

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

VIVIAN DA CONCEIÇÃO VITORINO

**ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DE UMA PSICOLOGIA
EDUCACIONAL: um jogo que se joga junto**

NITERÓI - RJ

2019

VIVIAN DA CONCEIÇÃO VITORINO

**ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DE UMA PSICOLOGIA
EDUCACIONAL: um jogo que se joga junto**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de mestre em psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientadora: Lilia Lobo

Niterói - RJ

2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

V845a Vitorino, Vivian da Conceição
ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DE UMA PSICOLOGIA EDUCACIONAL :
um jogo que se joga junto / Vivian da Conceição Vitorino ;
Lilia Ferreira Lobo, orientador. Niterói, 2019.
112 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2019.m.01233745107>

1. Psicologia educacional. 2. Capoeira. 3. Escola. 4.
Possibilidade. 5. Produção intelectual. I. Lobo, Lilia
Ferreira, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.
Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD -

VIVIAN DA CONCEIÇÃO VITORINO

**ANÁLISE DE PRÁTICAS NO CAMPO DE UMA PSICOLOGIA
EDUCACIONAL: um jogo que se joga junto**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de mestre em psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientadora: Lilia Lobo

Local e data da aprovação: Niterói, 07 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Lilia Ferreira Lobo (UFF – Orientadora)

Professora Doutora Luiza Rodrigues de Oliveira (UFF)

Professora Doutora Maria Luisa Furlin Bampi (Faculdade SENAI Rio)

Professor Doutor Isaque Miguel (FAETEC)

Agradecimentos

Já após a defesa e com a contagem do prazo para entrega final dessa dissertação, passei ainda algum tempo com ela guardada. Havia uma página a ser escrita que me era muito cara. Faltava-me desenhar os agradecimentos. Pensei como fazê-lo, e até em não fazê-lo, por medo de cometer injustiças, pois digo ao longo do texto, e acho que vale a pena repetir, que estas palavras foram escritas a várias mãos e construídas por diferentes pessoas em diferentes momentos de minha vida, apesar de ter sido eu quem as registrou através das teclas de meu notebook. Decidi por agradecimentos simples, já que tudo o que for dito não poderá corresponder aos meus verdadeiros sentimentos de gratidão aos que serão citados e aos que forem representados aqui.

Agradeço à minha família por entender os momentos de afastamento ao longo desse período. Minha mãe Solange Brasil da Conceição; minha irmã Vanessa da Conceição Vitorino; minha sobrinha Mayara Gomes Vitorino; meu padrasto Teixeira da Silva; meu cunhado Elton Gomes; minha tia Cleide Reis da Conceição; minha madrinha Denise; em especial meus tio e avó, já falecidos, Alcebíades Brasil da Conceição e Guiomar Brasil da Conceição, por suas histórias e ensinamentos; e minha prima Miriã Reis Brasil da Conceição e meu irmão Wesley da Conceição Vitorino, que sempre guardavam piadas e implicâncias acolhedoras para me ajudar nos momentos de maior dificuldade. Não posso esquecer do meu super companheiro, Danilo Chaves Rangel, que vem me garantindo a possibilidade de manter minha capacidade de estranhamento do mundo e de mim mesma.

Gratidão a duas colegas que me acompanharam no final desse período renovando minhas energias nessa etapa, Natália Ferreira e Vivian Barria. Também agradeço aos antigos e novos amigos Bruno Dias, Vó Olivia, Cinthia Souza, Tiano Brasil. Rafael Moreno, André Miranda, Bruno Braga, Pedro Ramos, Tereza Chaves, Phellipe Ian, Ian Klein, Monique Grossi, Carol Rosa, Érick Heinz, Bruno Barreto, Seiji Tsumori, Matheus Costa, Isabelle Vieira, Tereza Torres, Marlete Monteiro, Léo Ces e Guilherme Santos.

Agradeço ao meu grupo de capoeira Geração Brasil por todo o aprendizado e parceria e em especial ao meu mestre Daniel da Silva (Chacal), ao professor Maycon Barreto, à instrutora Angélica Santos Farias, aos alunos Kalebe Fidelis, Emanuel Fidelis, Vitória Fidelis e Gabriel, assim como aos grupos parceiros que sempre me receberam muito bem em suas rodas.

Agradeço à equipe com a qual trabalho em minha escola atual não só pelo comprometimento, mas também pela preocupação em criar espaços de construção de

conhecimento e de acolhimento. Quando me refiro à equipe de minha escola, refiro-me também aos alunos que constroem esses espaços e possibilidades juntamente conosco.

Também preciso agradecer ao grupo, extremamente capacitado, de psicólogas e psicólogos com os quais trabalho em meu município, pela oportunidade de compartilhar angústias de trabalho e qualificar nossas intervenções a cada reunião. Agradeço especialmente aos colegas Veridiana Chiari e Luan Cassal, que me abriram os olhos para a possibilidade desse mestrado e por aturarem minhas perturbações ao longo dele.

Não poderia deixar de agradecer ao grupo de pesquisa ‘Poéticas e políticas da transmissibilidade em psicologia social’ do PPGPsi-UFF, que abriu as portas para mim em suas discussões ao longo do mestrado com Allan Menezes, Iuri Parente, Carolina Motta, Edson Furtado, Luan Cassal, Marina Harter, Mariana Almada, Lucas Roratto, Viviane Martinhão, Daniel Kveller, Paula Smith e com o professor Marcelo Santana.

Agradeço à minha Orientadora Lilia Lobo e aos colegas do grupo de Orientação, em especial à Jaqueline Alves. Ao programa de pós-graduação pela oportunidade de construir um corpo pesquisador, em especial às professoras e ao professor Cristiane Mattar, Kátia Aguiar, Ana Cláudia Monteiro, Abrahão Santos e principalmente à Luiza Oliveira, também coordenadora do PPG em Psicologia, por sua sensibilidade e acolhimento quando me sentia soterrada pelos percalços do caminho.

Agradeço à minha turma, ímpar, durante o mestrado, sem a qual não teria sido possível a construção desse caminho. Iuri Parente, Júlia Alvarenga, Tainá Oliveira, Lucila Lima, Rosa Mira, Márcio Tavela, Allan Dayvidson, Luisa Teles, Priscila Tamis, Ivana Fortunato, Adriana Penatti, Ilana, Áurea Cardoso, Thiago Sousa, Thiago José, Viviane Pereira, Lívia Halfeld, Camila Oliveira, Lia Paiva, Elis Teles, Carolina Rosa, Elton Ribeiro, Lázaro Batista. Agradeço pelos momentos nos quais rimos e choramos juntos e principalmente pelas aulas na Cantareira após as aulas regulares, que muito me auxiliaram na compreensão de conceitos e onde nos ajudamos a compreender a importância de nossos trabalhos e pesquisas.

Também não poderia deixar de agradecer à Banca da qualificação e da defesa desta pesquisa por todos os elogios e apontamentos e pelo carinho com o qual trataram essa pesquisa e a mim: Lilia Lobo, Luiza Oliveira, Maria Luisa Bampi e Isaque Miguel.

Que continuemos nos ocupando de ocupar espaços como este, em luta e resistência, para garantia de direitos, de falas e de vidas.

Resumo

Através da presente dissertação busco descrever o trabalho que venho realizando como psicóloga atuante na área educacional, em uma escola da rede pública municipal na região metropolitana do Rio de Janeiro. Intento lançar outra perspectiva ao que denomino psicologia na escola. Procuo indicar a possibilidade de uma psicologia feita na concretude do espaço escolar, que rompe com a naturalização das práticas institucionais. Uma psicologia construída no e pelo chão de uma escola viva e dinâmica, fazendo perceber que é preciso estar dentro da escola e criar práticas que promovam a vida considerando os aditivos das existências humanas. Também intento, ao narrar o contexto dessa escola e dos atores escolares envolvidos, demonstrar que esse tipo de prática é capaz de mover a psicologia para além de seus muros e de ressignificá-los. Utilizo da construção de uma metodologia de escrita e pesquisa que segue pautada na oralidade e na ética da capoeira como efetivadores de uma política de transmissibilidade e construção de conceitos. Afirmo através do uso desses operadores as possibilidades de promoção de mudança, construção de significado e de vida.

Palavras- chave: Psicologia na escola; capoeira; oralidade; concretude; promoção da vida.

Abstract

Through this dissertation I seek to describe the work I have been doing as a psychologist in the educational area of a municipal public school in the metropolitan region of Rio de Janeiro. I intent to undertake another perspective on what I call psychology in school. I try to indicate the possibility of a psychology made in the concreteness of the school space, which breaks with the naturalization of institutional practices. A psychology built on and by the floor of a lively and dynamic school, making us realize that it is necessary to be inside the school and create practices that promote life considering the additives of human existence. I also attempt, by narrating the context of this school and of the school actors involved, to demonstrate that this type of practice is capable of moving psychology beyond its walls and re-signifying them. I composed a methodology of writing and research that follows the orality and the ethics of capoeira as effectives of a policy of transmissibility and construction of concepts. I affirm, through the use of these operators, the possibilities of promoting change, constructing meaning and life.

Keywords: Psychology in school; capoeira; orality; concreteness; promotion of life.

Sumário

Iê Capoeira! Iê povo que ginga!	09
Início da roda	11
Movimento I – Começando a gingar	14
Caminhos Percorridos: o que veio antes	22
Movimento II – Entendendo as ladainhas	22
Capoeira e histórias: prática, teoria e construções cotidianas	26
Crêterios de lotação dos psicólogos nas escolas	27
O Núcleo de Psicologia: construção de um corpo	28
Reverendo movimentos anteriores: produções que sustentam	31
Histórias e Construções	33
Movimento III – Esquivas	33
Movimento IV – Aprendendo a cair	37
Movimento V – Machucar-se faz parte	40
Fazendo o caminho ao caminhar	43
Construção de uma escrita: das marcas do corpo às cicatrizes no papel	45
Pistas de um caminho	48
A construção de parcerias	51
Jogo de dentro, jogo de fora	55
Construção do cotidiano escolar	58
Movimento VI – Achando o ritmo do jogo	58
Trabalho com o fundamento I: tem criança na roda	67
Trabalho com a EJA: o jogo é pra homem, menino e mulher	75
Trabalho com o fundamental II: corpo e resistência	84
Menos Palavras. Mais Atitudes	89
Encontros dos grupos de acolhimento	95
O baixar do gunga: considerações finais?	105
Referências Bibliográficas	111

Iê Capoeira! Iê, povo que ginga!

A benguela chamou pra jogar
A benguela chamou pra jogar Capoeira (Grupo Abadá Capoeira).

Tchi tchi tom dim dim, tchi tchi tom dim dim ...

Ela ouve o som de longe, impossível não perceber, antes mesmo que seus ouvidos reconheçam, seu coração já acerta sua batida com o ritmo em perfeita sintonia. Não tem dúvida, é o som do berimbau chamando pra entrar no jogo. Não se lembra quando começou esse encanto. Se lhe perguntarem, tem certeza de que já nasceu sabendo sambar e gingar.

Segue o som e atende ao chamado. Não há o que fazer para além disso! Não tem dificuldade em encontrar a roda de capoeira. Procura o mestre, precisa se apresentar e pedir licença para entrar na roda. Diz a qual grupo de capoeira pertence e logo encontra lugar na roda para juntar-se ao coro. Não está trajando sua calça de capoeira e seu abadá, mas sua identidade capoeirista está para além de sua aparência. Não tem que competir por espaço, a roda a absorve e quando vê, sua voz e suas palmas já fazem parte da roda compondo uma só voz que levam o ritmo e a energia para aqueles que estão jogando.

Ela percebe a energia da roda, sente que está entre pares, companheiros mesmo que desconhecidos, por estarem compartilhando, naquele momento do mesmo sentimento de pertencimento. Ela percebe que o clima da roda está bom e sente necessidade de pisar nesse chão. Ela entra na roda pra jogar, mas não entra sozinha. De alguma forma chega acompanhada por todos aqueles com os quais partilhou encontros ao longo de sua vida. Ela entra com seu tio, com seu pai, com seus irmãos, com seus colegas de grupo, com todos com quem já jogou ou observou, encantada a jogarem. Enfim, ela entra com todos que, de alguma forma, a ajudaram e ajudam a trilhar este caminho de capoeirista. Eles a acompanham na forma como ginga, na forma como aprendeu a responder determinados movimentos, na malemolência de seu corpo seguindo o ritmo da roda, na malandragem com a qual consegue se esquivar de entradas ‘maldosas’.

Ela se aproxima do berimbau e lhe presta reverência. Pede a proteção dos santos, Entidades, de Deus, do Universo... Não importa. Tira seu momento de prestar o devido respeito àquele espaço. Cumprimenta seu companheiro de jogo, mostrando-lhe a devida deferência, sabendo que a recíproca é verdadeira. O jogo começa. Os tocadores trazem o contexto do jogo e a roda dita o ritmo de nossa conversa. Ele pergunta com uma armada, ela responde com uma queixada e assim segue o jogo... Ele pergunta, ela responde; ela pergunta,

ele responde. O tempo deve ser acordado, nem o dela e nem o dele, é o nosso tempo de conversa. Algumas vezes o tempo se ajusta tão bem que é possível complementar o que o outro está dizendo no jogo.

“A capoeira é assim, é malícia, é manha.

O mandingueiro vadeia, cheio de artimanha [...]”

E a Malandragem

Oi, malandro, é malandro

Ê, finge que vai, mas não vai

Bicho vem e eu me faço de morto

Mas se a coisa apertar

Pra Deus eu peço socorro

Entro e saio sem me machucar

Subo e desço sem escorregar

Vou louvando o criador da mandinga

O malandro que inventou a ginga

E a malandragem [...]”

(Prof. Capu – Gingado Capoeira).

Dessa forma ela segue de roda em roda, sempre sedenta por mais um jogo, por mais uma oportunidade de constituir-se outra nesses novos encontros, num quase ritual antropofágico de construção de conhecimentos e caminhos.

Sou mulher, sou negra, sou capoeirista e psicóloga, sou muitas outras coisas, é claro, como todos nós, mas esses são os recortes que escolho fazer logo de saída, pois creio ser os que mais claramente se farão sentir ao longo deste texto. Não a partir de um esforço para que isso aconteça, mas sim porque estes se constituem ao longo de meus encontros e das maneiras pelas quais sou interpelada enquanto *não-álisis* constituintes de minha singularidade. Ou seja, não sou capaz de fugir destas questões que me compõem na concretude de minhas relações, sendo assim, não há outra possibilidade de escrever sobre minha prática que não seja atravessada por essas (BAKHTIN, 2010).

Na escola, sou reconhecida por muitos alunos como a “Psicóloga da Capoeira” ou a “tia capoeirista”, pois boa parte desses alunos também é capoeirista e já me viu jogar em algumas rodas. Agora, mais próximos, eles sempre me dizem: *Tia, ainda vou ser tão bom*

quanto a senhora! ou me mostram seus vídeos com suas façanhas me interrogando sobre quando poderemos jogar juntos.

Bom, percebo que já estamos jogando, mas um jogo diferente, e que a questão não é quando podemos começar esse jogo e, sim, como podemos nos manter nele. Sinto que, nesse ponto, esses alunos vêm se virando muito melhor do que eu.

Na capoeira, de forma geral, o objetivo não é ser o melhor de todos e sim o melhor que puder ser. Não se entra numa roda para superar aos outros, mas para superar a si mesmo com a ajuda dos outros. Assim, o objetivo principal não é derrubar o seu *oponente*, e sim conseguir se manter no jogo com seu *companheiro/parceiro*, pois não há forma melhor de aprender. Quanto mais conseguir se manter no jogo, maior será seu repertório para manter por mais tempo essas conversas em jogos futuros. A questão não é derrubar o outro, essa parte é fácil, a questão é como conseguir parar o pé antes de acertá-lo. Se seu companheiro não puder ver onde errou, não poderá evoluir e continuar no jogo, e da mesma forma você perderá a oportunidade de apropriar-se de outras maneiras de jogar. Ambos perdem. O objetivo então é manter-se no jogo! Para isso, além de conseguir manter uma boa conversação, que exige não só o conhecimento e controle de seu próprio corpo como aquele do espaço da roda, do contexto e do seu parceiro, também necessita de parceiros fora da roda que possam *comprar seu barulho* quando você já estiver cansada. Dessa forma, mesmo que mudem os jogadores em “destaque”, o jogo continua. Mesmo que em lugares diferentes, aqueles que estavam no centro do jogo e agora tomam lugar na roda podem continuar contribuindo.

Por que trazer todas essas informações? Porque isso diz muito da minha motivação para iniciar essa pesquisa. É mais um caminho possível de buscar formas de me manter no jogo. De procurar parceiros que tornem esse jogo possível, significativo e sustentável. Procurar parceiros para que nos ajudemos a nos manter de pé, enquanto houver um toque que pulse bem no fundo do peito, antes mesmo que se torne inteligível aos meus ouvidos.

Início da roda

“Eu vejo a escola se igualando a uma cadeia/ Os alunos confusos perdidos, de cara feia/ As grades e autoridades, que prendem a liberdade.../ Acabam com a autonomia , com a poesia e criatividade./ E eu não consigo entender/
Porque o mundo não quer ouvir o que os jovens tem a dizer?/ Será que é o medo da mudança?/ Será que é insegurança.../ Adultos com medo que desde cedo/Acabam com os sonhos de uma criança.../ O que será, o que será?

De uma sociedade que não carrega verdade no olhar/ Vidas e vidas reduzidas a uma prova de vestibular” (Christian Theme [Ct caixa baixa] e Franco de Castro)¹.

Para que um jogo de capoeira aconteça, basta que duas pessoas estejam dispostas a iniciá-lo. Entretanto, formar uma roda de capoeira exige um pouco mais de trabalho, esforço, desejo e comprometimento, além de conhecimento da cultura, tradição e história da mesma. Entender quais são os atores, elementos e estruturas necessários para iniciar uma tradicional roda de capoeira é indispensável, assim como saber como entrar e sair desta depois de iniciada. Dessa forma, mostra-se necessário expor quais são as estruturas e os atores que estão relacionados ao desenvolvimento dessa pesquisa e das entradas com as quais tenho me deparado nesse campo, bem como dos movimentos que estes têm me permitido até o momento.

O espaço que dá lugar ao jogo demarcando não só geograficamente, mas também os papéis possíveis aos atores e suas possibilidades de mobilidade ou não a fim de que se constituam em uma roda, um grupo, é uma Escola Municipal localizada dentro de uma comunidade considerada como área de risco, em uma cidade metropolitana do Rio de Janeiro.

A escola é considerada grande no município, funcionando em três turnos, atendendo ao Ensino Fundamental I, Fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), com aproximadamente 29 turmas e 900 alunos.

Os atores e possíveis parceiros de jogo acabam assumindo nesse contexto os seguintes papéis:

Funcionários:

São poucos. Tantos quanto possível, segundo nos afirma a Secretaria de Educação. Esses poucos, segundo temos informado a essa mesma entidade, dia-a-dia, um a um, estão desistindo do jogo e abandonando suas funções e carreiras, já que não têm como dar conta do trabalho que se exige que seja realizado dentro de tal unidade escolar.

Assim, em lugar de funcionários trabalhando em processos de relação com os alunos e atores que atravessam esse espaço, muros, grades e cadeados passaram a ocupar tais funções, atuando dia e noite na demarcação de fronteiras, cerceamento dos corpos, relações e desejos sob a justificativa de garantir segurança aos alunos e funcionários desta instituição.

¹ O autor dessa música foi expulso da escola após repetir, por algumas vezes, alguns anos escolares. Depois de ter deixado a escola, encontrou um grupo de professores que fazem parte de um coletivo que objetiva repensar a educação, através do qual foi incentivado a investir em sua habilidade e a produzir suas músicas.

Alunos:

Estes raramente tenho encontrado. Ao menos da forma como a escola moderna os vem concebendo: seres disciplináveis e civilizáveis dentro de padrões morais que lhes permitissem se desenvolverem enquanto “sujeitos equipados para funcionar com eficiência” dentro de determinado projeto histórico (SIBILIA, 2012. P. 43). Ao invés disso, tenho me deparado com crianças, adolescentes e adultos vivos que vêm resistindo ante a impossibilidade de produção de significado, para si mesmos, dentro desses muros, mas assim mesmo, recusando-se a abandonar esses espaços. Tal resistência tem se dado apesar de se perceber que os alunos têm se distanciando cada vez mais da instituição escolar, dos códigos que compõem tal instituição e também das regras que são cobrados a seguir em tal ambiente. Apesar de serem forçados a vestir um “uniforme institucional”, recusam-se a despirem-se de si mesmos, de suas experiências e de seus conhecimentos anteriores.

Comunidade:

É dinâmica. Não se permite excluir desse espaço. A partir da diversidade presente nela, somos atravessados por múltiplos sujeitos. Encontramo-nos, por exemplo, com familiares de alunos que não cessam de mostrar que enxergam a escola como ponto de referência, seja de acessibilidade a alguns de seus direitos, seja como lugar de acolhimento às demandas e, se possível, resolução de problemas, seja como um local de confraternização e lazer, comparecendo às festas que são realizadas, quando se leva em consideração que as opções de lazer no município são muito escassas. Encontramo-nos, também, com o representante da associação de moradores que vê na equipe da escola uma parceira, quando se sente inseguro e/ou busca auxílio para as situações com as quais não consegue lidar sozinho em seu bairro. Também nos deparamos com a “tia do açaí”, que conhece a garotada toda vendendo açaí pela região e sempre tem algo a nos contar sobre algum aluno. Mas também nos encontramos com o tráfico. Às vezes, dentro da escola, através de alunos e/ou seus familiares, por exemplo. Outras vezes, vindo de fora da escola. No geral, interferindo diretamente nas dinâmicas e relações do ambiente escolar, quase sempre de maneira negativa e conflitiva. Mas, em alguns momentos reconhecendo e denotando alguma importância ao espaço escolar e aos seus profissionais, permitindo a possibilidade de algum diálogo como forma de resolução de conflitos. Não é raro ouvir que os profissionais da escola e suas decisões devem ser respeitados.

A escola:

A instituição disciplinadora que se assenta nesse chão, bem como suas burocracias e códigos, atualmente vem, cada vez mais, sendo obrigada a deparar-se com o fato de que, apesar de seus muros, grades e cadeados permanecerem, estes, por si só, não garantem o bom desempenho das funções para as quais foi criada. Percebe-se cada vez mais a necessidade de atores que, compondo com suas estruturas, possam fazê-las funcionar. Assim, na impossibilidade de construção de espaços e relações significativos entre o dentro e o fora deste ambiente, os muros, grades e cadeados transfiguram-se em passagens, através dos quais o dentro e o fora são diluídos. Com frequência se veem alunos de outras e unidades escolares e traficantes entrando na escola para estar com seus colegas e/ou utilizar de suas dependências. Ou alunos saindo em busca de conexões menos *úteis* (do ponto de vista da escola), porém, mais “verdadeiras/valiosas” para eles, abrindo mão do *quadro negro* e das quatro paredes da sala de aula. Dessa forma, os muros e grades que antes se orgulhavam de sua rigidez e intransponibilidade, abandonados pelos códigos que antes os erigiam, assistem atônitos à demolição de suas funções e significados que se transfiguram em caminhos e passagens ao estranho, ao marginal, ao fora!

Quando trago aqui a ideia de utilidade, faço-o numa tentativa de elencar o fato de que há um chamado para que toda a escola se apresente de forma útil para os alunos, na medida em que todas as atividades e/ou brincadeiras devam ter um caráter pedagógico e tudo deva ser aproveitado em prol de sua aprendizagem. Enfim, toda essa utilidade acaba se voltando para um futuro destes jovens, o que faz com que, quase nunca, se identifiquem nessa proposta de futuro vazia de qualquer significado útil para suas vidas no presente.

Movimento I – Começando a gingar

É uma manhã de sábado. Dia lindo, céu limpo. Está um pouco frio, mas ela sabe que logo haverá sol. A cerração lhe diz isso, vestígios de ensinamentos de sua avó e que ainda utiliza. Levanta cedo, antes mesmo de o celular despertar. Está ansiosa para curtir o dia. Toma banho, escolhe uma roupa, coloca seu batom vermelho, o mesmo que por muito tempo evitou usar porque aprendeu que era cor de puta, e que mulher negra não pode chamar atenção na rua. Pega seus documentos. Aprendeu que sempre deve sair de casa com documento e dinheiro reserva, para ser identificada, no caso de o pior acontecer. Lança mão de seu bilhete único e envia mensagens aos amigos dizendo que já está a caminho.

No caminho pensa: *É melhor tirar as coisas mais importantes da bolsa e esconder pelo corpo, no caso de assalto o prejuízo não será tanto!* Mas está atrasada, corre o risco pelo caminho e deixa para fazer isso no ônibus. Pega o ônibus. *Graças a Deus, ainda tem lugar!* Não terá que passar as próximas horas da viagem em pé ou sentada no chão. Chega ao seu destino. Foi a primeira a chegar e precisa esperar ainda mais alguns minutos. Tem tempo, então observa o lugar, que é enorme. Muito maior do que qualquer uma das escolas do município no qual mora e trabalha. Ela pensa como teria sido estudar ali. Imagina como seria trabalhar nesse lugar que, pelo que ouviu, traz apostas diferenciadas e mais abertas no campo da educação, como as que ela tem buscado em sua própria escola.

Os organizadores² chegam, preparam as atividades e orientam a todos que se encaminhem para uma sala. É uma sala de aula convencional e o ar condicionado está ligado em uma temperatura pouco confortável. Todos são orientados a se sentar e aguardar instruções. Alguns se queixam da temperatura e questionam se não poderiam dispor das cadeiras de forma que se sentassem em círculo, a fim de que se pudessem ver e conversar uns com os outros. São informados da impossibilidade das mudanças e as queixas se encerram.

Então, grupo! Hoje faremos uma prova a fim de avaliar a média dessa turma.

Todos confusos. Haviam sido convidados a pensar sobre avaliação no Projeto Político Pedagógico das escolas. Ela pensa onde foi se enfiar, afinal, deveria estar em uma reunião de Equipe Diretiva, ouvindo sobre tudo o que cada pessoa da equipe não pode fazer para dar conta dos alunos problemáticos. Sobre como a escola não tem que dar conta de Maria que agrediu João só por maldade e que quase apanhou de João com um pedaço de MDF que ele arrancou da parede para se defender. Ou de como Mariozinho fica saindo da sala de aula e ninguém mais sabe o que fazer. Que é uma pena não poder expulsar todos esses alunos da escola! Ou ainda, lamentações sobre por que não se pode dar Gadernal a todas essas crianças que... *Por Deus, não são normais, porque só querem saber de brincar e correr o tempo todo e nunca fazem os deveres ou ficam sentados, quietinhos, como crianças normais deveriam agir!* Ou sobre as adolescentes “piranhudas” que ficam atraindo os “marginais e bandidos” da comunidade para dentro da escola, colocando em risco a vida dos funcionários daquela unidade!

² Os Organizadores do encontro são professores que compõem um coletivo e vêm desenvolvendo um projeto que tem por objetivo principal repensar o processo de educação a fim de garantir um processo de ensino/aprendizagem pautado num caráter democrático e cooperativo, e em função disso se reúnem todos os meses com outros profissionais e integrantes da comunidade, escolar e geral, primando por esse caráter coletivo.

Enfim, pensando sobre a reunião (tinha muito o que pensar!), culpa-se por não estar presente, apesar de ter sido informada de que não foi a única a ter um impedimento. Pensa na frequência, em que dificuldades diárias acabam se constituindo enquanto impedimentos ao acontecimento de tais reuniões, apesar de toda a equipe diretiva concordar sobre a importância e necessidade dessas. Muitas questões precisam de tempo, no cotidiano escolar, para ser ditas e pensadas, mas raramente encontramos esse tempo. *Será que é uma das maneiras pelas quais somos capturadas? Elegendo urgências que nos afastam do lugar de análise de nossas práticas?* Ela pensa! Sabe que quando se precisa de que algo não aconteça, a forma mais eficaz não é negar sua realização, não é preciso haver um impedimento direto a alguma proposta, projeto ou ação, pelo contrário, aceita-se, porém sem mover um músculo sequer para possibilitar tais ações. Dessa forma, fica mais difícil buscar outras possibilidades, diante do fato de que nada nos foi negado, não concretamente.

Sua cabeça começa a doer. Mesmo não estando na escola, é sempre muito difícil sair dela. Resolve desviar seu pensamento e mudar de cenário. Pensa que poderia estar na praia, cuidando de sua saúde física e mental, após uma semana de reuniões de conselhos de classe nas quais os professores choravam ao falar de suas dificuldades, depositando nela, a Psicóloga, a possibilidade de resolução de cada um dos casos e das vidas que escapam das formatações, da rigidez e das violências dessa instituição. Violências vivenciadas por elas, também, as professoras, talvez não da mesma forma, mas talvez em igual medida. *Mas por que o desespero era maior com relação aos professores do fundamental I que com os do fundamental II? Será que é pelo fato de os primeiros estarem na escola com seus alunos todos os dias e os segundos não?...* Não adianta, ela retorna à escola, por mais que tente escapar de seus pensamentos.

Já que havia se disposto a estar nesse grupo como mais uma aposta em seu trabalho e mais uma forma de investir em sua saúde mental, abrindo mão de outras maneiras de aproveitar seu sábado, decide permanecer e cumprir com o proposto.

As provas são distribuídas, assim como os cartões resposta. Os horários de início e final da prova estão dispostos no quadro. São todos adultos, mas imediatamente parecem começar a duvidar de sua autonomia naquele ambiente. A todo momento fazem solicitações do tipo *Posso beber água? Posso ir ao banheiro? Posso pedir uma caneta emprestada?*

O organizador ri das perguntas. Tem início um “zunzunum” na sala. O organizador pede silêncio, pois só iniciariam a prova depois de todos quietos. Estão todos ansiosos e o pedido só é atendido lá pela 3ª vez que é feito. Ela começa a sentir certa ansiedade. Esquece-

se do sol, do dia lindo, da praia e começa a pensar na possível nota que vai tirar, no tempo que está acabando etc.

O que é mesmo uma oração subordinada objetiva diretiva? Caramba, estou fazendo mestrado, deveria saber isso! Eu estudei isso, mas não uso dessa forma há tanto tempo... Nossa! Quantas questões e tão pouco tempo... Aquele cara parece que sabe tudo, nem tira o olho da prova... Finalmente uma que eu sei... 54:5... Cinco dividido por cinco é igual a um, quatro não dá pra dividir por cinco então acrescenta o zero, coloca vírgula...isso aí, 1,8!

Sem parar para pensar no resultado, com o tempo correndo e tentando relembrar as fórmulas aprendidas na época da escola há muito tempo, marca as respostas na folha.

Enfim, acabei! Ainda acabei antes de muita de gente. Prova difícil, mas consegui ser rápida. Finalmente posso sair da sala p/ ir ao banheiro e conversar com o pessoal que já acabou sobre coisas mais importantes!...

Posso sair da sala? Já terminei...

Pode, mas retorne ao final do horário da prova.

Final da prova. Todos retornam para a sala de aula. Desejam saber os resultados. O “zunzunzum” recomeça na sala de aula e novamente é necessária a intervenção dos organizadores para que se faça silêncio no grupo de adultos presentes. É anunciada a média da turma. Somos informados de que numa turma composta por aproximadamente 30 pessoas adultas, em sua maioria professores ou profissionais ligados à área da educação, com ensino superior, numa prova apenas de português e matemática, ao nível do ensino fundamental II, a média obtida foi de 3,2. Silêncio total. Todos chocados.

Os organizadores nos anunciam a próxima tarefa, são todos divididos em grupos e recebem materiais e relatos sobre diferentes formas de avaliar. Após estudarem os textos e relatos, é solicitado não que produzam uma proposta de avaliação similar ou que tragam respostas às questões propostas nos textos, mas sim que produzam mais questionamentos sobre o que foi exposto.

Agora sim estão livres para se organizarem da forma que desejarem, utilizando de todo o espaço desta escola, da maneira como quiserem e se sentirem mais à vontade!

Todos se retiram daquela sala fria e procuram lugares abertos na escola. Agora sim retornam o sol, as nuvens e o dia lindo que ela intentava aproveitar. Com seus colegas de grupo, escolhe um local muito agradável, debaixo de uma árvore, onde é possível aproveitar tanto o calor do sol quanto a brisa suave que corria. Tentaram dar início às discussões, mas foi

difícil, o impacto da avaliação e da sala de aula ainda estava presente em seus corpos. Como foi difícil voltar a ocupar o lugar de aluno, foi disso que se começou a falar.

Enfim chegam às questões do texto. Nem ela, nem seus colegas, conseguem pensar em nada além de mais questionamentos sobre o que está no material apresentado. Acaba o tempo. Os grupos se reúnem ainda em espaço aberto, enquanto desfrutam de um agradável lanche coletivo organizado pelo próprio grupo. Sem querer ela ouve uma conversa de um dos organizadores sobre a prova que havia realizado. Ele fala com alguém que está pasmo por não ter acertado uma questão que tinha certeza de que estivesse correta.

54:5? Ela adentra a conversa...

Mas não é 1,8?

Ao pararem, finalmente, para analisar a questão, têm o insight da resposta correta. O organizador, também professor, afirma que não deveriam ficar tão chocados, pois todos os demais, com uma ou duas exceções, também chegaram ao mesmo resultado (1,8). Afirma que esta é a forma pela qual a maioria aprende (ou é ensinado), em que é dito o que é importante aprender, em que momento de sua vida, e de que maneira, sem que haja tempo ou oportunidade de questionar todas as fórmulas prontas que são passadas adiante da mesma maneira que foram aprendidas.

Os grupos foram solicitados a se reunir para as discussões finais. Os organizadores relataram que, durante a atividade anterior da prova, tudo foi propositalmente pensado, para que voltassem a experienciar o que se pode representar ocupar o lugar de aluno. O ar condicionado desagradável, as atitudes daqueles que aplicavam as provas, a forma como o resultado foi comunicado, o deslocamento do lugar de autoridade para o de autoritarismo dos organizadores etc. O foco naquele espaço não eram reuniões expositivas, mas sim a possibilidade de vivenciar, refletir e ressignificar tais experiências.

O sentimento de dificuldade em voltar a ocupar a cadeira de aluno, após tanto tempo, pareceu comum a todos. Principalmente depois de se darem conta de todo o sofrimento, as horas de estudo, a energia destinada a aprender esses conteúdos que, na época, eram tratados como imprescindíveis a quem buscasse ser bem-sucedido profissionalmente e que hoje, a maior parte dos profissionais presentes já havia esquecido. Dois professores que fizeram parte do grupo de “alunos” conosco apresentaram grande dificuldade em relatar suas angústias. Afirmaram perceber o lugar que estão ocupando nas instituições de ensino nas quais trabalham, e o sofrimento que podem estar reproduzindo em seus alunos em nome desse sistema educacional. Seguiram relatando a possibilidade de seu próprio sofrimento e angústias profissionais os terem afastado das violências impostas aos alunos. Um deles se retirou do

grupo, diante da impossibilidade de se sustentar com tais angústias entre nós, naquele momento.

Durante essa roda de reflexão, não se conseguiu chegar a nenhuma conclusão sobre como produzir novas formas de avaliar, mas foram levantados muitos outros questionamentos a respeito, como por exemplo: por que ninguém do grupo, com exceção de uma senhora que se negou a realizar a prova, questionou a atividade inicial de forma mais contundente? Como pensar novas e diferentes formas de avaliar, sem pensar no conteúdo que está sendo transmitido? Como pensar, como nos sugere a LDB, em avaliações e conteúdos que levem em consideração o contexto social dos alunos, se tais conteúdos já chegam às unidades escolares prontos e/ou pré-definidos? Como entender a necessidade de trabalhar a partir do nível de aprendizagem no qual o aluno está, se cada ano escolar já tem por definição um nível exigido dos alunos, em função dos conteúdos a serem apresentados a estes? Sabendo-se, portanto, em que nível esse aluno deve estar, e qual ponto ele deve alcançar ao final de cada um desses anos, ou seja, sabendo quem vai alcançar ou não esses níveis. Por que, na fala dos presentes, sempre parecia que a avaliação não é uma maneira de entender a aprendizagem do aluno, mas sim uma forma de exercício de poder sobre este? Por que, segundo a fala dos presentes, a avaliação, entendida como algo subjetivo, deve ter uma representação numérica e deveria ser colocada em prática somente pelo professor? Como pensar uma construção horizontal destes processos, desde os conteúdos até o processo avaliativo? Entendendo que a escola se propõe a preparar o aluno para a sociedade e para a vida, e nossa sociedade desqualifica outras formas de aprender/aprendizado/conhecimento? Será que as avaliações tradicionais estão de fato avaliando o processo de aprendizagem dos alunos, ou estão a serviço de reforçar um processo de ensinagem específico? Como era possível estarmos pensando na desconstrução de processos tão intensos, quando na fala da maioria das pessoas no grupo tudo que se pensava sobre as possibilidades de ação passavam antes pela necessidade de um embasamento legal? Seria melhor aderir a lugares marginais ao sistema tradicional, ganhando autonomia e perdendo subsídios, talvez?

Importante pontuar, a partir dos últimos questionamentos, a construção pragmática de nosso pensamento. Mesmo dentro de um processo de desconstrução, agimos como se a lei ou o poder, que inauguram nossos direitos civis inaugurassem também nossas necessidades, não podendo ser transformados em função dessas. Ao contrário, o que se percebe, na história política de nosso país, é justamente que as leis nascem a partir da luta pela garantia de nossas necessidades e direitos. Até que ponto somos capazes de nos implicarmos em processos de

sustentação de posicionamentos que nos obriguem a olhar para o papel ocupado por nós, dentro de todo esse sistema?

Ao final do encontro percebeu-se que não foram alcançadas as respostas que ali se buscava. Saímos com mais questionamentos que nos levaram ao não encerramento das questões abordadas e com a sensação de que nunca nos seja possível encerrá-los. Diante de nossa luta em sustentar tais questões e angústias reconhecidas e compartilhadas no coletivo, sem apontar culpas e culpados, reconhecemos a necessidade do apontamento de caminhos provisórios que estejam sempre em construção e que não rejeitem as possibilidades de desvios quando se mostrarem necessários e/ou possíveis. Refletimos que talvez a questão não seja dar conta dos processos de aprendizagem, mas sim possibilitá-los.

O que me levou a investir nesta pesquisa não diz respeito à necessidade de conquistar títulos acadêmicos, status profissional ou possibilidade de maior remuneração. Trabalho na área da educação como profissional de psicologia há pouco mais de cinco anos, até o momento. Gosto da profissão e das possibilidades de encontro que a posição que ocupo atualmente, lotada (vinculada) em uma Unidade Educacional Municipal, me propicia.

Entretanto, não venho afirmar a importância do trabalho unicamente pelo amor à profissão. O que me trouxe a esta pesquisa foi o mesmo sentimento que me levou a superar obstáculos e sair da escola pública ingressando, como bolsista do PROUNI (Programa Universidade Para Todos), em uma faculdade particular de ensino superior, concluindo minha graduação em formação de psicólogos e bacharel em psicologia. Em seguida, já trabalhando na área educacional, cursei uma especialização em universidade pública, relacionada à Educação Especial em Deficiência Mental. Tenho sido levada, em grande parte, pela curiosidade em aprender sobre as realidades e processos que se desenrolavam e se desenrolam a minha volta.

Não parto do princípio de que devo apreender tais questões como temas e/ou problemas a serem dissecados, classificados/definidos e resolvidos. Parto da necessidade de enxergar e dar visibilidade aos atravessamentos que perpassam tais questões e entender como venho compondo com estas, a fim de viabilizar a criação de outras possíveis em meu próprio cotidiano. Busco linhas de fuga aos comportamentos de frustração, apatia, estagnação e adoecimento que têm se produzido nas instituições, principalmente, nesse momento pós-

golpe³ que vivenciamos atualmente, em que o desmonte de estruturas públicas (que já não serviam adequadamente ao papel a que se propunham) é flagrante; em que a educação deixou de ser um objetivo em si e passou a ser um meio para produção, cada vez maior, de mão de obra não tão qualificada, e que acabará servindo como força de trabalho de sustentação dessas mesmas estruturas precarizadas; e em que as tentativas de denúncia/visibilização destes processos, ao menos no ambiente escolar, acabam sendo desmanteladas a olhos nus através da psicologização do social.

Os processos de psicologização de questões de âmbito social dentro do ambiente escolar podem acabar irrompendo de diferentes maneiras, a meu ver. Uma delas seriam os chamados processos de culpabilização (seja da família, do aluno, ou dos profissionais da área) diante da impossibilidade de dar conta das exigências e cobranças que, de forma alguma, poderiam ser solucionados dentro do ambiente escolar por nenhum desses atores. Outra delas, com a qual tenho me deparado em meu ambiente de trabalho, seria a frustração e consequente apatia diante do sentimento ou reconhecimento da impossibilidade de ação dos atores anteriormente citados, diante de algumas dessas situações que transpassam o ambiente escolar e suas relações (nomeado por muitos como “enxugar gelo”).

Exemplos mais específicos se relacionam com alunos que, diante da falta de estrutura de suas escolas, não passam por um processo adequado de alfabetização e, ao chegar ao quarto ano do ensino fundamental (e/ou em séries subsequentes) sem saber ler e escrever, acabam sendo amontoados nos consultórios e clínicas para tratamento especializado. No geral, os diagnósticos são vagos, como: transtorno desafiador opositor; transtorno de comportamento; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; transtorno de aprendizagem; transtorno de ansiedade etc. E na maioria dos casos, esses alunos acabam não apresentando melhoras significativas independentemente da medicação utilizada ou do tempo de acompanhamento realizado, o que acaba se revertendo em culpabilização ou de seu ambiente familiar, ou de seu contexto econômico e social, ou ainda da ineficiência dos serviços de apoio especializado.

Diante de tudo isso, algumas das inquietações que trago inicialmente se relacionam com as seguintes questões:

Por que os alunos, apesar de nem sempre demonstrarem desejo de estar em sala de aula, não abrem mão de estar na escola? Por que os professores e demais profissionais, que

³ Refrência à votação do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, que levou ao seu afastamento da função e consequente impedimento da continuidade de seu governo, em 31 de agosto do mesmo ano.

apesar de declararem seu amor pela sua profissão, pela educação e por seus alunos, simplesmente não suportam mais se manter nesse ambiente e o estão abandonando ou trocando de profissão?

Caminhos Percorridos: o que veio antes

Movimento II – Entendendo as ladainhas

A Psicóloga chega à unidade escolar para apresentar-se pela primeira vez como membro da equipe diretiva. Já teve a oportunidade de estar próxima a tal equipe no período em que estava lotada na SEME como psicóloga itinerante⁴.

É recebida por uma funcionária que, a princípio, a confunde com um dos alunos - será por sua aparência jovem ou por ser negra, já que a maioria dos alunos da rede pública no município é negra e os profissionais são, em sua maioria, antigos na rede? A funcionária pergunta se deseja ter acesso ao resultado final de suas notas. Como não é a primeira vez que é confundida com uma aluna da rede municipal, a Psicóloga ri do fato e em seguida esclarece a situação, desfazendo o mal-entendido, mas não o mal-estar.

A Psicóloga é encaminhada à sala da direção. Recebida pela diretora, informa que o motivo de sua visita é apresentar-se para compor com a equipe. A Diretora demonstra grande entusiasmo com a notícia, pois estavam sem uma psicóloga há mais ou menos seis meses. A Psicóloga também fica satisfeita a princípio; após visitar as dependências da escola, vê que esta dispõe de uma boa estrutura, quando se leva em consideração as demais escolas da rede. A escola possui uma biblioteca com ar-condicionado, um auditório, também com ar-condicionado, uma quadra coberta, salas de aula grandes, uma sala para a orientação educacional e psicologia com arquivo separado, uma sala de recursos, enfim, muitas coisas que não se costuma encontrar em qualquer escola do município. Além disso, ela sabe que a equipe diretiva⁵ dessa unidade está quase completa, o que também não é o mais comum no município.

⁴ Apesar de os psicólogos neste município serem lotados nas unidades escolares, compondo com suas equipes diretivas, por um breve período, houve a função de psicólogo itinerante que compunha com a equipe técnico-pedagógica da secretaria de educação. O psicólogo itinerante atendia a grupos de escolas que não atendiam aos critérios para contar com um psicólogo em sua equipe, em comunidades mais vulneráveis, ou auxiliava em situações mais graves e pontuais em outras escolas sempre que houvesse tal solicitação.

⁵ A equipe diretiva é composta por: diretor(a) geral e adjunto(a) (dependendo do tamanho da escola); psicóloga(o); orientadora(o) educacional; coordenadora(o) pedagógica(o); dirigente de turno e secretária(o) escolar. Com exceção do psicóloga(o) e da(o) secretária(o) escolar, o restante das(os) profissionais são um para

Imagina, já, as ações e parcerias que poderia desenvolver. Rapidamente sua linha de pensamento é cortada por uma pergunta repentina da Diretora:

–*Você é concursada?*

Ao responder que sim, ouve logo um suspiro de alívio por parte da Diretora, que em seguida exclama sem hesitação: *Graças a Deus!*

A Psicóloga não faz mais nenhuma colocação. Ela entende o peso dessa pergunta e a clareza das questões que a embasam. Sabe dos problemas e dificuldades relacionados aos profissionais contratados na região e a forma como estes acabam sendo manipulados como forma de garantir os pedidos de alguns políticos.

A Diretora conclui a conversa dizendo:

- *Seja bem vinda à equipe e nos encontramos após as férias, não posso dizer que ainda estarei como diretora⁶, mas com certeza ainda estarei nesta unidade escolar em alguma outra função!*

Nesse município, talvez não só aqui, os acontecimentos parecem ter temporalidades diferentes, uma a do cotidiano, outra a de seus registros. Os documentos e arquivos dos equipamentos, das secretarias, da prefeitura etc, ficariam constrangidos ao se darem conta de todas as situações que não foram capazes de registrar e de todas as histórias que não puderam conhecer ou contar. Essa situação pode ser problemática de diversas formas, entretanto, nesse momento perde sua relevância, pois apesar de não poder contar esta e algumas outras histórias a partir de seus registros “oficiais”, não achei dificuldade de acessá-los de outras maneiras. Não é incomum no município que haja, em cada equipamento, ao menos uma pessoa que, já em vias de se aposentar, tenha trabalhado todo esse tempo num mesmo lugar. Muitas vezes as pessoas fizeram parte de sua criação, acompanharam sua inauguração e todos os trâmites relacionados. Também é possível encontrar aquele morador local que já estava por lá antes dos demais e pode contar, com detalhes, o ano exato em que cada construção foi erguida, todas as vidas que este já abrigou e todas as histórias das quais foi cenário.

cada turno da unidade escolar. Além das funções da psicologia, também somos cobrados pelas funções da equipe diretiva. Ter uma equipe completa (ou quase) representa muito no cotidiano escolar.

⁶ Como estávamos em período de eleições, o futuro de alguns profissionais contratados e/ou em cargos comissionados era incerto. Com a mudança de gestão, não é incomum a mudança de alguns profissionais de acordo com a necessidade dos políticos eleitos.

Nesse município, os psicólogos atuantes da educação são em grande número quando comparados aos demais. Uma vez por mês, temos um encontro com nossa coordenação de área para discutirmos as questões da escola e de nossas práticas, as reuniões do núcleo de psicologia educacional. Nestas reuniões, sempre nos questionávamos o porquê de os psicólogos estarem lotados nas unidades educacionais. Foi durante uma dessas reuniões que uma das psicólogas mais antigas na rede (uma das únicas, do primeiro concurso, que permaneceram nas escolas) nos trouxe a informação de que esse lugar foi construído historicamente no município.

Na intenção de entender melhor essa construção, era necessário compreender, também, a forma de entrada dos psicólogos na rede, da maneira como se encontram operacionalizados atualmente, pois [...]

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p. 09).

E apesar das pesquisas empreendidas, não foi de outra maneira, se não a do boca-a-boca, que consegui acesso a uma das pessoas que possibilitaram a entrada dos psicólogos na rede educacional, em uma de nossas reuniões, onde um colega me colocou em contato direto com tal pessoa. É possível perceber que, ao longo de minha escrita, não há necessidade ou desejo algum de atropelar os relatos e experiências que trago, pelos conceitos e autores com os quais converso. Não vejo forma ou meio de fazer com que qualquer experiência possa caber dentro de uma definição que a preceda.

Assim, ao longo de uma tarde, durante uma agradável conversa, quase que entre duas *comadres*, entre petiscos e troca de receitas, é que me foi passada essa história que vinha buscando. O único registro que me foi apresentado, com muito cuidado e orgulho, quase que como a prova de uma vitória. Conquista à base de muito suor e muita luta, mas que em si e por si não era capaz de transmitir as experiências que tornaram possível este documento. Tal registro foi o Diário Oficial, que trazia o edital do concurso que, dentre os diversos cargos que anunciava, trazia também o de psicólogo educacional, datando do ano de 1993.

Essa história, da qual com muito gosto fui testemunha enquanto espectadora, diz de um município que, na época desse primeiro concurso, passava por algumas dificuldades quanto à rotatividade e conseqüente impossibilidade de produção de mão de obra qualificada, precarização das condições de trabalho e fragilização do acesso aos seus direitos por parte dos

trabalhadores, situação que acabava por refletir na qualidade dos serviços prestados à população que deles dependia, em função da grande quantidade de trabalhadores contratados e terceirizados em atividade. Essa realidade, apesar de não ser a ideal, se manteve, já que tais cargos serviam como cabides eleitorais que possibilitavam não só a garantia de entrada ao poder como também a manutenção do mesmo por mais tempo. O objetivo da realização desse primeiro concurso foi, principalmente, a redução dos cargos terceirizados e dos contratos de curto prazo, que acabavam gerando dependência e fragilização dos trabalhadores.

Não foi, também, sem muita luta da gestão da época, diante das oposições para que o concurso fosse realizado e os aprovados convocados, que o cargo dos psicólogos foi incluído. Argumentava-se a importância, diante do número de demandas trazidas pelas unidades escolares, do auxílio às suas equipes (os chamados profissionais da ponta) de forma mais direta e contínua. Levou-se também em consideração as situações de vulnerabilidade vividas pelos cidadãos (que segue ainda hoje em muitas regiões de forma visível) que sempre acabavam (e ainda acabam) por desembocar nas escolas. Cabe ressaltar que a responsável por iniciar essa luta e subsecretária, na época, além de professora, também era formada em psicologia. Entendeu-se que a presença de um profissional de psicologia dentro das unidades escolares poderia atuar no auxílio às equipes, além de mediar situações de vulnerabilidade e violência nas escolas, que representavam grande parte das demandas à secretaria de educação.

Com relação à legislação municipal pela qual nossas funções são regidas até o momento presente, o “estatuto dos servidores municipais” foi construído a partir de um esforço coletivo oportunizado por um decreto expedido pelo prefeito da época. O decreto afirmava a importância do envolvimento dos profissionais na discussão e construção das atividades relacionadas às suas funções. A partir da formação de uma comissão com representantes de todas as categorias presentes no concurso e de suas respectivas secretarias, tal documento seria construído. Entretanto, somente os profissionais da educação atenderam a esta solicitação participando, efetivamente, das inúmeras reuniões e discussões que originaram esse estatuto. Por esse motivo, essa lei só entrou em vigor três anos após a realização do concurso, e foi também a partir dessas discussões que se elaborou o regimento das escolas municipais.

Compreendi que o ingresso dos profissionais de psicologia dentro das unidades escolares não foi marcado por uma postura psicologizante, mas originou-se de um desejo de movimentação dessa rede. Desejo de caráter político, com base na garantia de direitos, diante de questões relacionadas a violências e vulnerabilidades socioeconômicas da região, que se

agravam em função da falta de políticas e aparelhos públicos em condições adequadas de atendimento à população.

Observa-se que, apesar de atenuada a situação dos trabalhadores e do município na época do concurso de 93, atualmente ainda persistem tais questões de forma bastante presente, marcando uma “cultura clientelista” de fazer política nessa cidade, que pode ser comparada com a história de muitas outras cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A importância da transmissão de mais essa informação coloca-se aqui justificada não só para demarcar o início que antecede a minha trajetória nessa rede (a partir do segundo concurso realizado para psicólogos na educação), como também para dizer que meu trabalho dentro da unidade educacional na qual me encontro lotada é o seguimento dessa história. Resgatá-la como registro é não só trazer validade à minha atuação e à de meus colegas, mas também uma forma de garantir que todas as lutas e dificuldades superadas para nossa entrada nessa rede marquem nossa maneira de intervir atualmente.

Testemunhar as lutas, histórias e tudo mais que, pela ausência de registros, se mantinha no silêncio e na invisibilidade, me possibilita fazer uso desse processo como forma de melhor conduzir as dificuldades vivenciadas atualmente, entendendo que estou compondo uma história bem anterior à minha e à de meus colegas nessa rede, mas que ainda assim, só se modificou a partir de nossa entrada.

Capoeira e histórias: prática, teoria e construções cotidianas

Minhas primeiras experiências com relação à transmissão e apreensão de conhecimento se deram a partir da oralidade, quando me sentava aos pés de minha avó, que me contava das *verdades da vida* enquanto cortava os gomos da cana-de-açúcar que tínhamos plantada em nosso quintal. Ao mesmo tempo em que saboreava o néctar da cana, as palavras “se escorregavam” igualmente doces e, sem muita dificuldade, encontravam alojamento em minha mente, pintando quadros, tecendo imagens e construindo ideias e pensamentos.

Também na capoeira, a principal forma de transmissão de conhecimentos e tradições é feita a partir da oralidade. Não é incomum que, ao final dos treinos de movimentação, se encontre a cena dos alunos sentados ao chão, ao redor do seu mestre de capoeira, ouvindo atentos os preceitos e significados de tudo o que acabaram de colocar em prática.

Ainda hoje mantenho essa relação de intimidade com a transmissão oral de histórias e experiências, entendendo que, para poder transmitir algo, é necessário que eu me encontre

antes com as palavras, menos por meio de seus signos e formatos e sons, e mais a partir da maneira como as recebo, como as degusto e como as compreendo. A questão não é apenas tentar assimilar as palavras exatamente como chegam, pois no trajeto, no processo onde se tenta transfigurar uma experiência com todas as suas cores, emoções, afetações e tudo que a compõe, nesse aglomerado de signos, muito se perde pelo caminho.

Durante todo o tempo em que me prendi na construção desse trecho, uma pergunta se fez minha companheira no pensar: “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1985, p. 115). Não acredito que toda pergunta mereça uma resposta, e sim que elas nascem com o objetivo de nos manter em movimento, de nos ajudar a permanecer no jogo. Não posso dizer que existem formas melhores ou piores de compartilhar experiências e conhecimentos, só posso dizer que a maneira pela qual venho conseguindo compor com tais processos tem sido através da ênfase à oralidade e construção de narrativas.

Crítérios de lotação dos psicólogos nas escolas

No primeiro concurso, foram convocados aproximadamente 17 psicólogos e houve um longo período de tempo entre este (1993) e o mais recente (2011), em função da falta de recursos do município. O critério de lotação implicava que a escola a ser escolhida pelo profissional contasse com primeiro e segundo segmentos e/ou EJA, ou seja, que fosse uma das maiores escolas do município (que na época do primeiro concurso somavam 54 unidades). Dentre estas, foram pré-selecionadas um número específico, levando em consideração as demandas apresentadas por cada uma. De todos os profissionais convocados na época, apenas duas psicólogas continuaram lotadas em suas respectivas unidades escolares, tendo os demais profissionais migrado para um núcleo ligado às escolas municipais, no qual o trabalho a ser realizado apresentava um viés clínico, o NAPEM⁷.

A situação atual nas unidades escolares, no que diz respeito a alguns aspectos já mencionados anteriormente, não parece diferir muito do que foi dito até o momento. Ainda é necessário lidar com a falta de estrutura e recursos do município, fazendo com que questões sociais, que gritam sobre a falta de políticas públicas, desemboquem nas escolas. Alguns resultados são a construção de processos de individualização das queixas, evasão escolar,

⁷ Núcleo de Atendimento Psicopedagógico das Escolas Municipais, criado com a entrada dos psicólogos na rede, por iniciativa direta destes, para atendimento especializado multidisciplinar de alunos, em função da dificuldade de acompanhamento público na rede de saúde quando encaminhados.

desestruturação das equipes relacionada a processos de culpabilização, adoecimento e consequente evasão dos profissionais da área. Entretanto, é possível afirmar que houve mudanças significativas no tocante ao olhar relacionado ao trabalho dos psicólogos em tal cenário.

Inicialmente, com a entrada dos profissionais de psicologia, havia uma crença generalizada de que esse profissional poderia, como que num passe de mágica, resolver todos os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, além de uma grande demanda pelo atendimento clínico aos educandos como única forma de intervenção possível e necessária. Atualmente, apesar de alguns ainda partilharem essa visão, há a compreensão de que tal profissional é mais um parceiro a somar na equipe e que pode, portanto, trazer outro olhar a determinadas questões, que não necessariamente poderão ser resolvidas, mas com as quais é necessário nos havermos.

O Núcleo de Psicologia: construção de um corpo

Não existe a possibilidade de nos constituirmos enquanto capoeiristas sem que seja no coletivo, afinal nenhum jogador joga sozinho para além do treino. Essa foi e tem sido a importância das reuniões do núcleo de psicologia. Foi o primeiro coletivo do qual fiz parte, compreendendo o significado disso. Esse coletivo tornava possível a construção e reconstrução de um corpo capaz de entrar no jogo mais consciente de seu papel, de suas possibilidades de sustentação do jogo, das possibilidades de parcerias e de entradas possíveis, bem como da hora de sair do jogo, entendendo que ele não estará acabado e quem seria capaz de comprar seu barulho na roda.

Logo, acredito ser importante descrever um pouco desse processo, entendendo que aqueles profissionais foram meus primeiros parceiros de jogo e que nossas conversas me possibilitaram muito do aprendizado necessário para articular os movimentos que me permitiram não só entrar, como permanecer nele até o momento.

Muito do trabalho realizado por esse grupo, assim que entrei na rede, foi relacionado à socialização e informação a respeito do trabalho do psicólogo atuante nas unidades escolares que, mesmo diferindo em muitas questões do trabalho clínico terapêutico, não o exclui por completo. A desmistificação do personagem do psicólogo no ambiente escolar foi de grande importância para a melhor compreensão de sua atuação e para o desenvolvimento de confiança no tocante às suas intervenções.

Esses encontros mensais, da maneira como haviam sido estipulados pela Secretaria de Educação (SEME), deveriam ser tomados como obrigatórios e parte integrante de nossa carga horária. Espaços destinados a informes da secretaria ao grupo de profissionais da psicologia, além de constituírem-se também em espaços de formação continuada.

Eram reuniões com uma duração, inicialmente, de 8h. Fui informada de que tal horário anteriormente era menor (levando em consideração que nosso horário nas escolas é de 16h semanais, ou 64h mensais) e que havia sido ampliado em função da entrada de grande número de profissionais da psicologia na rede. Talvez como uma maneira de acompanhar melhor o trabalho desses (ou fiscalizá-los), já que, muitas vezes, nas escolas os “erros” significam processos de judicialização de tais questões.

Em nossa primeira reunião, meu nervosismo excedia minha ansiedade por não ter, nessa área, uma experiência prática prévia. Estava extremamente preocupada com a possibilidade de não dar conta do que me poderia ser cobrado. Fui surpreendida ao ouvir de minhas colegas o mesmo relato no tocante à falta de experiência na área. Fiquei ainda mais surpresa ao perceber que a reunião se tratava de uma reunião de acolhimento a nós, recém-chegadas. Fomos então *absorvidas pela roda* que estava sendo mediada pelo nosso então coordenador, também psicólogo⁸. Seu objetivo inicial, assim foi dito, era nos conhecer, entender nosso percurso até ali e acolher nossas dúvidas e ansiedades pela nova função.

Apesar das dúvidas e medos iniciais, o sentimento de acolhimento e de pertencimento ao grupo a partir dessa reunião em muito me auxiliaram a me sustentar nos papéis e lugares pelos quais seria chamada a responder dali por diante. Posso dizer que as reuniões seguintes foram, a cada encontro, sendo ressignificadas para além do objetivo para o qual haviam sido institucionalmente constituídas. Assim, um espaço que inicialmente era destinado a formações e informações tornou-se espaço de debates, críticas, desabafo, análises, construção de conhecimentos e corpos, a partir de nossas vivências e das dificuldades enfrentadas em nosso cotidiano. Estávamos entre pares, não por sermos todos psicólogos, mas por partilharmos de objetivos semelhantes apesar das divergências, a partir dos quais nos constituímos continuamente, primando pela qualidade do trabalho a ser desenvolvido dentro das unidades escolares nas quais atuávamos.

Esse coletivo tem sido, para muitos, uma das possibilidades de continuidade no jogo/no trabalho, uma vez que, sendo profissionais com formações e visões quase sempre muito divergentes do ponto de vista ético da maioria dos colegas de trabalho, acabamos indo

⁸ Pois já houve coordenadores, do núcleo de psicologia, que não eram psicólogos e pouco entendiam da profissão.

na contramão do que a escola (escolarização) deseja enquanto prática e/ou intervenção. Lugar esse que pode nos colocar em posição de isolamento contribuindo para nosso adoecimento, porém dentro dos espaços de nossas reuniões, encontramos pares que nos ajudam a sustentar tais tensões. É também, a partir desse espaço, que para muitos de nós é possível por em análise nossas intervenções e práticas a fim de que entendamos quando é necessário reavaliarmos nossos posicionamentos diante de determinada situação, levando em consideração as possíveis linhas de captura, às quais estamos sujeitos a partir de nossa imersão tão intensa nesse cotidiano.

O espaço dessas reuniões nos possibilitou não só a construção de um coletivo heterogêneo e dinâmico de trabalho que, de forma geral, tem garantido nossa saúde individual, como também tem nos sustentado, tornando a nós possível a continuidade de nossas ações. Além disso, esse coletivo tem me permitido, particularmente, a construção de um *corpo profissão*. Corpo que não havia sido previamente treinado ou, de alguma forma, preparado (se é que isso seja possível), para todas as questões pelas quais seria atravessado e chamado a responder, independentemente de poder dar uma resolução ou encaminhamento possível para as mesmas. Corpo que também precisa dar conta das marcas, dos rastros e dos ecos que cada uma dessas histórias deixa ao atravessá-lo, na ânsia de encontrar um refúgio ou uma voz inteligível, já que nem todas as questões destinadas aos profissionais da psicologia evidenciam-se enquanto demandas. Na maioria das vezes, essas questões, como o “aluno indisciplinado”, ou o “professor incompetente”, são apenas sintomas silenciando as reais demandas que necessitam desse corpo sensível para lhes dar passagem e possibilitar sua compreensão e/ou visibilidade, uma vez que não poderiam ser passíveis de transmissão de outra maneira.

Reverendo movimentos anteriores: produções que sustentam

Em nossas reuniões, a partir dos relatos trazidos por cada um de nós no tocante aos encaminhamentos⁹ dos alunos para atendimentos especializados aos quais se julgasse necessário e a forma como estes se davam, havia muita dificuldade em entender a rede de apoio do município e seu funcionamento. Também questionava-se os critérios de avaliação utilizados pelas escolas, que nem sempre pareciam adequados. Tais critérios acabavam por produzir processos de estigmatização e medicalização das crianças e adolescentes, além de contribuir com a desresponsabilização da escola diante dos alunos que voltavam com um laudo. Essa desresponsabilização era visível, fosse através da alegação de incapacidade desses alunos em aprender, fosse a insuficiência e/ou omissão das intuições públicas que não davam conta de atender a todos os alunos encaminhados. A partir de tais questões, direcionamos nosso espaço de formação ao estudo e entendimento do funcionamento dessa rede, através de convites para que responsáveis e representantes de cada um dos serviços disponíveis em nosso município participassem de nossas reuniões. Em contrapartida, os profissionais também tinham a oportunidade de entender melhor como era realizado o trabalho da psicologia dentro das unidades escolares. Nessas reuniões, nos foi possível não só a troca de informações e conhecimentos, mas também a construção de novos caminhos na forma de lidar com os encaminhamentos nas e das escolas.

A partir também dessas reuniões, os serviços de apoio do município começaram a negar os encaminhamentos das escolas que, contando com um profissional de psicologia em sua equipe, não apresentassem um parecer, assinatura e/ou carimbo, que indicassem a participação do mesmo no processo de encaminhamento dos alunos. A exigência de tal protocolo às escolas foi construída muito mais em função da rede que nos foi possível construir com esses serviços através das reuniões e encontros que por uma questão administrativa propriamente dita. Tais ações nos possibilitaram trabalhar melhor a forma como esses encaminhamentos vinham funcionando nas escolas, através da discussão e análise de cada caso juntamente com os demais profissionais integrantes das equipes técnico-pedagógicas (equipes diretivas). Também nos auxiliaram a refletir sobre a maneira como a escola intervinha nos casos e demandas antes de tomar o encaminhamento desse aluno para atendimento especializado como única estratégia possível, já que esta deveria ser tomada como última opção. Como consequência de todas essas parcerias e intervenções, passamos a

⁹Nas escolas que não contavam com um psicólogo em sua equipe, os encaminhamentos eram feitos pela orientadora educacional e/ou pela direção das escolas.

vivenciar uma redução desses encaminhamentos em algumas escolas, o que foi, entretanto, recebido pela SEME com espanto e desgosto.

Fomos informadas, por nossa Coordenação de área, que ela fora questionada sobre nossa atuação dentro das unidades escolares, ficando entendido que o fato de os encaminhamentos de alunos terem sido reduzidos era visto como uma consequência da falta de atuação dos psicólogos em suas respectivas unidades. Ou seja, segundo a Secretaria de Educação (e também os demais profissionais das equipes escolares) o trabalho do psicólogo seria diagnosticar e/ou encaminhar os alunos problemáticos, e como tais ações haviam sido reduzidas, significaria que, na realidade, não estávamos realizando nosso trabalho. Nesse momento, tornou-se clara a importância de que o profissional que nos coordenasse fosse também profissional de psicologia e pudesse partilhar de nossa visão e entendimento de nossas práticas. Em função de estar sempre realizando visitas às escolas para nosso acompanhamento, a coordenação pode acompanhar o desenvolvimento de nossas ações e transmitir à SEME, que, uma vez dentro das unidades escolares, junto às equipes diretivas e demais atores de tal instituição, os psicólogos dispunham de maior autonomia e oportunidades para dar resolução a alguns dos casos e demandas que lhes eram passados através de outros caminhos, dentro das próprias unidades escolares, antes que encaminhar os alunos aos serviços especializados da rede tivesse que ser tomada como a única ou melhor saída possível. Levou-se em consideração que a demanda no município é muito maior do que os serviços podem dar conta e que, em função da dificuldade de comunicação entre esses (formação de rede intersetorial), as famílias acabavam perdidas no sistema, ou simplesmente desistiam de dar seguimento ao processo. A partir daí, outras questões começaram a *pipocar* em nossas reuniões. Será que o que realmente conta não é o trabalho que está sendo realizado, mas sim como ele aparece na foto? Como dar então visibilidade à nossa atuação, dentro das unidades escolares, a partir de um olhar ético? Quais questões devem ser visibilizadas e quais devem ser ocultadas? Um slogan me veio à cabeça. Frase dita por uma colega em uma de nossas reuniões do núcleo de psicologia quando questionei, incomodada, o fato de sempre haver um fotógrafo da prefeitura registrando nossas reuniões. Fotos estas que, depois, seriam expostas online. Sem titubear ela me retruca, quase que num resmungo, como quem sussurra um segredo, algo da ordem do que já está dado: *Só é lembrado quem é visto!*”

Histórias e Construções

“A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego/ pois paz sem voz não é paz é medo [...] As grades do condomínio são para trazer proteção/ mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão... Me abrace e me dê um beijo/ faça um filho comigo/ mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo/ procurando novas drogas de aluguel/ nesse vídeo coagido/ é pela paz que eu não quero seguir admitindo... “ (YUKA. Música - Minha alma)

Diante do número de escolas que preenchem os requisitos para contar com um psicólogo em sua equipe diretiva, temos a possibilidade de circular pelas mesmas no município percebendo as similaridades e diferenças entre elas. Há movimentos que poderiam ser percebidos e vivenciados na maioria delas por se tratar de uma realidade do local; porém, também há movimentos que são específicos em cada uma e que se relacionam às formas como as relações e parcerias são constituídas por/entre cada ator, em cada uma delas, dentro e fora de seus muros.

Em muitas narrativas¹⁰ apresentadas nessa dissertação, será possível observar que diz-se mais sobre os movimentos que poderiam ser percebidos e vivenciados em qualquer escola da rede, por se relacionarem muito mais com a realidade local, do que sobre especificidades de uma determinada escola e suas relações. Não intento apresentar soluções às primeiras, porém também será possível perceber as especificidades já mencionadas; nesse ponto, a importância se fixa na possibilidade de aproximação dos processos e mecanismos que as possibilitam. Importante mencionar também que, a partir de uma escolha que se pretende ética, cada narrativa aqui reproduzida traz elementos de diferentes histórias pelas quais fui tocada e atravessada.

Movimento III - Esquivas

Turno da manhã, o fundamental I está na escola. Numa sala com aproximadamente 30 alunos, onde B é mais um deles.

B é um menino negro, criado por sua tia. É extremamente inteligente e crítico. Apesar de não apresentar muitas dificuldades em tecer amizades, elegeu em sua turma alguns poucos

¹⁰ As narrativas em questão constam de meu diário de campo sendo um compilado de fatos vivenciados por mim, algumas vezes diretamente, outras indiretamente, ou de relatos da equipe das escolas nas quais tenho atuado, ou ainda, de colegas sobre seus relatos pessoais.

para ocuparem esse lugar. Não encontra muitas dificuldades em realizar suas atividades quando está sozinho, mas em turma, queixa-se do barulho que o impede de se concentrar. Sua queixa geralmente soa como preguiça aos ouvidos de sua professora.

B se queixa com a professora sobre algumas dificuldades que tem tido com seus colegas. A Professora que, já está quase no final de sua aula e não conseguiu passar o conteúdo que deveria e havia planejado para o dia de hoje, sabe que será cobrada disso em seu diário. Ela está com pressa, precisa almoçar e ir para um segundo emprego como vendedora de seguros. Repreende, de longe, os alunos dos quais B se queixa, enquanto tenta acalmar a turma que está aos gritos aproveitando a necessidade de pausa da professora.

A Inspetora de disciplina avisa que o Responsável de outro aluno precisa falar com a Professora. A Inspetora necessita retornar para olhar o portão, que teve que deixar sozinho, para passar esse recado. Há falta de funcionários na escola, para olhar a turma, que terá que ficar sozinha. Por coincidência, o assunto que precisa tratar com o Responsável que a aguarda diz respeito a uma briga ocorrida entre dois alunos de sua turma, em outra ocasião, em que também tiveram que ficar sem supervisão por alguns minutos.

A Professora deixa uma atividade para ser feita pelos alunos enquanto resolve a situação com o Responsável, mas necessita da presença de mais algum membro da equipe a fim de resguardá-la de possíveis mal-entendidos. A Professora já havia passado pela situação de ser injuriada e, na ausência de testemunhas e registros da conversa, não pôde defender-se adequadamente. A Orientadora Educacional, entretanto, ainda estava concluindo um atendimento a outros cinco alunos que estavam matando aula cujos pais não puderam ser avisados, pois seus contatos não estavam atualizados na secretaria da unidade escolar, falando sobre a importância da escola para seus futuros. A Professora aproveita para tentar ir ao banheiro, o que não havia sido possível desde que iniciou seu turno pela manhã.

Em sua ausência, B é novamente provocado pelos colegas. Tem início uma nova briga em sala. B e os colegas são levados à sala da orientação educacional e seus responsáveis são chamados para tomarem ciência do ocorrido. B explica que constantemente é importunado pelos colegas que demonstram preconceito com relação a sua orientação sexual. Seus colegas são repreendidos e B também, pois a Orientadora explica que não deve tentar resolver seus problemas dentro da escola sozinho. B retruca que não havia sido a primeira vez em que solicitava auxílio de sua professora ou da “tia do portão” (a Inspetora de Alunos) e não era atendido e que, por vezes, também era recriminado por funcionários da escola.

Seguem os dias e B continua sendo alvo de chacotas dentro e fora da escola. Em casa seu pai acreditava que lhe bater seria a melhor forma de tentar “corrigi-lo”. Algum tempo

depois, simplesmente desiste e passa a ignorá-lo. Sua mãe afirma que Deus está no controle e irá curá-lo.

Alguns anos se passam.... Diante de tantas dificuldades, os pais de B acreditam que trocá-lo de escola poderá resolver seus problemas, entretanto após algumas reprovações e queixas, B retorna à escola inicial. Seus pais, já cansados, decidem que problema por problema, é mais fácil que permaneça na escola mais próxima de sua residência.

B chega ao fundamental II, começa a apresentar baixo rendimento e comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar. A relação de B com seu próprio corpo começa a mudar. B passa a oferecer favores sexuais dentro da escola e nos entornos desta. Queixas sobre o comportamento de B começam a ser encaminhadas à Orientadora Educacional, que preocupada com B tenta mais algumas conversas. Fala do comprometimento da equipe da escola em ajudá-lo, mas que nada disso adiantaria se ele mesmo não quisesse ser ajudado. Fala da importância de que ele reavalie suas atitudes para ser visto e tratado de outra forma.

B não é mais somente um aluno, ele é agora “o aluno problema”. Todos os dias, acaba sendo retirado da sala de aula por atrapalhar o andamento. Todos comentam como ele é difícil de lidar, que tudo que faz é para chamar atenção, e sobre como a falta de “estrutura” de sua família contribuiu para que isso ocorresse. Dizem que não é trabalho da escola dar conta desses alunos problemáticos ‘que nem deveriam estar na escola para começo de conversa’. Alguns indagam, também, sobre o trabalho da equipe diretiva com relação a alunos problemáticos como esse, afirmando que, apesar das queixas dos professores, nada costuma ser feito.

B começa a faltar aulas, deixa de realizar as atividades propostas, além de não atender às solicitações e conselhos da equipe e de seus professores. Seus pais são constantemente convocados para serem informados de seu comportamento e de que acabariam perdendo direito ao auxílio do Programa Bolsa família, além de serem encaminhados ao Conselho Tutelar através da ficha FICAI¹¹ (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), em função de suas faltas. Seus responsáveis afirmam que não sabem mais o que fazer com B, que é encaminhado para atendimento especializado para acompanhamento quanto ao seu *desvio comportamental e problemas de aprendizagem*, pois a equipe já teria feito todo o possível para auxiliá-lo. A escola é aconselhada pelos profissionais aos quais B foi encaminhado a

¹¹ O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê tal notificação em seu artigo 56 que diz... “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
III - elevados níveis de repetência.”

realizar uma palestra sobre *Bullying* com os alunos. Ela tenta se organizar com relação a tais palestras, mas com a constante falta de professores e funcionários, sempre acontecem urgências (ou aquilo que se escolhe eleger como tais) que impossibilitam ou inviabilizam algumas das atividades planejadas. Do que se conseguiu realizar, algumas fotos são tiradas para serem enviadas à SEME (Secretaria Municipal de Educação), que recentemente havia comparecido à unidade escolar em função de queixas recebidas, provavelmente, por parte de algum responsável. A Equipe da SEME afirmou que sua visita tinha como objetivo propor soluções aos problemas relatados em relação ao trabalho na unidade, entretanto acabou saindo com um relatório que atestava a falta de organização da escola e as condições de sujeira encontradas sem, entretanto, registrar também a falta de funcionários e que todos aqueles que ainda permaneciam trabalhando acabavam por cumprir funções duplas, às vezes triplas, trabalhando além de sua carga horária a fim de possibilitar um funcionamento mínimo da escola.

Assim como falta à escola, B também falta ao acompanhamento especializado para o qual havia sido encaminhado, até que um dia simplesmente não aparece mais. Alguns comentam sobre como a turma e a escola ficaram bem mais tranquilas depois que B se evadiu. A equipe diretiva encaminha o caso de B ao Conselho Tutelar, e descobre que ele já vinha sendo acompanhado tanto pelo CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), quanto pelo Conselho Tutelar fazia algum tempo (o que surpreende a equipe que imaginava que, em função de tais acompanhamentos, o caso de B deveria ter sido melhor encaminhado).

Algum tempo depois, durante uma reunião de planejamento já no ano letivo seguinte, alguém comenta:

Se lembram de um aluninho “assim, assim e assim”, que tocava o terror aqui na escola, tinha um comportamento promíscuo, que tentamos ajudar de todo jeito, mas acabou se evadindo da escola? Pois é, encontrei com uma prima dele que me disse que ele havia se mudado da casa dos pais para morar com um amigo em uma comunidade onde permaneceu com os mesmos comportamentos e acabou sendo morto, depois de espancado, por alguns meninos da comunidade.

Nesse momento, alguns soltam com prazer a frase “*Eu não disse que ele não prestava? Devia era estar envolvido com o movimento!*”. Outros afirmam sua “culpa” enquanto educadores e a da escola que não deu conta de ajudá-lo. Pausa para um café e a reunião segue no planejamento das atividades, estudos dos casos de alunos do ano vigente, já que essa é provavelmente a única oportunidade que se terá para o planejamento das atividades em horário de trabalho. O turno é finalizado.

Nesse ponto, outra pergunta entra na conversa, meio que sem convite - como quem vê amigos conversando em uma mesa de bar e sente-se autorizada a ir chegando e compondo com o bate papo -, diante da tarefa que me coloco, que seria a de transmitir e analisar experiências que possibilitem a reflexão acerca dos temas que enunciam, tanto minhas como as que me foram incorporadas e pelas quais fui atravessada, pensando que estas trazem em si e por si algo da ordem do intransmissível: Como é possível então que um texto seja capaz de recuperar algo que seja da ordem do indizível, do intransmissível?

Novamente, não me prendo a encontrar respostas definitivas, apenas as satisfatórias para que eu possa prosseguir caminhando, me preocupando menos com aonde estou indo e quando vou chegar, e mais com as possibilidades que estão sendo criadas enquanto estou caminhando. O que posso dizer então é que não são as palavras, seus significados e codificações o ponto central dessa questão no momento, mas a forma como venho me relacionando com elas, a possibilidade que tenho de recriá-las diante dos encontros que surgem e das afetações que são capazes de produzir, porque “eu aprendera que as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir” (BARROS, 2006, p.12).

Movimento IV – Aprendendo a cair

É final do ano letivo. O sol e o calor já nos castigam anunciando o início de mais um verão escaldante. Antes mesmo de sairmos de casa, já estamos ensopados de suor, que se misturará à poeira das ruas sem asfalto pelo caminho. O guarda-chuva ganha mais uma função para além dos dias chuvosos, garantir um caminho mais ameno de casa até o ponto de ônibus. Pelo trajeto, olhando as paisagens que passam pela janela do ônibus, vê-se urubus lutando por restos de lixo espalhados pelo chão, que provavelmente foram remexidos por cães de rua à noite. Chegando à escola, já com dores de cabeça em função do calor, um odor me distrai, enquanto penso: só mais alguns metros e pronto! É o lixo que encontro pelo caminho, apodrecendo ao sol, enquanto aguardam seus catadores.

Final do turno da manhã e início do turno da tarde. É final do ano letivo. Os funcionários contratados estão sem pagamento há alguns meses, os concursados também trabalham com seus salários atrasados, porém há menos tempo. Em função de tais atrasos são

firmados acordos com a direção de trabalharem por escala, a fim de economizar o dinheiro da passagem e garantir que a escola continue “em funcionamento” (no caso dos profissionais contratados, ligados às cooperativas).

Os alunos do fundamental I começam a chegar. Em função da falta de alimentação¹², os funcionários haviam sido orientados a liberá-los mais cedo. Os responsáveis haviam sido avisados no dia anterior através de bilhetes enviados nas agendas dos alunos. “F” não havia ido à escola no dia anterior e sua mãe não estava ciente do fato. A Inspetora, que ainda se mantinha na função de porteira pois estes haviam sido demitidos (‘para melhor gestão dos recursos econômicos da prefeitura’), estava confirmando com os responsáveis, na entrada dos alunos, seu horário de saída. No momento em que a irmã de F o estava deixando na porta da escola, a inspetora teve de controlar uma briga entre alunos na fila de entrada e não conseguiu avisá-la do fato.

F era uma criança bastante agitada. Já havia passado por avaliações psicopedagógicas, diante da certeza que sua professora tinha de que sua dificuldade em aprender se relacionava a alguma forma de distúrbio neurológico. Suas avaliações não revelaram qualquer problema. F era criado apenas por sua mãe. Nunca conheceu seu pai. Nascido nesse município, não conhecia muito mais do que seu próprio bairro. Aguardava com ansiedade um passeio da escola para um cinema local. Seria a primeira vez que teria a oportunidade de entrar em tal estabelecimento.

Nesse dia, F não havia comido em casa (não havia o que comer) e estava indo à escola muito mais em função da alimentação, que em outros tempos sempre estivera disponível. Na saída, não havia quem pudesse buscá-lo, pois sua irmã também estudava no horário da tarde em outra escola e sua mãe não dispunha de telefone de contato. F foi liberado sozinho para casa. Alguns minutos depois a diretora recebe uma ligação de uma mulher informando um acidente com um dos alunos. Era F que havia sido atropelado no retorno para sua casa, já em sua rua.

A vizinha entrou em contato com a escola, pois a mãe de F não estava em casa, e ela própria não dispunha de carro para auxiliá-lo, além de ter filhos pequenos que não poderia deixar sozinhos. A Diretora e a Orientadora Educacional foram ao local, após chamar por socorro, e acompanharam o aluno ao hospital. F havia sofrido diversas fraturas e estava em

¹² Prevista pela LDB Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

coma. Foram necessários alguns meses para que o aluno saísse do coma e mais alguns para que pudesse recuperar o movimento de suas pernas e voltasse a andar.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça. (Geraldo Eustáquio de Souza)

Em Butler (2017), se coloca à educação uma questão muito interessante quando esta coloca que “enquanto houver pessoas nascendo, há uma atitude ética da educação de como aqueles que nascem se posicionam com relação àquilo que já está estabelecido”. Coloca-se aqui, justamente, o caráter ético de resgate do passado enquanto possibilidade de mobilização do presente. Portanto, para que nos seja possível indicar o presente, é necessário que estabeleçamos uma relação com aquilo que já passou (ou está sempre passando), relação esta que se dá por meio da experiência. Insistir na transmissibilidade de uma experiência é não só um ato ético, como também criativo, que permite que o passado não se repita, a fim de que se torne possível criar a partir dele. Não existe a possibilidade da novidade sem que nossos pensamentos estejam, de alguma forma, posicionados com relação ao passado.

Benjamin (1985) nos traz as dificuldades relacionadas às ações da experiência e de intercambiá-las. Aponta-nos o quanto estas têm sido desvalorizadas ao ponto de já não mais serem tocadas por nós. Entendo aqui que tais dificuldades, ao menos no tocante ao que tenho vivenciado na área educacional, dizem respeito ao fato de não termos sido capazes ao menos de manter nossos incômodos a respeito dessas experiências e de como estas nos afetam.

Dessa forma, o ato de narrar experiências acaba por nos manter diante desses desconfortos e nos incumbe da difícil tarefa de lidar com eles e de transmiti-los, assegurando que, para além dos fatos que representam, também sejamos capazes de transmitir as imagens e emoções que as significam. Nesse ponto, ficar mudo pode ser uma consequência comum diante da impossibilidade de transmitir alguma experiência, em função das afetações que essa possa nos causar. Entretanto, tal postura não pode ser tomada, segundo essa linha de pensamento, como uma atitude ética ou política por abrir a possibilidade de que tudo o que foi experienciado no passado seja ignorado ou apagado no presente, perdendo, então, sua capacidade de influenciar, perdendo sua força.

O uso da narrativa coloca-se aqui como uma escolha ética e política tendo em vista que não busca responder perguntas, apenas se relaciona mais com a possibilidade de garantir a continuação de uma história. Ela não busca informar sobre fatos, e sim possibilitar a abertura de caminhos que garantam que as questões por ela transmitidas não se esgotem diante do encontro com seu primeiro espectador.

A narrativa não tem prazo de validade, por isso mesmo é capaz de tomar para si o tempo como seu parceiro no processo de produção de significados. Lanço mão da narrativa como forma de burlar as leis tão rígidas do tempo escolar, que sempre apressado e sem dar-se conta dos rastros deixados nessa travessia, não abre mão de buscar seu objetivo disciplinador. Quando vivemos uma época na qual “o tempo não conta”, em que tudo tem que ser para ontem, principalmente no tocante ao que se exige das ações daqueles que atuam na escola diante do ritmo dinâmico dos acontecimentos cotidianos, afirmo o uso da narrativa como forma de suscitar análises e possibilitar a garantia de brechas que permitam a observação ativa das paisagens pelas quais tenho passado, bem como as modificações que estas passagens têm produzido ao longo deste percurso.

Movimento V – Machucar-se faz parte

A Psicóloga inicia seu trabalho imaginando a comunidade na qual atua representada, principalmente, pela palavra ausência. Há nessa localidade uma total ausência, inclusive, de direitos constitucionais, como por exemplo o direito à saúde, a ir e vir, à vida (que também poderiam ser representados pelo salário dos funcionários, pela alimentação dos alunos etc.). Pensa em como dar suporte ao trabalho de seus colegas de equipe percebendo que, entre os mesmos, o que predomina é a doença. O adoecimento se apresenta até mesmo na incapacidade de sustentarem seus próprios corpos dentro de tal espaço. Com esmero, reflete sobre suas possíveis ações. Tenta construir redes de apoio, compor com o que já acontece e propor novas formas de ver as situações, mas a todo momento é invadida por novos acontecimentos que fogem de suas possibilidades de intervenção, e que também contribuem para a disseminação de preconceitos e cristalização de práticas que minam suas construções.

Com o passar do tempo, já mais enfraquecida e apática, a Psicóloga presencia algo inesperado em seu dia. Chegando a uma das unidades educacionais pela qual é *responsável*,

depara-se com dois policiais carregando algo que muito se assemelha a dois sacos de lixo, que são jogados em um camburão para serem retirados da frente da escola.

Por um momento, detém-se a pensar sobre o significado dessa pequena palavra diante do que acaba de presenciar e do significado de ser ‘a responsável’ em tal localidade. Da importância que ganha esse pequeno símbolo, diante das inúmeras situações às quais essa escola, sua escola, e os profissionais e parceiros que a constituem, estão sujeitos em seu cotidiano não só profissional, mas de vida (pois muitos alunos e crianças residem na localidade). Pensa no que seria “responsabilidade” nesse contexto e se dela não é esperada uma atuação que em si já nasce inviável e/ou impraticável.

Ao atentar melhor para o cenário a sua volta, percebendo os olhares dos passantes e da equipe que se dependurava nas grades da escola olhando para essa cena, percebe outro veículo também parado em frente à escola com as duas portas abertas. É um carro de passeio.

Há outros policiais batendo em retirada do local. Acontece que havia acabado de ocorrer um embate entre traficantes da comunidade e policiais, e o que pareciam ser dois sacos de lixo eram, na realidade, os corpos de dois rapazes que haviam acabado de ser abatidos ali, na frente da escola.

Ainda impactada pelo ocorrido, a Psicóloga é abordada por uma responsável aflita que solicita sua atenção. Ela diz que está atrasada para seu trabalho, mas foi convocada a estar na escola após a suspensão de sua filha, que só entraria com a presença de um responsável. No caminho, enquanto vai ouvindo as queixas da *responsável* sobre a situação, é abordada por uma professora muito preocupada com um de seus alunos, solicitando que o observe em turma ou o avalie, pois já não sabe mais como auxiliá-lo. Antes mesmo que consiga entrar em sua sala, três alunas perguntam quando poderão conversar com ela, pois não confiam em mais ninguém e precisam de ajuda. A Psicóloga pede que as alunas aguardem; sugere à Professora com a qual conversava que lhe faça um relato por escrito da situação de seu aluno e lhe entregue antes de sair, pois se lembra de que a turma desta está sozinha; em seguida tenta conversar com a responsável para liberá-la para seu trabalho.

Antes que terminasse a conversa, a Diretora entra em sua sala solicitando seu auxílio junto a outro responsável que está em uma discussão acalorada, quase batendo em uma das funcionárias. A Psicóloga encerra a conversa com a responsável anterior, atende às alunas que estavam aguardando e que, além de questões familiares relacionadas a situações de negligência e abuso, trazem queixas sobre o assédio de homens que não são alunos ou funcionários no espaço escolar. As alunas alegam seu medo em reagir, pois sabem que são envolvidos com o tráfico na região. Ao terminar a conversa com as alunas, segue com a

Diretora para tentar “acalmar” a situação de discussão que ocorria entre o outro *responsável* e o funcionário e é lembrada de que o Ministério Público acaba de enviar uma solicitação de relatório de três alunos que haviam sido encaminhados ao Conselho Tutelar por situações de negligência e violências. Em meio a tudo isso, toma conhecimento de que um dos rapazes que haviam sido abatidos na entrada da escola era parente de um dos alunos. Ao mesmo tempo é procurada pela Orientadora Educacional, pois havia agendado uma reunião com os representantes de turma, e outra relacionada a um projeto onde trabalhavam questões de preconceito com algumas turmas, que haviam percebido estar ocorrendo na escola... E dessa forma, seu turno segue caso após caso, situação após situação.

A Psicóloga se dirige então à sua sala, a fim de prestar contas ao seu superior dentro da unidade escolar através de seus atendimentos e intervenções. Ela necessita fazer seu diário de campo, escrever seus relatórios, registrar os atendimentos e tudo mais que também lhe cobra o serviço burocrático. Esse superior não é o Diretor da escola, ou o responsável, ou mesmo algum funcionário da Secretaria de Educação, mas sim o relógio, que mesmo procurando afastar de sua visão ao longo do dia, não para de marcar o tempo e de lembrar-lhe de todas as atividades que não conseguiu concluir, de todas as situações de que não conseguiu “dar conta”, enfim, de todas as posturas, ações e posicionamentos a partir de cada novo acontecimento que se desenrola dentro e fora daquela escola.

Ao final do turno, a Psicóloga se senta e joga, agora, com o tempo que antes lhe cobrava e urgia, para deste fazer uso. Ela procura refletir, a partir da necessidade de produção de seus documentos, registros e relatórios, o que fazer com toda a doença, a ausência, a apatia, o lixo e até o esmero, e tudo mais pelo que foi atravessada nesse curto período de tempo a fim de tentar ultrapassar o caráter puramente burocrático desses documentos tornando-os, de fato, produtivos em sua prática.

Aqui, nesse momento, a Psicóloga utiliza-se dos documentos como forma de aproximação dos múltiplos pelos quais foi atravessada ao longo do seu dia. Ela procura usar da escrita que se origina como forma de responder pelo trabalho realizado, como um ato político de resgate e registro de histórias, como possibilidade de suspensão do tempo da produtividade escolar, a fim de colocar em análise suas responsabilidades para com todos os outros com os quais se encontrou e que, no dia de hoje, lhe possibilitaram, no papel de seus interlocutores, construir um sentido para as suas práticas diante das situações que lhe foram demandadas, ao menos no dia de hoje.

Ao final do dia, ao chegar em casa, buscando distanciar-se de tantos e tão fortes afetos, a Psicóloga se percebe também adoecida e pensa se, no final do dia, acabou por encerrar em si

mesma tudo aquilo que pretendia visibilizar e movimentar para além e através de seus próprios afetos naquele espaço.

Retorna aos seus questionamentos anteriores: o que significa ser responsável nesse contexto? Não é esperada dela uma atuação que já nasce inviável ou impraticável? E é aqui, longe dos olhares daqueles que dela esperam respostas e resoluções, aqui onde o tempo não se apresenta um gigante ameaçador, aqui, no fora, onde a psicóloga pode voltar a encontrar-se consigo mesma, que lhe é possível encontrar novos interlocutores que lhe ajudem a construir outros significados para sua prática que não sejam tomados pelos mesmos atravessamentos que experimenta em seu dia-a-dia escolar.

Assim, ao folhear as páginas de um artigo que lhe fora doado por sua coorientadora de mestrado, percebe-se em uma conversa franca com os autores deste e se encontra com palavras que parecem escritas para ela e que quase lhe são recitadas por estes autores aos seus ouvidos, quando lhe dizem que:

Todo homem é responsável pelos seus atos e responsivo aos outros sujeitos neles envolvidos. A responsabilidade não pode, portanto, ser entendida como um valor absoluto, já que uma interdependência constitutiva entre o processo e o conteúdo do ato em si que inclui outro sujeito igualmente responsável, ambos inseridos na história e numa dada sociedade. Desses apontamentos, depreende-se que o sujeito está sempre em constituição, num movimento entre o eu e o outro (FREITAS et al., 2015, p. 53).

Depois da possibilidade desse novo encontro, não é possível dizer que os questionamentos antes trazidos por mim, a Psicóloga, foram respondidos, mas é possível dizer que estes ganharam novos contornos, abrindo a possibilidade de construção de outros caminhos de atuação, minha atuação. Penso agora não no que significa ser responsável por, mas como e com quem tenho construído minhas práticas enquanto atos responsivos e a quem tenho destinado essa responsividade. Penso pelo que e a quem, de fato, tenho respondido ou tenho escolhido responder.

Fazendo o caminho ao caminhar

Diante de uma casa em demolição, o menino observa: - ‘Olha, pai! Estão fazendo um terreno! (ROSA, 2006, p.28).

A Psicóloga sente assim o peso dos destroços sobre os quais tem caminhado cotidianamente em seu trabalho, sabendo que destes mal consegue perceber a superfície. Esses destroços são as histórias deixadas pelo chão da escola, marcando este chão também como lugar de passagem. Ela tenta todos os dias, em sua sala, recolher ao menos uma pequena parte deles, sempre se perguntando: O que fazer com os mesmos? É possível ou direito construir algo novo a partir dos ecos desses destroços? Como garantir uma dignidade de escuta tanto a estes ecos, quanto aos que hoje são silenciados? Ela está ciente de que, apesar de levar consigo uma parte do peso, não é capaz de dar conta do todo que ele representa para além de sua escuta que se pretende sempre sensível e acolhedora, buscando romper possíveis barreiras no encontro com o outro, frente ao fluxo dos acontecimentos. Trabalha com um corpo sensível, que não deixa de ser tocado, mexido, remexido, violado e violentado diante do duplo lugar que ocupa de profissional de saúde¹³, sendo, por um lado, responsável por assegurar espaços de cuidado e confiança; por outro, membro de equipe diretiva, que representa, muitas vezes, o sistema através do qual tais destruições são possíveis, sob o signo da tutela e do que se considera ser um bem maior para esses corpos e seus futuros.

Seu trabalho segue se desdobrando de muitas formas diferentes, pois sempre acaba por *escapar* dos planos e projetos traçados anteriormente e pelos quais somos cobrados, como forma de fiscalização de nossas ações. Tais desvios, entretanto, não são totalmente inesperados. Em um lugar no qual a própria vida pode ser tão facilmente impedida de acontecer, o que se dirá dos projetos que, de maneira alguma, conseguem contê-la? Assim, muito se aposta na possibilidade de construção de uma rede de apoio através dos órgãos/equipamentos que compõem a rede de proteção e garantia de direitos, que possa auxiliar na redução de casos de vulnerabilidade social. Entretanto, a questão do tráfico sempre acaba sendo citada como impeditiva à realização de tais ações. A Psicóloga se pergunta, então: será que o tráfico não acabou por abraçar algo que, de fato, já havia sido abandonado pelo Estado, ganhando na ausência deste espaços de poder respaldados por certo “respeito” junto à comunidade? A fim de possibilitar a desnaturalização da individualização de questões sociais dentro do ambiente escolar e também de localizar as angústias sentidas e vividas que, por vezes, transfiguram-se em sentimentos de isolamento e apatia, um dos focos de intervenção e construção do trabalho vem sendo a mediação junto a setores que se configuram na Rede de Apoio à Criança e ao Adolescente, disponíveis na região. Por outro lado, também

¹³ Apesar de estarmos lotados em escolas, segundo a resolução 218 de 06 de março de 1997 de Regulamentação das Profissões de Saúde, somos considerados profissionais de saúde.

se faz cada vez mais necessária a visibilização de propostas e atuações dentro da escola que sejam produzidas e construídas para além das queixas, da falta e do adoecimento.

Construção de uma escrita: das marcas do corpo às cicatrizes no papel

Do corpo que se derrama, o que cabe no papel? Daquilo que escapa às próprias palavras, o que é possível dizer? Falar de corpo é falar de afetos. Falar de afetos é falar daquilo que nos toca e falar daquilo que nos toca é falar de uma experiência que, longe de ser única e universal, é mais uma possibilidade, ou seja, é falar de mais uma estratégia contingencial do viver.

Orientar o ato na totalidade do existir-evento singular, não significa, de modo algum, traduzi-lo na língua dos valores mais altos como se aquele evento participativo concreto real, no qual o ato se orienta diretamente fosse apenas uma representação ou um reflexo de tais valores. Eu participo do evento pessoalmente, e também cada objeto ou pessoa com que eu tenha a ver na minha vida pessoalmente. Eu posso cumprir um ato político e um rito religioso na qualidade de representante, mas se trata já de uma ação especial que pressupõe que eu tenha a autorização para realizá-la; mas nem neste caso eu abduco definitivamente da minha responsabilidade pessoal; ao contrário, o meu papel representativo, o poder pelo qual fui autorizado, levam-no em conta (Bakhtin, 2010, p. 112).

O corpo é múltiplo, mas ele é um só. Logo, falo do lugar que este corpo me permite ocupar a partir dos encontros com meus interlocutores. Significa dizer que, sem dúvida, existem outros arranjos possíveis para as questões aqui colocadas, porém é desse lugar específico de que estou falando, é daqui que partem minhas apostas. Funciona como na capoeira: quando estamos em um jogo, trazemos muito de todos, mas ao mesmo tempo, é o nosso corpo, a maneira como que ele é capaz de se movimentar e interagir com outros jogadores e com a roda que está sendo chamada a responder naquele momento.

Quando sou aqui chamada a falar sobre minhas práticas, só posso pensar que sou chamada a responder a partir de minha singularidade e não a simplesmente transmitir informações vazias de sentido e, portanto, incapazes de constituírem-se em possibilidades de encontros para além dos parágrafos deste texto. Não se trata apenas de selecionar palavras e frases bem escritas e lançá-las ao papel, mas sim de, com estas, produzir cicatrizes que se façam sentir (de ler) e que produzam incômodos e inquietações nos corpos que com elas se encontrarem.

Esse processo de corte, recorte, construção, desconstrução, produção de sentidos e enquadramentos a partir daquilo que escolho visibilizar ou silenciar, longe de ser um processo

tranquilo, é um trabalho difícil e doloroso e só pode ser compreendido enquanto “ato dialógico e responsivo que pressupõe que todos têm voz e assumem uma atitude responsiva ativa. Mas nesse diálogo, nenhuma voz se sobrepõe.” (FREITAS et al., 2015, p. 54)

Diante da dificuldade da tarefa de transmissão, não de definições tão puramente, mas de experiências que não são compostas de “aspectos gerais, mas de momentos individuais concretos” (BAKHTIN, 2010, p. 113) como possibilidades de construção de conceitos e caminhos, é importante dizer que em alguns momentos foi necessário um afastamento da experiência a fim de, a partir deste afastamento, poder tocá-la e analisá-la da maneira como sou convocada a fazê-lo, e nesses momentos também reproduzo esses afastamentos no texto, colocando-me em terceira pessoa nos eventos narrados, pois

[...] além de suas próprias palavras, o sujeito vive imerso nas palavras do outro e, na busca de compreendê-las, envolve-se em uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e alheias, buscando tornar próprio o que de início foi construído com o outro: das palavras alheias às próprias palavras (FREITAS et al., 2015, p. 54).

Dessa maneira, muito mais importante do que o conteúdo do que busco transmitir é a maneira como pretendo fazê-lo, que deve levar em consideração nesse processo não só o que intento produzir a partir dos recortes e apostas feitos, mas também a quem se destinam estas palavras. Com quem busco produzir encontros e estabelecer diálogos? Que efeitos isso produz em minha escrita e em minhas análises?

Outro lugar pelo qual sou chamada a responder, não necessariamente em meu campo profissional, é o lugar me garante a possibilidade de escrita desse texto. Não posso esquecer que o mesmo não se destina unicamente aos meus colegas de trabalho e/ou aos alunos da unidade escolar na qual atuo, mas que se trata de uma dissertação para um programa de pós-graduação no qual sou aluna de mestrado, lugar a partir do qual não deixo de ser cobrada sobre certo rigor e objetividade em minha escrita, que se costuma exigir de qualquer trabalho científico/acadêmico.

Reforço que não intento que essas palavras sejam tomadas como a uma especialista da área, como muitas vezes sou convocada a responder neste espaço acadêmico, onde deveria desbravar o campo e trazer todos os apontamentos e análises sobre ele a fim de traçar novos rumos à profissão. Devo frisar que falo objetivamente a partir do lugar de trabalhadora da ponta, munida de todos os riscos, encantamentos, estranhamentos e incômodos que tal posição me permite vivenciar.

A objetividade à qual me refiro não se pauta a partir do distanciamento e da neutralidade aos quais se pretendem alguns pesquisadores e cientistas imbuídos de uma visão científicista tradicional e sobre a qual já cheguei a ser questionada, certa vez, ao apresentar,

juntamente com uma colega de trabalho, em um evento do Conselho Regional de Psicologia, onde se discutiam novas práticas educacionais, o trabalho que a equipe de psicologia realizava dentro deste município.

Falei anteriormente sobre um *ritual antropofágico* como estratégia de construção do meu conhecimento, que toma forma ao longo do texto a partir dos diferentes parceiros que trago incorporados à minha escrita. Parceiros que, em diferentes momentos, de diferentes formas e a partir de diferentes lugares, me auxiliaram profundamente na construção de sentido cotidiano em minhas práticas. Ora eram meus colegas de trabalho, ora os alunos, ora os pais, ou outros atores sociais. Além destes, também os autores com os quais venho me encontrando ao longo de todo este processo como Haraway, Benjamin, Butler, Bakhtin etc., quando estou empacada ou enfraquecida e que me dão o descanso ou o empurrão necessário para poder continuar ou voltar ao jogo com novas possibilidades de compreensão e abertura. O encontro com estes autores, entretanto, assim como no cotidiano, na maioria das vezes não ocorre por reconhecer entre as folhas de seus livros verdades universais indispensáveis ao saber profissional da Psicologia e ao meu trabalho. Portanto, não deveriam ser encaixados a qualquer custo a esta escrita e à minha prática, mas evidenciados porque encontrei nestes parceiros com os quais tem sido possível dialogar.

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato assinatura-reconhecimento; mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 94).

Voltando ao entendimento da ideia de objetividade anteriormente lançada, se refere a uma objetividade corporificada que me permite localizar meu conhecimento e minhas experiências.

A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. [...] A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver. (Haraway, 1995, p. 21)

Pistas de um caminho

Assumindo que sempre houve questões de extrema importância a serem analisadas dentro da instituição escolar, o que nos parece é que estas permanecem as mesmas. Sempre as mesmas questões que se colocam para a escola, e sempre as mesmas questões que a escola nos coloca.

A escola pública e seus atores, desde sempre, vêm sendo objeto de análise da Psicologia ligada ao campo educacional. Entretanto, não objetivo compreender as questões ligadas à instituição escolar de uma forma geral. Não almejo dar uma resolução direta às questões e processos de adoecimento no ambiente escolar e como estes têm sido sustentados nas escolas. Não busco responder à “crise” da educação, nem acho que poderia fazê-lo de forma alguma. Minhas intenções dizem respeito a lugares e processos específicos, que se relacionam diretamente ao meu ambiente de trabalho. Procuro entender de que maneira o trabalho que se desenvolve, da forma como se desenvolve, em uma instituição pública de ensino específica, tem produzido processos e formas de se relacionar e ocupar este ambiente e, a partir daí, pensar de que maneira seria possível a ressignificação desses espaços e corpos, entendendo que estes, nos quais tal instituição tem se afirmado, já não a sustentam mais de forma saudável, abrindo espaço para outros modos de fazer que não adoecem e nem façam adoecer e que gerem movimento ao invés de apatia.

O adoecimento, a meu ver, não pode e não deve ser tomado como um sintoma individual dos que trabalham e tentam operar a educação. Ele deve ser entendido como a evidência da falta de estrutura, que opera diretamente na frustração dos desejos e potências daqueles que conseguem manter a capacidade de se importar e se implicar com suas funções e atividades, para a realização de um trabalho de qualidade que, quando somados ao isolamento que é produzido pelas e nas instituições, me ajudam a entender por que tantos profissionais optam por evadir dessa área ou acabam perdendo a saúde mental e emocional dentro das salas de aula, enquanto os alunos têm apresentado cada vez mais sintomas de depressão, ansiedade e comportamentos autodestrutivos.

Continuo presenciando, nesse mesmo cotidiano produtor de tantos adoecimentos, colegas que lutam para não ter de abandonar a paixão pela educação, bem como toda a movimentação de alunos que, apesar da resistência às salas de aula e o que estas representam, continuam esperneando e se debatendo à procura de parceiros que lhes ajudem a se fazer

ouvir na busca por espaços coletivos mais significativos, espaços estes cada vez mais difíceis de serem encontrados neste município quando se leva em consideração as poucas e escassas oportunidades e espaços de lazer e convivência entre os jovens que lhes possibilitem encontros para além dos ônibus e das próprias escolas. Vejo que, assim como os alunos de algum tempo atrás, atualmente os alunos também optam por ignorar as barreiras arquitetônicas desse espaço, pulando os muros que tentam sustentar esses territórios, só que ao invés de pularem para fora, eles pulam os muros para dentro da escola. Continuam negando o que se tem produzido dentro dos espaços das salas de aula, porém em sua maioria, se esforçam na tentativa de ressignificação dos demais espaços desse ambiente, nos quais, por muitos motivos, a instituição tem aberto mão de operar.

Cansada de ouvir sobre as impossibilidades de trabalho na área escolar, sobre a produção de queixas pelas queixas e sobre as cristalizações que impossibilitam e emperram qualquer construção positiva nestes espaços, tento me retirar destas leituras quase que pós-apocalípticas da educação pública brasileira. Sinto a necessidade de demandar energia e de debruçar-me sobre a análise desse espaço que atualmente ocupo e no qual tenho investido meu tempo, meu corpo, meu intelecto e meu desejo, apostando na busca por parceiros e ferramentas que possam se traduzir em potência na construção deste caminho.

É aqui, junto aos alunos, junto a esses corpos que se recusam a sair do jogo, mesmo já demonstrando sinais de cansaço, à espera de companheiros que “comprem seu barulho” para que possam continuar na roda (não porque é preciso continuar, mas porque escolhemos fazê-lo), que vejo possibilidade de compor. É entre esses alunos que encontro par na construção de maneiras de escapar dessa massiva produção de isolamento e adoecimento.

Pensando em meu processo de profissionalização, desde a entrada na graduação, não é difícil dizer da minha falta de preparo para as questões com as quais tenho me deparado dentro do ambiente escolar. De fato, toda a teoria, os textos, os estágios pelos quais passei - ferramentas “indispensáveis à formação” de uma profissional Psi, dizem - sem desmerecer seu valor acadêmico, não conseguem se aproximar desse cotidiano conturbado, dinâmico, vivo e imprevisível que ainda é o ambiente escolar, em função de tudo o que o atravessa. Entretanto, não estou afirmando que tais ferramentas deveriam, em algum momento, dar conta desse ambiente, das forças, dos acontecimentos e de toda a vida que existe e que tenta fazer existir. Também não estou defendendo ser possível que, em algum momento, estejamos nós, profissionais, realmente preparados e completos em nossas profissões. Falo justamente da importância de tudo aquilo que escapa às teorias, aos planos e planejamentos. De tudo aquilo

que não cabe nos relatórios e que pulsa e vibra, a todo momento, dentro dessas instituições, lembrando-lhes suas inutilidades e nos lembrando de nossas incapacidades e limitações.

Assim, independentemente de trabalhar autores que não se aproximem tanto do campo escolar, entendo que este texto se constrói a partir de minhas experiências não só práticas, como também com os autores aqui apresentados; a partir das rumações e metabolizações daquilo que deles retirei, de dentro de meus processos “antropofágicos” de pesquisa. O que importa não são necessariamente as citações e histórias, mas o que é possível ser produzido a partir e através delas. Caminho na busca de produção de um corpo passagem, capaz de operar mudanças no enquadramento de determinadas questões, através das quais seja possível a (re)construção de processos, paisagens e histórias. Um corpo que torne possível a continuidade dos movimentos, que tem se construído a cada dia.

Há não só uma necessidade de entendimento desse ambiente no qual me encontro à deriva, dos espaços ocupados e das funções nele desempenhadas; ou da desconstrução de processos e da forma como estes vêm se sustentando; ou da deformação, das arrogantes certezas, construídas ao longo de minha vida escolar/acadêmica; como também, e principalmente, de criar formas melhores de ocupar estes espaços, posições e papéis. Possibilitar a construção de outras formas de ser e estar nesse ambiente supõe a responsabilidade que passa, necessariamente, pela minha capacidade de implicação com estas práticas. Nesse ponto, a objetividade possível e desejável é aquela que se relaciona diretamente com a parcialidade advinda do meu olhar e das ferramentas das quais me utilizo para mediá-lo e/ou constituí-lo (HARAWAY, 1995).

Nesse primeiro momento, a partir destas histórias que chegaram até mim de diferentes formas, em diferentes momentos, que não deixam de gritar suas *verdades*¹⁴ e fazer com que reverberem fortes sentimentos, tento dar conta de algumas das questões com as quais me deparo. Faço uma retirada a outras formas de análise dessas situações. Utilizo-me desse processo de escrita, através do qual tento dar corpo e significado, a tudo àquilo que tem representado uma ameaça de desfragmentação ou impossibilidade de existência do meu próprio corpo, da forma como tenho habitado esses espaços.

Assim, no momento em que somos cada vez mais questionados sobre nosso lugar de fala, sobre nossas qualificações e sobre nossas capacidades de compreensão para pleitear nossos direitos, ousa usar de minha experiência como ponto de partida para uma pesquisa que busca questionar e indagar sobre as estruturas que nos têm sido disponibilizadas. Questiono

¹⁴ Tomada aqui pelo sentido proposto por Bakhtin [2010] como sendo o reconhecimento de um ato, de uma singularidade que confere ao mesmo afirmação de sentido e significado.

também a maneira como temos nos utilizado dessas estruturas (ou não), para alcançar as expectativas despejadas sobre nós e que nem sempre vão ao encontro das nossas *verdadeiras* necessidades.

A construção de parcerias

A construção de parcerias é um fator necessário e de extrema importância não só entre nossa própria categoria (psicólogos), mas também com os demais profissionais tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, a fim de que se possibilite a construção de práticas permeáveis e flexíveis ao dinamismo dos processos e acontecimentos que emergem. O fato de construir parcerias múltiplas e diversas reduz as chances que temos de nos preocuparmos mais com as questões do que com os processos que as produzem e que nos revelam possibilidades de caminhos a percorrermos sem que o objetivo sejam necessariamente pensamentos como *O que espero produzir com isso?*, e sim *O que será produzido de tudo isto e como poderemos continuar a partir daí?*

A construção de parcerias também tem grande influência na forma com a qual lidamos com as marcas que são produzidas em nossos corpos, pois da mesma forma que nos abrimos como passagens às questões que se produzem no ambiente escolar a partir do campo da visibilização, nos abrimos às forças que atuam na invisibilização destes mesmos processos. Tais aberturas provocam embates violentos, acabando por produzir endurecimentos em nossos corpos que, para além de nossa identidade profissional, agem sobre nossa capacidade de permanecermos permeáveis e porosos. As parcerias nos retiram do isolamento de nossos “especialismos” e representam a possibilidade de compartilhamento de responsabilidades, na produção de coletivos, de formas de conhecer e dar a conhecer.

Mostra-se interessante, nesse ponto, a ideia que Haraway (1995) nos traz sobre a possibilidade, não sem riscos, é claro, de habitarmos fronteiras como forma de ação quando nos reintroduz a ideia do *trickster*¹⁵. Trago essa ideia pois a unidade escolar na qual trabalho

¹⁵ Que na mitologia, e no estudo do folclore e religião, é um deus, deusa, espírito, homem, mulher, ou animal antropomórfico que prega peças e, além disso, desobedece a regras e normas gerais de comportamento.

(como já mencionei anteriormente) se localiza em uma comunidade considerada de risco em função da presença do tráfico não só na comunidade como também dentro da escola (não sendo esta a única escola, ou mesmo, a de situação mais difícil no município). Dizer isso significa falar também da necessidade de negociações constantes com tal *organização*, a fim de garantir não só a possibilidade de trabalho dentro da unidade, como também a segurança dos que nela atuam, levando-se em consideração que a maior parte da equipe é residente na localidade, além da segurança dos próprios alunos e de seus familiares.

Diante das dificuldades estruturais graves no município, não é segredo que a atuação “*dos meninos*” (tráfico) vem ganhando força e que, muitas vezes, as escolas acabam ficando à mercê de seus códigos morais e éticos (se é que podem ser assim nomeados), códigos esses que em muito divergem dos códigos éticos e morais que compõem com a maioria de nós. Dessa forma, não é incomum que a escola tenha que interromper suas atividades e fechar as portas por imposição “*dos meninos*”, ou que seja necessário o manejo de situações em que alunos (membros ou não do tráfico), por suas atitudes, atraiam a atenção da polícia para a comunidade, ou pior, para dentro da escola (o que significa efetivamente que este aluno se colocou em risco de vida pela quebra do código do tráfico e colocou a todos, em função das intervenções policiais).

Há também a dificuldade de ação/intervenção por parte de nós, profissionais, diante de situações graves que ocorrem no cotidiano dos alunos relacionadas a negligências, vulnerabilidades ou violências, por medo de retaliações, já que muitos residem na localidade (como já mencionado), estando, portanto, sujeitos também a esses códigos locais, quando fora do ambiente escolar. Outra questão importante seria como realizar encaminhamentos às autoridades necessárias em casos graves de violência, negligência, maus tratos e outros sem colocar em risco a vida de qualquer um dos envolvidos na situação. Também pode ser mencionada a dificuldade de intervenção junto a alunos que fazem parte do “*movimento*” (tráfico) quando estes realizam suas atividades dentro da escola, pelo mesmo motivo colocado anteriormente.

Tenho me colocado então a questão ética de pensar sobre o que significa ser/ocupar uma fronteira atuando como psicóloga, parte de uma equipe diretiva, em uma unidade escolar na qual o tráfico local tem uma atuação direta e constante. Qual o significado para o tráfico estar mais presente e interessado naquilo que acontece dentro da escola do que os próprios gestores municipais? Qual o significado de conseguir estabelecer acordos com o “*movimento*” local? Podendo denominá-los enquanto acordos, quais seriam as implicações destes diante de campos ético/morais tão distintos (escola/poder paralelo)? O que poderia

significar a validação e/ou reconhecimento, por parte do tráfico local, ao trabalho que vem sendo realizado pela equipe junto à comunidade e aos alunos? O que fazer quando recorrer ao estado ou município através da polícia ou guardas municipais nem sempre é uma opção viável, já que esta também pode ser tão violenta quanto o que tenta controlar? O que fazer quando o medo parece dominar as ações e intervenções de todas as direções?

É necessário o entendimento de que não há a possibilidade de lidar com algumas questões adotando um olhar simplista sobre elas. Torna-se cada vez mais necessário escapar à alternativa do fora e do dentro, tomando não só como ferramenta, mas como uma atitude ética, a possibilidade do exercício crítico, da reflexão e análise de limites. Através de uma atitude crítica, torna-se possível a tarefa de nos (re)elaborarmos a nós mesmos, enquanto também são (re)elaborados esses limites e fronteiras pelo simples fato de podermos habitá-los, ao invés de apenas defini-los sem considerar nossa implicação em tais definições, nos permitindo persistir nesse difícil jogo entre a realidade do real e o exercício da liberdade.

Não faço intento realizar qualquer forma de apologia à constituição desse *poder paralelo*, mas é um fato cada vez mais visível, no município, que na ausência de políticas públicas adequadas, esse poder, apesar de todas as dificuldades e violências que impõem à comunidade local, também acaba recebendo certa forma de reconhecimento por parte da mesma em função de atenderem a algumas de suas demandas básicas. Assim, troca-se a violência institucional por uma violência mais localizada, clara, definida em troca de ter a possibilidade de acessar alguns dos direitos mais básicos que lhes são negados.

Não acho que seja capaz de dar uma resposta a qualquer uma dessas questões no momento, mas creio que o exercício de colocá-las em jogo é importante e necessário, já que essa é uma situação cada vez mais comum (se é que isso poderia ser considerado comum de alguma forma) dentro do município, levando-se em consideração que é desse *poder paralelo* que muitas dessas comunidades têm conseguido alguma forma de amparo. Também considero importante mencioná-las pois compõem com meu cotidiano e me colocam questões de extrema importância e dificuldade, através daqueles que me procuram e a quem devo responder.

Enquanto me deparava com todas essas questões que por vezes me tiravam algumas noites de sono, pensando na tarefa quase impossível que me era colocada (ou que eu mesma me colocava?) da atuação direta na busca pela garantia de direitos onde eles parecem nem existir, em um dos muitos e gratos encontros que venho tido ao longo do mestrado e da construção desta pesquisa fui apresentada à Judith Butler, durante um grupo de estudos ao qual havia sido convidada. A conversa se deu de forma muito espontânea. Não vou dizer que

todas as minhas dúvidas, todas as questões que se colocavam em meu cotidiano de trabalho foram sanadas em algumas horas de bate-papo com as ideias defendidas pela autora, porém muitos mecanismos puderam ficar um pouco mais claros diante de mim, e na elucidação destes, me tem sido possível pensar na possibilidade de construção de outros caminhos que me permitam não a resolução de todas as questões que estão para além do meu trabalho e do meu alcance, mas que me permitam sobreviver. Não isoladamente, mas sobreviver junto, para viver e compor com novos projetos de vida possíveis de serem vivíveis e vividas, permanecendo no jogo e me construindo parceira para que outros consigam permanecer também.

Então, o que se defende aqui é a presença de uma precariedade que é anterior ao próprio nascimento, pois “é exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver” (BUTLER, 2016, p. 32). Ou seja, entendendo que não há possibilidade de uma vida sem que haja as condições sociais que a possam sustentar, entende-se que a condição de qualquer vida é a de precariedade e que tal condição nos coloca a obrigação, enquanto parte de uma rede de apoio social, de proteger e cuidar dessa vida. O problema está no fato de que, para que esta obrigação nos seja imposta, é necessário que nos entendamos enquanto componentes desse *nós*, e que a precariedade dessa vida seja reconhecida por esse *nós*. Mas o que acontece então, quando essa vida não é reconhecida como uma vida inteligível? É possível reconhecer a precariedade de uma vida que não é reconhecida como tal? É preciso que eu reformule algo que pontuei algumas vezes ao longo desse processo de escrita e reflexão ao dizer que nessa localidade predomina a ausência do Governo (e/ ou Estado). Muito pelo contrário, esse se incide e se presentifica nessas localidades justamente pela imposição de sua ausência, deixando claro que esse *nós*, não os reconhece enquanto vidas passíveis de serem vividas, portanto, cuidadas e protegidas. Além disso, é preciso ressaltar o risco do ato de reconhecimento desses outros corpos que não estão incluídos nesse *nós*, pois a simples existência daquilo que não é o *nós* ou o *eu* faz com que nos perguntemos não sobre a natureza do outro, do diferente, mas sobre nossa própria natureza. Faz com que, perigosamente, questionemos a nós mesmos. Ou seja, o reconhecimento do outro, ou a possibilidade de borrar fronteiras e territórios, coloca em risco a minha própria possibilidade de existência (HARAWAY, 2009).

Como é possível, então, assegurar a nossa sobrevivência e a construção de possíveis, através de um exercício crítico que nos permita (re)inventar-nos a partir dessas fronteiras já tão bem demarcadas? Como é possível que possamos assegurar nossa sobrevivência, *nós*: Professores, Psicólogos, Alunos, Funcionários, Pais, Familiares, Comunidade etc., diante de

tudo que se produz em função de tantas violências sofridas e sustentadas? Penso que um começo poderia ser a tentativa de recuperar um *nós*, que construa o reconhecimento da importância dessas vidas e do que elas vêm tentando sustentar e evidenciar. Um *nós* que se importe e que, por isso, seja capaz de transfigurar essas vidas ininteligíveis em vidas passíveis de luto, vidas inteligíveis, vidas que importam, porque “algumas vezes é o próprio ato de se levantar, de caminhar juntas e de se reunir que afirma uma existência social, traz significado a uma demanda política e promete um futuro político diferente” (BUTLER, 2016, p. 29).

Dessa maneira, mais do que falar sobre a importância de encontrar parceiros com os quais possa me levantar e permanecer no jogo, falo da possibilidade de com estes compor uma rede de apoio, um *nós* que não tem qualquer intenção de ser permanente, visto que as fronteiras que habitamos também não o são e que, portanto, estará sempre em processo de fazer-desfazer-refazer-se, mas que nos possibilite a construção de arranjos temporários que possam ir ao encontro dessas questões locais sem, no entanto, cair na armadilha de achar que é possível dar uma solução definitiva às mesmas.

Jogo de dentro, jogo de fora

Jogo de dentro, jogo de fora, jogo bonito é o jogo de angola
(Grupo Axé Capoeira)

Além da importância das parcerias, como já mencionei anteriormente, também é indispensável saber a hora de sair de um movimento, ou mesmo da roda a fim de que se permaneça no jogo. Algo que quase sempre ouço por parte dos profissionais que atuam na área da educação é a necessidade de que se trabalhe por amor. Diante de estruturas e recursos precários e de muitas outras dificuldades que se colocam diante de tal profissão (trabalhador da educação, o que poderia ser estendido aos profissionais da área social em geral), uma das principais dificuldades é permanecer nela sem, entretanto, manter uma postura que reforce a continuidade de tais condições impraticáveis. Sempre é dito a quem trabalha em tal área que só permanece atuando quem realmente tem amor por seu trabalho. A partir deste argumento, questões como falta de condições, convivência com situações insalubres, estruturas precárias, desvalorização profissional e de usuários dos serviços deixam de representar fatores que

poderiam influenciar ou determinar a decisão de permanecer atuando e questões como vocação, amor e altruísmo passam a ocupar o lugar de destaque em tal argumentação.

Quem trabalha na educação deve trabalhar por amor e caso não o faça acaba sendo criticado. Nesse sentido, não é incomum que, no ambiente escolar, aquele profissional que atua de acordo com suas horas de trabalho e com o que recebe por estas, recusando-se a trabalhar horas extras sem que receba por isso, seja considerado um profissional ruim ou pouco dedicado, podendo até ser mal visto por seus colegas de equipe, ao passo que quem tem por hábito passar horas a mais de trabalho sem que receba o que deveria por isso (muitas vezes na tentativa de dar conta da enxurrada de cobranças, questões burocráticas e até mesmo das situações cotidianas que vão surgindo), sem levar sua saúde física e mental em consideração na maioria das vezes, seja tomado como o perfil de um bom profissional da educação, e reparem que não chega a ser um ótimo profissional.

Não se vê com estranheza a dedicação quase exclusiva ao ambiente de trabalho quando se trata da área educacional, por ser considerada nobre tamanha dedicação. O que causa estranheza é aquele profissional que é capaz de priorizar sua saúde ao invés do trabalho, para além dos ganhos secundários que este possa possibilitar. Entendo que, em parte, uma das críticas feitas durante minha participação no encontro do CRP¹⁶, no tocante às dificuldades relacionadas ao profissional de psicologia que atua dentro da unidade escolar, possa passar também pela análise das questões que acabo de mencionar e de como colocá-las em análise junto ao grupo, ou mesmo percebê-las diante de um cotidiano tão denso e que suga tanto de cada profissional. Entretanto, “não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem” (FREIRE, 1992, p.41).

Outra das dificuldades que tenho encontrado é, justamente, me possibilitar esse afastamento do ambiente de trabalho sem, entretanto, levar comigo a culpa. Quando se está numa roda de capoeira, jogando um jogo apertado ou que exige muito de você, é difícil conseguir se perceber fora daquele contexto com toda a adrenalina correndo pelo corpo, o sentimento de prazer por estar com os seus em um lugar onde é reconhecido e valorizado, no centro da roda, sendo apoiado e estimulado por tantas pessoas que lhe transmitem energia. Enfim, não é difícil e nem raro que o corpo sofra ferimentos e contusões sem que se perceba, e caso não haja algo que dê a perceber o ocorrido, o jogador pode ser capaz de sustentar-se ainda mais tempo jogando, sem se dar conta do mal que está fazendo a si mesmo e ao seu corpo, até que seja tarde.

¹⁶ Mencionado anteriormente na página 45 dessa dissertação.

Nem sempre é tão fácil saber a hora certa de deixar a roda, ou até mesmo o jogo, quando se percebe que seu corpo está cansado ou machucado. Na escola não é diferente; existem muitos ganhos secundários que nem sempre permitem que você consiga se perceber e ao seu corpo para saber a hora de sair e recuperar o fôlego. Também acaba sendo difícil, aos profissionais que passam a vida se dedicando a sua profissão e a sua prática, quando percebem que não dispuseram de tempo e energia para construir algo para si fora desse espaço que pudesse lhes trazer outras maneiras de gratificação pessoal.

Não é incomum que sejamos tomados por certa nostalgia, supervalorizando o que há por dentro dos muros da escola. Que aceitemos a ideia de essa ser a única possibilidade. De agirmos e vivermos em função de algo que lembramos de nossa época escolar, impossibilitando que sejamos capazes de entrar em contato com a escola de hoje, e até mesmo com o que há e/ou poderia haver para além dela. Não intento lançar aqui uma dicotomia dentro/fora e sim dizer da necessidade de enxergar a situação em outros termos, em que seja possível fazer aquilo que a maioria desses jovens “alunos” já vêm fazendo com o espaço escolar, deixando de viver naquilo que Freire (1992) denominaria “realidade de empréstimo”, para viver essa “nova cotidianidade”.

Na capoeira há mais de um tipo/estilo de jogo possível. Alguns são melhores em uns do que outros, mas é importante que um bom capoeirista conheça ao menos o básico de cada um (sem esquecer que isso se diferencia ainda mais quando se leva em consideração o estilo de jogo de cada grupo ou capoeirista). Na maioria das vezes, o trabalho na escola segue um ritmo extremamente acelerado, como um jogo de regional¹⁷, entretanto cabe ao mestre perceber quando o ritmo precisa ser desacelerado a fim de que outros também possam participar ou para apaziguar as ‘emoções do ambiente’. Nesse momento, pode entrar em cena o jogo de angola¹⁸, em que o que conta não é a rapidez e força dos golpes, envolvendo resistência por ser jogado no chão e ter um ritmo bem lento. Cada movimento deve ser bem pensado e percebido, tanto os seus quanto os do seu parceiro. Esse jogo pode ser definido como jogo de dentro e jogo de fora, porque é preciso saber a hora certa de entrar com algum movimento, a hora certa de sair de algum movimento, e até o momento no qual você deve observar enquanto está no jogo, ao invés de agir. É um jogo pensado, bem diferente do regional, em que a quantidade de golpes é o mais importante, sem que se deixe acertar pelo

¹⁷ Estilo de jogo de capoeira com ritmo e movimentos extremamente rápidos em que se joga todo o tempo de pé e o que importa, principalmente, é a agilidade e a quantidade de movimentos. Geralmente utilizado para apresentações ao público, ou quando a roda está bastante animada.

¹⁸ Outro estilo de jogo da capoeira com ritmo mais lento. É um jogo de chão (se joga o tempo todo abaixado) e exige preparação e fôlego.

companheiro de jogo, no qual a precisão e o impacto importam mais do que a beleza e eficiência dos movimentos.

Nesse sentido, tenho me aventurado no entendimento de quais movimentos devo fazer na escola a fim de poder prosseguir com meus projetos dentro e fora dela, tentando perceber a mim, a meus colegas e aos demais atores escolares, bem como os momentos certos de entrar e sair de cada movimento, entendendo que a escola é mais uma possibilidade e que para além de seus muros também é mais viável, e algumas vezes necessário, estabelecer outras formas de parceria.

Construção do Cotidiano Escolar

Movimento VI – Achando o ritmo do jogo

Meio da tarde: já se foi metade do turno do fundamental II, o que significa dizer que está no horário do recreio. É um dia quente e o sol está a pino. Ela, a Psicóloga, está entretida entre atendimentos e tarefas acumuladas do dia anterior. Tarefas sobre as quais se interroga acerca das possibilidades de levá-las adiante. Lembra-se da época em que trabalhava em escritório e estranhava não poder ver o dia passar. Entrava de manhã e saía já ao anoitecer – *Que loucuras isso não faz ao nosso relógio biológico!*, pensa. No mesmo instante se dá conta de que não percebeu a mudança do clima. Apesar do sol e do calor, ela ainda tem em seu corpo o casaco com o qual entrou, no turno da manhã, quando estava mais frio. Novamente é levada a pensar – *Quando trabalhava no escritório, suas paredes me impediam de olhar tudo que estava para além delas. Quais são as paredes que me impedem hoje?*

Em meio às suas atividades, o recreio lhe atravessa. Crianças pelo corredor que lhe esbarram, lhe abraçam e lhe forçam a tirar os olhos dos papéis que carrega. Vê o céu, as crianças brincando, correndo, brigando... Remove seu casaco do corpo, percebe que está com calor. Nesse momento é cercada por um grupo de crianças que lhe exige sua atenção de forma insistente (como só os alunos são capazes de fazer), sem que se deixassem intimidar pelos ‘importantes papéis’ dos quais a Psicóloga deveria dar conta ainda hoje. São meninos que, desejando aproveitar seu horário de recreio com seus colegas da escola, solicitam, pedem, esperneiam por uma bola para jogar. A Psicóloga acha a solicitação justa, apesar de não lhes dar a devida atenção no momento. Outra lembrança! Estava apertada para ir ao banheiro horas

atrás e no meio da correria acabou esquecendo... E por falar em banheiro, será que já havia bebido água hoje? Enfim... Os papéis voltam a gritar em seus ouvidos! Assim, retomadas as paredes e suspensos os atravessamentos, a Psicóloga reproduz, sem se dar conta, a fala da direção afirmando a impossibilidade de tal ação. Ela diz algo como: *Entendo que vocês queiram jogar e aproveitar seu recreio, porém não vejo quem possa supervisioná-los durante o jogo para que não haja brigas graves entre vocês, já que alunos mais velhos também vão jogar. Além disso, mesmo que eu quisesse auxiliá-los, a bola fica sob responsabilidade da Direção. Oriente que falem com uma das diretoras.*

Os alunos apresentaram uma gama de argumentos, que se não fossem as paredes que estavam ao seu redor, a Psicóloga veria que tinham sua lógica. Assim, compreenderam que não faria sentido continuarem na conversa e que não receberiam a bola. A Psicóloga segue com certo alívio por poder retornar aos seus papéis.

Minutos depois, retornando pelo pátio da escola, é novamente atravessada em seu caminho. Um copo de guaravita parece correr em sua direção, ao que, instintivamente, ela apara com um de seus pés. Ao olhar em volta, vê os mesmos alunos que antes lhe solicitavam a bola para seu jogo de futebol e lhes joga o copo de volta assimilando que, naquele momento, passou a fazer parte do jogo. Na falta da bola e do apoio para conseguí-la, ao invés de desistirem de seu intento e perderem seu recreio se lamentando por não terem conseguido jogar, eles não só transformaram um copinho de guaravita amassado em uma bola viável ao jogo, como também acabaram fazendo com que a própria Psicóloga, mesmo que involuntariamente, participasse com eles.

Ao perceber-se da situação, e enquanto um sorriso inadvertido pousava-lhe à face, não pôde evitar de pensar: *Gênios!*

Início de mais um ano letivo. Nós, da equipe diretiva, estamos totalmente atravessadas pelas questões burocráticas. Organização das turmas; fechamento de quadros de horário da equipe; fechamento das listagens de alunos; listagens dos alunos com necessidades especiais matriculados, para solicitação de mediadores¹⁹; solicitação dos professores que faltam no quadro; solicitação de uniformes; reuniões de planejamento inicial da equipe; preparação da escola para a recepção dos professores; reunião de planejamento com o corpo docente para a

¹⁹ Professores mediadores que têm a função de auxiliar os alunos especiais em sala de aula, além do professor de referência da turma.

elaboração do PP (Projeto Pedagógico) da escola; preparação da escola para a recepção do corpo discente; reuniões para a reavaliação do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola; preparação da reunião de integração para a abertura do ano letivo, que deve ser organizada para a participação dos responsáveis e que também nos serve para a informação e integração destes com os projetos e atividades em planejamento na escola, para o decorrer do ano letivo; elaboração dos planos de ação de cada membro da equipe diretiva para cada turno etc.

Muitas ‘urgências’, antes mesmo do início das aulas, todas estas que constam do calendário escolar e pelas quais somos cobrados a prestar contas com datas e prazos estipulados.

Engraçado pensar que o tempo do calendário escolar não tem qualquer possibilidade de conter as urgências que ocorrem no dia a dia de nossas vidas dentro desse ambiente. Falo aqui das urgências que não elegemos como tais, talvez por saber da impossibilidade de darmos conta destas.

Enfim, o tempo do calendário escolar é sempre refutado e destituído de seu lugar de controle quando se depara com o ‘tic tac’ do relógio que, por vezes, tem o poder de nos colocar diante da realidade, principalmente daquela que escapa ao que foi planejado, escrito e lavrado em nossos documentos como a constituição de um ideal que sempre estamos por perseguir e que ao final do dia, sempre nos escapa.

Depois de todo um dia trabalhando, correndo atrás das atividades pontuadas pelo calendário e cuidadosamente marcadas na agenda como de extrema importância, o relógio impiedoso nos aponta nossas impossibilidades de ação. Ele nos afirma, de maneira rígida e implacável, que a vida que habita esse espaço e que com tanto afínco tentamos fazer caber em nossos planejamentos e calendários pré-aprovados sempre vai encontrar uma forma de escapar deles. A vida, em si e por si, carrega a característica de ser subversiva e complexa demais para aceitar ser usada e marcada pelas *verdades* que trazemos em nossos planejamentos, da mesma maneira que o papel aceita. Pois o papel, segundo nos diria Estamira²⁰, é indefeso e aceita ser levado até ao banheiro, já a vida constrói suas marcas derrubando as verdades que insistimos e nos esforçamos em tentar carregar.

Assim se dá o início de muitos de nossos anos letivos, soterradas por papéis, prazos e atividades a serem planejadas, em sua maior parte, não pelo desejo de construir atividades significativas (não por não haver esse desejo, mas porque os prazos nos embotam os desejos

²⁰ Trabalhadora respeitada de um lixão no RJ, que se torna personagem de um documentário (2004) que leva seu nome. Estamira, apesar de possuir distúrbios mentais, filosofa sobre questões sociais. O documentário acompanha seu tratamento quando se torna paciente psiquiátrica, sendo tratada na rede pública.

em função de cumprirmos com o calendário), sendo arrastadas por eles e pelas cobranças de tudo de que devemos dar conta burocraticamente, a fim de que os 200 dias letivos previstos em lei sejam adequadamente cumpridos.

Seguimos o ano sendo atropeladas pelas datas desses calendários e dos próprios planejamentos que realizamos no início do ano e que, lá pelo meio do ano, não raro, já não fazem mais sentido no que diz respeito a sua capacidade de possibilitar a construção de conhecimento, pois muitas outras variáveis já foram somadas a essa complicada equação.

No final do primeiro trimestre ou bimestre²¹, já começamos a ser cobradas pelos resultados de nossas ações e planejamentos, pois já passamos pelas provas iniciais e pelos conselhos de classe, onde as bases da constituição de nossa educação se mostram mais claras. Estariam essas bases direcionadas aos alunos? Não. Essas bases se direcionam às estatísticas. Deparamo-nos, então, com as atas dos conselhos de classe, de onde constam os “alunos destaque”, os “alunos com dificuldade de aprendizagem”, com “dificuldade de comportamento”, os que necessitam de encaminhamento e/ou auxílio especializado, e muitas vezes, não é em função de sua aprendizagem ser o foco central de todo esse processo, mas porque, ao final do ano, esses são os alunos que têm a maior possibilidade de se constituírem nos alunos repetentes que diminuirão o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dessas unidades escolares.

Compreende-se que o foco dessas reuniões não é o processo de aprendizagem ou os diferentes processos pelos quais se dão as diferentes formas de aprender, nem as habilidades e potencialidades dos alunos e como estas podem ser estimuladas, mas sim as quantidades de notas azuis e vermelhas, os alunos que mais atrapalham as aulas, suas falhas, e como estas podem e/ou devem ser corrigidas. Muito pouco se fala ou percebe dos avanços de cada aluno, ou quase nunca se tem o que dizer sobre os alunos que estão “indo bem” além de serem relacionados na coluna de alunos destaque da ata dos conselhos de classe. ‘Afinal, aos alunos que estão indo bem, não há nada que se necessite ser feito. Aluno que não dá trabalho é aluno com o qual não se precisa mexer, não há necessidade de se realizar nada, e não há nada o que ser dito sobre eles’. Será?

Seguimos elegendo as falhas, faltas e desvios como foco de nossa atuação reforçando que, apesar de estarmos no centro da constituição da educação e da aprendizagem, a escola não é lugar para erros e falhas e muito menos para os desviados. Desvios, imagina!... Como aceitar que o calendário seja maculado com desvios ou com a participação daqueles que os

²¹ Na EJA (Educação de Jovens e Adultos) o ano letivo é dividido em bimestres, já no ensino regular é dividido em trimestres.

cometem? Não temos tempo nem espaço para desvios, porque estes exigem novos planejamentos e o período de planejamentos, como nos aponta o calendário escolar, é no início do ano! O que seria de um profissional que chega ao meio, ou ao final do ano, e se depara com a situação de não saber o que fazer? O que seria do profissional que não está preparado para o desenrolar do ano letivo com um roteiro repleto de atividades que poderão garantir todos os 200 dias letivos exigidos por lei? Que tipo de profissional da educação se permite afirmar que não é capaz de formular um planejamento que dará conta destes 200 dias letivos? Ou que, diante de uma situação inesperada, tenha a audácia de afirmar que não sabe o que fazer para dar conta daquilo?

Com certeza não é o profissional que está apregoado no regimento escolar ou nas legislações que orientam muitas das funções das unidades escolares. Mas quando entendemos que os profissionais são muito mais do que suas funções, e que o dia-a-dia desse espaço é muito mais do que o calendário pode comportar, então entendemos que a construção deste não pode se pautar apenas por planejamentos e rotinas pré-definidas. Compreendemos que a maioria das questões que trazemos à escola e que esta nos traz não são passíveis de serem esgotadas em uma ou duas reuniões, e que, talvez, o melhor profissional não seja aquele que está preparado para os 200 dias letivos do ano, mas para tudo aquilo que pode escapar deles.

Como transformar um copo de guaravita em uma bola e ainda conseguir construir amigos através das brigas que nos unem para além de nossas idades e experiências, quando o importante é possibilitar a continuidade do jogo? Como fazer como os alunos, que se reinventam e reinventam os espaços diante das dificuldades e barreiras que se lhes apresentam no cotidiano, ao invés de simplesmente fazer como nós, profissionais que só conseguimos focar nas impossibilidades impeditivas à realização do trabalho, nos paralisando sem que consigamos encontrar uma alternativa ou construir possibilidades? Como me reinventar e/ou ao espaço escolar a partir de meus desejos?

Assim que assumi meu cargo nesse município, ocupava um lugar semelhante ao que ocupo hoje, lotada na equipe diretiva de uma unidade escolar. Entretanto, por dificuldades relacionadas à direção da escola, tive o desejo de mudar de lotação. Neste mesmo período, além de vagas possíveis em outras unidades escolares, surgiu também a possibilidade de trabalhar como psicóloga educacional itinerante. Tive a curiosidade de experimentar como seria trabalhar numa forma de lotação tão diferenciada nesse município, onde os psicólogos

educacionais são lotados dentro das escolas, de entender como poderia se dar a construção da minha prática neste formato. Assumi, então, essa lotação na qual fazia parte da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC (atualmente Secretaria Municipal de Educação - SEME). Nessa lotação, atendia a um grupo de escolas que faziam parte de uma área considerada de risco ou com fragilidades/vulnerabilidades sociais, localidades desassistidas em seus direitos.

O trabalho na equipe da SEME se focava basicamente na tentativa de formação de rede para garantia de direitos, por se tratar de uma localidade onde nem mesmo o conselho tutelar se dispunha a entrar. Era um trabalho bastante solitário e, algumas vezes, era desviada para outras unidades e localidades do município igualmente vulneráveis para atender escolas, pontualmente, em casos específicos (o chamado apagar incêndios).

Nas escolas nas quais minha atuação era mais constante, foi possível desenvolver junto às equipes um melhor entendimento de rede e a compreensão da importância de fortalecer a atuação direta desta na vida dos alunos. Também trabalhou-se o entendimento da importância da presença dessas escolas em tais localidades, abandonadas e negligenciadas pelo poder público, como principal forma de acesso aos direitos da população, bem como as possibilidades de outras formas de intervenção nesses locais, além da formação de seus alunos, focando em questões sociais. Por exemplo, a organização de eventos sociais, envolvendo a participação de comerciantes locais e dos demais atores, não só como forma de estabelecer um melhor diálogo na comunidade, mas também a fim de modificar suas perspectivas das possibilidades para além das queixas quanto ao que está estabelecido e naturalizado.

Entretanto, as dificuldades relacionadas à possibilidade de garantia de direitos naquela localidade (tarefa que me parecia cada vez mais impossível) e diante da impossibilidade de contar com parceiros mais próximos na compreensão de tais dificuldades, além do desejo que me movia, ao ouvir os relatos de meus colegas sobre os projetos que conseguiam desenvolver em suas escolas juntamente com as equipes, entendi a necessidade de voltar a acompanhar uma escola estando lotada nela, a fim de me possibilitar melhores oportunidades de intervenções a curto prazo.

Recém-chegada nessa nova lotação, houve a necessidade de conhecer o ambiente, meus colegas de trabalho, e quais seriam minhas possíveis parcerias. Não intencionava chegar com um projeto pronto, desenhado do alto de meus especialismos e a partir de teorias sobre o funcionamento de uma escola que, entretanto, não me diziam do funcionamento e questões específicas da mesma. Tinha, na realidade, o desejo de entender como se dava seu

funcionamento especificamente. Como se organizavam, de que forma se relacionavam, o que escolhiam como importâncias ou não e como eu, psicóloga, membro da equipe diretiva, negra, pesquisadora, mulher, tia capoeirista, entre tantas outras coisas, enfim, poderia ou conseguiria compor nessas/com essas organizações.

Ao invés de montar um plano de ação da psicologia para todo o restante do ano (como somos orientadas a fazer), busquei apresentar-me, bem como o que poderia ser o trabalho da psicologia na escola, a todos com os quais tinha a oportunidade de fazê-lo. Ia de turma em turma, conversando com os inspetores que encontrasse pelos corredores, com os alunos em sala e com qualquer um que, por algum motivo, demonstrasse interesse ou curiosidade de minha presença naquele ambiente e/ou desejasse estabelecer tal diálogo comigo. Não ousou dizer que conseguia definir de forma clara, objetiva e direta o trabalho que intentava fazer, pois nem eu mesma tinha ainda tal conhecimento. A intenção inicial era, tão simplesmente, mostrar-me disponível e aberta a travar novos encontros e a partir daí, acreditava, construiríamos um lugar da psicologia naquele espaço.

Enfim, estava tomada por novas expectativas, diante da possibilidade de poder contar com uma equipe com a qual trocar e produzir junto, em uma escola na qual eu estivesse presente mais do que uma vez por semana ou a cada quinze dias, como ocorria quando ocupava o lugar de psicóloga itinerante. Estava ansiosa por parcerias, necessitava destas para também não esbarrar na estagnação e na desesperança.

Confesso que já havia me distanciado desse tempo que é próprio das rotinas e do cotidiano escolar. A correria, os encontros, as dificuldades diárias e rotineiras em que há, sim, a necessidade de planejamentos que nos orientem em curto prazo e, algumas vezes (quando é possível), em longo prazo. São importantes como forma de não nos deixarmos tragar pelas cobranças, burocracias e pequenos acontecimentos do cotidiano. Entretanto, também há a necessidade contínua da flexibilidade dos planejamentos e do exercício de nossa resiliência diante dos acasos, tropeços e desvios do caminho (da vida). Muitas vezes, intervenções de extrema importância para a construção e desenvolvimento do trabalho podem se mostrar possíveis justamente nesses momentos de abertura a movimentos de entradas possíveis, mas além de olhos para ver e corpo para executar, é necessário o posicionamento certo para acessar.

Fez-se mister alcançar parcerias imediatas que pudessem mediar minha acomodação, novamente, a esse tempo escolar, porém sem que me deixasse ser tomada por ele a ponto de passar a executar minhas ações com a preocupação única dos prazos, sem colocar todo esse funcionamento em análise como já sentia ocorrer. Precisava de parceiros para começar o jogo

e sustentar-me na possibilidade de travar encontros. Inicialmente, esses parceiros se corporificaram nas figuras da coordenadora pedagógica e das orientadoras educacionais dentro da escola; fora dela, foi o mestrado.

O mestrado, não a academia, se apresentou como um campo possível de análise de muitas das questões que me atravessavam na escola. Também se constituiu como possibilidade de valorização do meu saber a partir do saber-fazer, através do qual pude abrir diálogo e iniciar parcerias outras com os autores deste texto, bem como me constituir enquanto pesquisadora. O mestrado e os encontros que me possibilitou no processo da construção de um corpo passagem, aberto à pesquisa e aos questionamentos e encontros desta, me auxiliaram a encontrar ou forjar, através de movimentos algumas vezes sutis, outras vezes com extrema agressividade, o meu lugar junto à academia, entendendo o valor do saber-fazer e construindo o conhecimento de como transmiti-lo. Nesse percurso, também percebi a importância de ocupar um lugar no mestrado, de forma a também interferir juntamente com e naqueles que participaram desse processo comigo, através das experiências que trazia de minha prática profissional cotidiana, assumindo este lugar de privilégio, como possibilidade de trazer para a academia aqueles sobre os quais venho me apoiando fora dela e que me permitiram chegar até aqui. (DAVIS, 2011)

Assim, com o desenrolar de minhas observações e a partir de algumas interpelações, três frentes de trabalho possíveis se apresentaram. Não enquanto campo já construído de intervenção, mas enquanto possibilidades de apontar caminhos possíveis à preparação desse campo, e entendendo a necessidade de atuar nos três turnos existentes na escola.

Com meus parceiros imediatos, foi possível estabelecer alguns projetos que se desenrolaram ao longo dos primeiros trimestres do Ensino Fundamental I e II e bimestre da EJA. Escolho aqui descrever, parcialmente, três destes projetos (um de cada turno), me aprofundando no trabalho desenvolvido no turno da manhã com os alunos do Fundamental I (adolescentes). Essa escolha não se faz por considerar as demais ações menos importantes, ou os outros turnos menos interessantes, ou complexos, mas sim porque é tempo de fortalecer-me entendendo melhor onde minhas possibilidades de troca se mostram mais possíveis em curto prazo, já que o objetivo é seguir jogando e compondo com novas parcerias, à medida que não só eu esteja fortalecida, mas também esses possíveis parceiros. Nesse momento, foram esses os parceiros que tiveram maior fôlego de se manterem no jogo e de me sustentar nele.

Neste ponto, traçar planejamentos em curto prazo me auxiliou na construção de um campo e um espaço da psicologia. Para tanto, utilizei-me dos documentos que buscam nortear as ações da psicologia escolar.

Comecei com algumas ações pelas quais sempre somos cobrados e que constam do Regimento Escolar das Escolas Municipais, que seria trabalhar questões transversais²² com projetos ou palestras. Entretanto, como já apontei, esses documentos buscam nortear as ações da psicologia educacional/escolar e não da psicologia na escola, ou mais precisamente, nessa escola. Logo, não fazia sentido trabalhar as questões expostas nesses documentos, mas sim trabalhar a partir delas e dos encontros produzidos na escola, através dos quais era interpelada e aos quais precisava responder, até mesmo como forma de começar a produzir um significado às minhas ações.

Na falta de um termo melhor, pois sempre acabamos caindo na necessidade de nomear, enquadrar, classificar e mensurar para facilitar a possibilidade de compreensão de determinadas coisas, sigo essa conversa compartilhando algumas atividades desenvolvidas nos turnos do Fundamental I (turmas de 1º a 5º ano), da EJA (turmas de I a IX fases) e do Fundamental II (turmas de 6º a 9º anos). Essas experiências não só me auxiliaram a construir meu campo, parcerias e diálogos, mas também a renovar algumas energias, enquanto possibilidades de troca e oportunidades de travar novos encontros que, em si, já me enunciavam a abertura de novos caminhos.

O início destas ações por si não foi complicado; complicado foi quando percebi que havia entrado pra jogo sem me aperceber de meus parceiros de grupo, que já estavam naquela roda há muito mais tempo do que eu (e nesse ponto falo de meus colegas de trabalho, meus parceiros iniciais). Perceber que vinha lhes ditando um ritmo de jogo bem diferente daquele que vinham experimentando, e que por tal razão, já não tinham, naquele momento, energia para se sustarem comigo. Por outro lado, eu tampouco tinha energia para sustentar esse jogo, pelo tempo que eles precisavam para recuperar seu fôlego e voltarem à roda. Pouco tempo depois de iniciadas as atividades, por muito pouco tempo consegui mantê-las, e não da forma como intencionava fazê-lo.

²² Título I. Capítulo III. Sessão V do Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal. X. desenvolver junto com a Equipe Diretiva da Unidade Escolar e corpo docente atividades com os estudantes visando um trabalho preventivo e propositivo relacionado à afetividade, cognição, socialização, relações de gênero, ética, sexualidade, uso e abuso de substâncias psicoativas, bullying, violências, direitos humanos, e outros aspectos pertinentes ao desenvolvimento e relações humanas, especialmente para o enfrentamento de estigmas, preconceitos e discriminações socialmente construídos que se reproduzem no ambiente escolar.

Trabalho com o fundamental I: tem criança na roda

O turno da tarde, do Fundamental I (1º ao 5º ano, com 12 turmas e aproximadamente 400 alunos), é o turno em que os alunos dispõem de maior energia e detêm o maior desejo de testar o limite da nossa. Estes são os alunos que só entram em jogo com aqueles que de fato conseguem sustentá-lo juntinho com eles. Eles precisam de confiança em seus parceiros. Nem se preocupam em iniciar uma conversa sabendo que o outro não é capaz de mantê-la. Eles nem sempre se preocupam em trocar suas energias, eles querem gastá-las e sua preocupação inicial é manter o jogo alto, independentemente de como. Eles ainda não aprenderam os movimentos mais básicos para iniciar e manter essa conversação na roda, então, na maioria das vezes não responderão da forma mais apropriada ou esperada, entretanto nunca deixarão de surpreender com seus movimentos inesperados e com a energia empenhada nestes. Assim, são necessários desejo e conhecimento para encontrar uma forma de orientá-los durante a conversa/o jogo. É necessário nos adaptarmos aos seus movimentos extravagantes, ansiosos e afoitos para transformá-los em movimentos compreensíveis, pois, em função da energia que possuem, nem sempre conseguem ouvir com atenção, e se não acompanharmos esse ritmo, corremos o risco de machucá-los durante o jogo, ou mesmo de permitir que se machuquem nesse processo. O interessante é que, havendo energia que lhe permita esse tipo de jogo, não há melhor maneira de colocar seu corpo para treino do que entendendo a força que existe na ‘fragilidade’ que compõe esses corpos (e não entender aqui fragilidade como fraqueza).

Nesse turno, só disponho de uma tarde por semana (quatro horas, aproximadamente), período no qual se torna muito difícil manejar ações e dar conta das funções e atribuições do cargo, diante da grande quantidade de demandas que me chegavam. Contava muito com a observação do turno, das crianças e do funcionamento entre professores funcionários e os alunos. As queixas principais sempre acabavam girando em torno de questões generalistas e abstratas como indisciplina, comportamentos inadequados e dificuldade de aprendizagem (esta última fortemente manejada a partir da culpabilização e medicalização dos alunos e de suas famílias). Minhas principais parceiras nesse turno eram a orientadora educacional e uma das diretoras adjuntas. Tentei algumas entradas possíveis em espaços como as reuniões de planejamento, reuniões de pais e reuniões de formação.

Entendia a necessidade de construir novas parcerias e ampliar essa roda. Buscava discutir algumas daquelas questões que me eram demandadas analisando o que, de fato, estávamos nomeando e mascarando através desses termos, principalmente por conta do pouco

tempo disponível para ações mais diretas, outras questões talvez mais importantes e necessárias de serem tocadas nesses alunos. Entretanto, percebi que não era nesse nível que o jogo estava acontecendo e que, nesse momento, não conseguiria retomá-lo. Os profissionais se mostraram muito pouco abertos ao diálogo, estavam exaustos e desesperançosos sobre a possibilidade de criarmos outras movimentações naquele ambiente e com aqueles alunos. Assim, tomei a decisão de criar um jogo com quem ainda se mostrasse disponível, entre aquelas professoras que traziam todas essas queixas sobre suas turmas. Somente uma delas aceitou a possibilidade de construção de outra forma de trabalho em sua sala de aula, principalmente por já não saber mais como se manter em jogo também.

Pronto, nos animamos e seguimos na construção de um trabalho inicial, a professora, a orientadora educacional e eu! Precisávamos agora nos direcionar aos demais interessados e possíveis parceiros, os alunos de sua turma de 4º ano, afinal de contas, como já coloquei anteriormente, precisávamos mostrar que sim, poderíamos compor com o jogo deles, precisávamos nos mostrar disponíveis, desejosas e conhecedoras para conquistar esses parceiros.

Conseguimos estabelecer um total de quatro encontros com a turma em que nosso único planejamento era discutir com eles as queixas que nos foram trazidas e entender o que estava sendo nomeado através destas, para entender como poderíamos reconstruir aquele espaço. De todos os encontros a professora participou e em todos deu continuidade à proposta construída com a turma ao longo da semana e nos intervalos entre um encontro e outro. Entretanto, não foi possível que a O.E e eu conseguíssemos estar juntas em todos os eles, em função das muitas outras queixas e demandas que seguiam consumindo nosso pouco tempo na escola. Mas sempre conversávamos sobre o que havia sido feito na ausência da outra, a fim de manter o andamento do trabalho da maneira mais tranquila possível para ambas, de que os alunos sentissem que estávamos de fato comprometidas com os encontros e o quanto eram importantes também para nós. De fato, eram momentos preciosos na construção de um espaço de significação de nosso trabalho.

Nas primeiras conversas com a turma e a partir do que já havíamos observado tanto através dos atendimentos individuais que fazíamos a partir dos encaminhamentos dos professores quando estes retiravam os alunos de sala ou mesmo durante os conselhos de classe, verificou-se que, individualmente, as questões que originavam suas queixas quase não se observavam, mas que se davam no coletivo de maneira muito intensa (o que se percebia também nas demais turmas). Percebemos a necessidade de construir um entendimento sobre essas queixas e sobre a possibilidade de trabalhá-las também no coletivo.

Todos os nossos encontros se desenrolavam a partir de assembleias e rodas de conversa, onde todas as situações consideradas importantes e significativas relacionadas aos colegas de turma eram conversadas e trabalhadas em grupo e pelo grupo, ocorressem dentro ou fora da sala de aula. Além disso, também pensamos em uma estratégia que nos auxiliasse a trabalhar inteligências interpessoais e intrapessoais²³ na turma, as quais eram um grande entrave em suas interações, pois alguns alunos sequer conseguiam reconhecer a insatisfação de seus colegas quando não lhes eram devidamente nomeadas. Alguns, por sua vez, não conseguiam expressar, ou mesmo acessar essas insatisfações em que o único resultado possível era aquele obtido através do uso da força.

Em nosso primeiro encontro, nos preocupamos com que entendessem que desejávamos construir um espaço coletivo onde todos pudessem opinar e expressar suas necessidades e que estas opiniões e necessidades fossem ouvidas e atendidas de acordo com as possibilidades das quais dispúnhamos. Assim, nos pusemos em roda, com certa dificuldade de organização dos alunos, e nos pusemos a pensar nas regras que poderiam orientar o funcionamento desse nosso espaço, a fim de possibilitar que todos pudessem participar e serem respeitados naquele espaço. Os próprios alunos criaram as regras que deveriam ser seguidas não só durante os encontros, mas nos intervalos destes também. O exercício maior era que explicassem o porquê de estarem sugerindo tais regras, e o grupo deveria entrar em acordo sobre aceitar, modificar ou rejeitar as mesmas.

Surgiram regras como: não correr na sala de aula, porque não há espaço suficiente e podemos acabar machucando a nós ou aos colegas; não gritar em sala de aula, porque não havia nenhum “surdo” na sala, podemos atrapalhar o dever do coleguinha e não gostamos quando atrapalham o nosso dever; não bater no colega quando brigar com ele, mas procurar um coleguinha para mediar a conversa (eles também tiveram a ideia de eleger os colegas da turma que achavam que seriam capazes de auxiliar a mediar suas discussões e conflitos); e assim por diante. A professora fez concessões, entendendo que os alunos têm a necessidade de conversar com seus colegas, pois pouca oportunidade têm de fazê-lo fora do espaço escolar. Apontou, por exemplo, que não via problema em os alunos falarem entre si após o exercício terminado e sem correr ou gritar em sala de aula. Deveriam então se aproximar da cadeira do colega para conversar em tom agradável aos demais, entre outras concessões.

²³ Duas das (atualmente) 9 inteligências discutidas pelo psicólogo Howard Gardner (1983), como parte de sua teoria sobre inteligências múltiplas. Fala-se sobre a capacidade de autoconhecimento e de reconhecer, compreender e lidar com as emoções e sentimentos das pessoas a sua volta de maneira saudável.

Como estratégia, para o desenvolvimento de outras habilidades para o convívio da turma, pensamos na possibilidade de construção de um jogo colaborativo, o que foi muito bem recebido pela turma. Também acordamos que ninguém deveria ser obrigado a estar naquele espaço, mas que não poderiam atrapalhar os que desejassem participar. Quem optasse em não participar, poderia desenvolver atividades paralelas ao grupo, contanto que não saíssem da sala de aula (ainda estávamos sem inspetores de alunos). Outro ponto acordado foi que, caso o grupo não estivesse satisfeito com esses encontros e não estivesse desejoso de mantê-los, poderíamos encerrá-los a qualquer momento e que isso seria revisto a cada encontro.

Iniciamos então a construção das regras de nosso jogo colaborativo de tabuleiro, ao qual denominamos “O jogo do Caracol” (que será mais bem explicado adiante). Deveríamos construir todo o material necessário para jogá-lo. As peças, os dados, o tabuleiro, enfim, tudo do zero e no/com o grupo. Em alguns encontros, propusemos trabalhar com alguma leitura, com o objetivo de estimular a conversa sobre o cotidiano dos alunos e suas próprias questões.

A primeira leitura foi de um livro infantil que fazia referência aos diferentes tipos e configurações de famílias que encontramos atualmente e nas diversidades que estas abrigam. Após a leitura, demos oportunidade à discussão da leitura em grupo.

No início, os alunos estavam tímidos. Parecia não terem o que falar, porém logo estavam contando suas identificações e com quais famílias do livro as suas próprias se pareciam. Surpreendiam-se ao encontrar famílias muito semelhantes e muito diferentes das suas entre seus colegas.

Não demorou para que estivessem compartilhando incômodos e tristezas que avançavam para além das questões iniciais abordadas no livro. Relatavam que, algumas vezes, sentiam-se desrespeitados por seus colegas por alguns comentários e brincadeiras sobre suas famílias e particularidades. Enunciavam, algumas vezes, suas dificuldades em se aproximar das diferenças percebidas em seus colegas, ou por conta das diferenças que percebiam em si próprios, como as questões das religiões de suas famílias e suas aparências, comportamentos, “formas de criação” etc.

Como não poderia ser diferente, diante dos atravessamentos que tocam esses alunos, logo estávamos falando sobre etnia. As cores de pele e tipos de cabelo que mais chamavam atenção em sala e como algumas “brincadeiras” entristeciam e/ou irritavam os colegas que eram alvo destas. Alguns alunos falaram em preconceito e que não entendiam como um colega que tinha a mesma cor de pele da sua não só era preconceituoso com seus colegas, como também se diminuía e desvalorizava. Para mediar as discussões apresentei alguns

exemplos de brincadeiras que não percebemos como sendo ofensivas em função de naturalizarmos essa prática do preconceito desde muito cedo, citando exemplos ocorridos comigo. Duas alunas que se identificaram com minha aparência demonstraram imenso descontentamento com minhas colocações, pois se eu me considerava negra, elas também o poderiam ser. A questão dessas alunas é que não se identificavam enquanto tal, trazendo a fala de que “nós sabemos que não somos negras, porque minha mãe me disse que não importa se parecemos negros por fora, pois na verdade, somos todos brancos por dentro! ”. Desconcertada com esse discurso, não tinha o que fazer além de voltar à discussão ao grupo elencando a importância de estarmos bem com nossa aparência. Objetivava minimizar o mal-estar gerado no grupo com essa fala (talvez porque eu mesma não poderia sair daquele espaço com ela ecoando em minha cabeça) e porque, infelizmente (ou felizmente), em função do horário, não era possível estender as discussões por muito mais tempo.

Encerramos o encontro revendo os acordos de convivência que havíamos criado juntos e orientando o grupo e a professora que estes deveriam ser seguidos não só nos dias de nossos encontros, mas ao longo de toda a semana.

Em nosso segundo encontro, antes mesmo de formarmos a roda, a professora nos trouxe o feedback de que, ao longo da semana, os alunos haviam ficado bastante ansiosos questionando sobre qual seria o próximo dia do nosso encontro com eles. Relatou também que o trabalho de construção dos acordos de convivência com a turma já havia surtido efeitos durante esse período, pois os alunos passaram a apresentar um maior cuidado e atenção ao espaço coletivo e ao outro.

Ao nos colocarmos em roda com os alunos, que dessa vez se organizaram com maior facilidade, estes relataram que durante a semana perceberam que conseguiram cumprir com a maior parte dos acordos e se mostravam muito orgulhosos disso. Elencaram algumas exceções em situações bem específicas que geraram conflitos e desentendimentos mais sérios, principalmente durante o horário de recreio. O grupo entendeu que deveríamos tentar dar uma resolução às questões trazidas, como início de nosso encontro. Propusemos que estas fossem compartilhadas pelos principais envolvidos com o restante do grupo e que este poderia opinar e apontar as soluções que achasse mais cabíveis às situações. Com a anuência dos alunos, assim o fizemos. Tomadas as devidas resoluções, interrogamos o grupo sobre o desejo de seguir com nossos encontros ou não e renovamos a fala de que aqueles que não se sentissem à vontade em participar do grupo poderiam realizar atividades paralelas. As crianças mostraram-se desejosas em prosseguir.

Passamos à construção das regras de nosso jogo do caracol. Definimos que o tabuleiro seria dividido por cores e que cada cor representaria uma ação, assim: se caísse na casa de cor amarela, o jogador deveria elogiar um colega; se caísse na cor azul, o jogador deveria pular num pé só por 30 segundos; e assim por diante. Encerrada essa parte, demos sequência com a construção dos materiais do nosso jogo. O tabuleiro, feito em papel 40 quilos, era o desenho de um caracol gigante e as casas do tabuleiro eram os gomos de sua concha; dois dados e as peças que representariam os jogadores no tabuleiro.

Segundo a professora da turma, através das atividades relacionadas ao jogo que, eram sendo construídas no e pelo grupo, a convivência entre os alunos foi melhorando gradativamente e aqueles que não se falavam e nem mesmo se toleravam num mesmo ambiente algum tempo atrás já estavam sentando próximos e brincando juntos. Além disso, a gritaria e correria em sala de aula havia reduzido consideravelmente, e em geral, respeitava-se a vez do colega de falar.

Chegamos ao nosso terceiro encontro, em que, por escolha do grupo, iniciamos jogando o jogo que havíamos construído nos dois últimos encontros, já que estavam muito ansiosos por fazê-lo. Como a turma era grande (aproximadamente 30 alunos), tivemos que bolar um esquema de parcerias e grupos para que todos pudessem jogar. Os jogadores de cada grupo se revezariam nas jogadas, entretanto todos do grupo deveriam cumprir com a prenda. Apesar de todos terem ficado bastante envolvidos com a confecção do jogo, nem todos tiveram o desejo de jogá-lo, e como havíamos colocado, foram deixados livres para realizar atividades paralelas. Após o desenrolar do jogo, porém, alguns desses alunos acabaram se interessando e participando também.

Após o tempo que havíamos estipulado para o jogo naquele encontro, pausamos a partida (à qual daríamos continuidade no próximo encontro) e prosseguimos com a roda de conversa, onde procedemos com a avaliação do período que antecedeu o encontro e com a discussão das situações e dificuldades vivenciadas ao longo deste. Nesse momento, todos os alunos desejaram se reunir conosco. De forma geral, os alunos sempre se mostraram bastante ansiosos para conversarem nesse dispositivo, para falar das dificuldades que tiveram e das resoluções a que conseguiram chegar.

Voltamos a questionar o grupo se gostaria de que nos encontrássemos novamente, dando sequência ao trabalho, e o grupo voltou a acordar que sim. A professora nos relatou que continuava percebendo a melhora no convívio da turma e no comportamento geral dos alunos, apesar de ainda haver situações que, de fato, não conseguiam manejar.

Em nosso quarto encontro, tivemos algumas dificuldades, pois ao invés do período normal de intervalo de uma semana, em função de outras demandas, só conseguimos realizar o encontro quinze dias depois. Ao longo desse período, não deixamos de ser questionadas pelos alunos sobre quando retornaríamos à turma sempre que esbarravam conosco pelos corredores, ou indo nos procurar pela escola, fato que muito me angustiava por sentir como uma quebra em nosso acordo inicial com a turma, mas sobre o que, inicialmente, não havia muito que fazer. A situação que havia nos mobilizado para fora desse espaço se relacionava a um caso de violência que uma aluna de outra turma do mesmo turno estava sofrendo e de que havíamos acabado de tomar conhecimento.

Ansiosa por avaliar como essas duas semanas de afastamento haviam sido sentidas no grupo, iniciei nosso encontro com nossa roda de conversa (pois nesse dia a orientadora educacional não conseguiu participar do grupo). Os alunos se mostraram reticentes em iniciar a conversa e, incomodada com o silêncio, a professora pediu a palavra e relatou que não houve brigas e nem grandes conflitos entre o grupo, mas que percebeu um retrocesso quanto ao comportamento dos alunos, que mostraram-se mais agitados voltando a correr pela sala de aula e voltando a falar alto uns com os outros. A partir daí, os alunos demonstraram o desejo de também compartilhar suas impressões com o grupo. Alguns concordaram com o relato da professora, enquanto outros não conseguiram perceber as mudanças relatadas. Completaram que houve, sim, alguns conflitos pontuais, mas que estes foram resolvidos entre eles mesmos e, portanto, não sentiram a necessidade de levar tais situações à professora.

Senti a necessidade de me desculpar pela quebra em nosso acordo, deixando nosso encontro com um período tão longo de afastamento. Colocamos em discussão as queixas trazidas pela professora e corroboradas pelos alunos quanto à agitação e ao falatório em sala ao longo dessas semanas. Alguns alunos verbalizaram sentimentos de ansiedade, pois só conseguiam se preocupar com o próximo encontro, outros simplesmente não souberam o que dizer a respeito. Após a finalização da conversa, demos seguimento com a leitura de mais um livro, “Mariel e sua História” (Evangalina Costa), pois não haveria tempo hábil para darmos continuidade ao nosso jogo.

Percebemos que nesse espaço a leitura dos livros infantis com o grupo se constituiu enquanto um facilitador para a elaboração de algumas situações vivenciadas pelos alunos em seus cotidianos, fora do ambiente escolar. Percebemos que, na maioria das vezes, quando não trabalhadas, essas questões trazidas pelos alunos se refletiam em suas brincadeiras de maneira negativa, culminando em interações com demonstrações de comportamentos agressivos e violentos (talvez suas próprias tentativas de elaboração). Logo, os momentos de leitura com o

grupo possibilitaram um espaço de acolhimento dessas questões, levando a interações mais saudáveis entre eles.

Inicialmente, os alunos ficaram um pouco frustrados e demoraram a se acalmar e a prestar atenção ao texto, porém a história em questão era contada em primeira pessoa pelo personagem principal, Mariel. O personagem era uma criança mais ou menos da idade deles, que morava em uma comunidade com sua mãe e irmão, sem conhecer seu pai, vivenciando situações cotidianas de vulnerabilidade e violência, e discorria sobre o que pensava e como lidava com tudo isso. Algumas situações descritas no livro falavam sobre tiroteios perto de sua casa, dificuldade de acesso à escola e questões do gênero.

A maioria dos alunos teve uma identificação imediata com trechos do livro, ao ponto de não me permitirem concluir a leitura para falarem a respeito. Ao conseguir concluir o livro, os alunos mal se continham em dar continuidade aos relatos e surgiram assuntos como prisão de familiares, presença constante do tráfico, medo dos representantes da lei e suas intervenções nessa localidade (PM, P2, caveirão e outros nomes foram dados pelos alunos) por não se sentirem seguros na presença destes, a morte de parentes e de pessoas conhecidas seus sentimentos de raiva e impotência sempre que eram tratados como bandidos em função de morarem em uma comunidade etc.

Durante algum tempo, colocamo-nos à disposição de ouvir e acolher os relatos dos alunos. Eles acabaram percebendo que se aproximavam por suas experiências tão semelhantes em alguns pontos, entendendo que partilhavam de muitos desses sentimentos ruins com seus colegas. Após esse período, e ainda tocada pela conversa sobre racismo com o grupo em nosso primeiro encontro, apresentei o rap “Menina Pretinha” (Mc Sofia). Infelizmente, não dispunha de aparelhagem para lhes apresentar o vídeo dessa artista (que se aproxima dos alunos em idade e aparência), mas tentei apresentá-la, falando sobre o fato de ser negra e de se orgulhar de suas características afirmando-as através de seu estilo, tanto em sua aparência como em suas músicas. Na música em questão, a cantora exulta as características das meninas negras trazendo alguns componentes da cultura africana. No início, os alunos afirmaram que só ouviriam se fosse funk. Pedi-lhes um voto de confiança e logo estavam bastante atentos à letra, questionando sobre algumas palavras desconhecidas ditas pela cantora, perguntando sobre o estilo musical ao qual a música pertencia, demonstrando interesse em conhecer outras músicas dela e ver como se parecia. Encerramos o encontro com a música e uma breve discussão sobre racismo e aparência.

Esse foi o último encontro que tivemos com a turma antes do recesso escolar de julho. Após o recesso escolar, não conseguimos mais retomar o trabalho diretamente com a turma,

então tentamos seguir acompanhando a professora diante do possível. Estávamos totalmente envolvidas com os desdobramentos do caso da aluna vítima de violência intrafamiliar que citei anteriormente, porém não voltamos a receber, por parte da professora, queixas graves com relação à turma, a não ser por situações específicas com alguns alunos.

Trabalho com a EJA: o jogo é pra homem, menino e mulher

O turno da noite, da EJA, que compreende da I à IX fase²⁴, com 6 turmas e aproximadamente 200 alunos, é o turno em que menos se exerce a disciplinarização dos corpos. No geral, as turmas são compostas por adultos que trabalham durante o dia, idosos que necessitam de alguma autonomia e adolescentes que foram ‘convidados a se retirar’ do turno da manhã (ensino regular) por estarem em grande defasagem idade/série, ou por que tumultuavam muito este turno. Na maioria das vezes, a EJA acaba sendo vista e apresentada como uma forma de punição aos alunos e como uma forma de passar o tempo aos profissionais que nela atuam por, teoricamente, não se exigir o mesmo comprometimento que se exige nos demais turnos. Claro que não é possível generalizar, porque existem, sim, profissionais excelentes na EJA, bem como alunos extraordinários. Falo de como o ingresso na EJA se apresenta aos que desconhecem as peculiaridades deste trabalho, ou não participam deste universo. A mim, na grande maioria das vezes, era de maneira negativa que ouvia falar da EJA, principalmente sobre as impossibilidades de trabalho, bem como as dificuldades do setor. Entretanto, tendo agora a oportunidade de trabalhar com esse turno, pois minhas escolas anteriores não possuíam EJA (noturna ou diurna²⁵), percebo não só a qualidade do trabalho de meus colegas, como o empenho dos alunos de forma geral.

Os alunos da EJA carregam, em geral, muitos estigmas relacionados às suas capacidades e habilidades e em muitos casos, apresentam baixa autoestima e se desmotivam com grande facilidade. Nesse ponto, ressalto a importância da parceria dos professores com tais alunos e da forma como aqueles compreendem o processo de avaliação. Isso pode significar a diferença no sucesso do processo de aprendizagem dos alunos e em sua permanência no ambiente escolar. Muitos acabam relatando que não se encaixam na escola e que “essa coisa de estudo não é pra todo mundo”, muitos apresentam um processo de aprendizagem diferenciado, principalmente aqueles que (por algum motivo) tiveram que

²⁴ Na EJA as turmas não são identificadas por anos de escolaridade e sim por fases. Ex. O 6º ano do ensino fundamental regular corresponder à VI fase do ensino fundamental da EJA.

²⁵ O município oferece as duas modalidades, entretanto na escola onde atuo só funciona a EJA noturna.

abandonar seus estudos por um longo período de tempo. Algumas vezes, em função disso, pode-se perceber um movimento de infantilização desses alunos e de seu processo de aprendizagem por parte dos professores, na tentativa de auxiliá-los. Esse processo também pode colaborar para a sua evasão.

Hooks (2015), pensando nesse processo de escolarização, afirma como os homens negros acabam sendo excluídos a partir dessas práticas, portanto, sendo afastados também de possibilidades de tornarem-se seres produtivos, de maneira geral. Afirma que “o sistema educacional não consegue transmitir ou inspirar a aprendizagem em homens negros de todas as idades. Ao mesmo tempo, muitos homens negros formam-se no ensino médio com nível de leitura e escrita de terceira ou quarta série” (p. 684). Ela afirma que a escolarização precisa estar pautada no estabelecimento de uma conexão entre a aprendizagem e a liberdade. Assim, o processo de infantilização existente nesse segmento da educação afirma uma prática direcionada à exclusão desses alunos do sistema de escolarização e da negação desse sistema enquanto promotor de autonomia.

Atualmente, no município, percebem-se algumas dificuldades importantes com relação ao funcionamento e organização da EJA. Uma dessas dificuldades diz respeito ao toque de recolher imposto pelo tráfico ou pela milícia (dependendo da localidade) e das ordens de fechamento das unidades escolares por parte das mesmas organizações, em dias específicos. Com relação a essas questões, tem ocorrido um movimento de fechamento das EJAs noturnas, embasado pela sensação de medo, ligada à atuação dessas organizações paralelas. Há também o elevado índice de evasão/desistência e reprovação (muitas vezes por falta) por parte dos alunos.

No primeiro caso, muitas vezes, essa situação pode significar a dificuldade em estabelecer algum vínculo ou relação de significado para e com a comunidade. Tem sido apontado que a insistência em inserir a comunidade extraescolar nas questões da escola acaba gerando um entrave ao desenvolvimento das ações desta, porém entendo que nessa situação pode ocorrer justamente o oposto, em que o não desenvolvimento de um canal de comunicação com a comunidade poderia inviabilizar suas ações.

Com a constante necessidade de suspensão das aulas, os alunos acabam desistindo de suas matrículas. Essas desistências vêm sendo interpretadas como a falta de necessidade de existência desse serviço. A solução que se tem dado ao problema tem sido o fechamento das EJAs noturnas, o que resulta na falta de atendimento a um público muito específico em suas necessidades e direitos. Já os motivos que levam à segunda dificuldade podem ser muitos, tais como a constante infantilização desse público alvo, a dificuldade na construção de um olhar

diferenciado sobre o processo avaliativo dos alunos, a estigmatização do aluno que é transferido do fundamental regular para a EJA em função de defasagem idade/série etc.

Em nossa escola, particularmente, não lidamos com tantas questões relacionadas a solicitações de fechamento, e de maneira geral, temos conseguido estabelecer uma boa relação com a comunidade. Também se percebe uma movimentação de cobrança aos alunos por parte do tráfico, de respeito aos funcionários da escola e ao trabalho desenvolvido por esses, salvo exceções.

Também nesse turno da noite (assim como no da tarde), na maior parte do tempo, atuo apenas uma vez por semana. Algumas vezes, é necessário realizar trocas em meus horários para estar um turno a mais na semana, à noite, a fim de fortalecer a equipe, pois passamos por um longo período sem orientadora educacional. Em função dessa dificuldade, não consegui desenvolver um trabalho mais direto com as turmas do primeiro semestre (pois os anos letivos da EJA são semestrais). Com a chegada da orientadora educacional, passei a contar com uma parceria mais forte no tocante ao desenvolvimento de um trabalho mais direcionado às particularidades dos alunos deste turno.

A partir de gráficos construídos pela secretaria da escola, juntamente com os relatos que colhíamos dos professores durante as reuniões de conselho de classe e de planejamento, conseguimos traçar um perfil das turmas encontrando aquelas que apresentavam maior número de desistência/evasão, recuperação, questões graves relacionadas ao comportamento geral da turma etc. Através das verificações, nos foi possível pensar em estratégias de intervenção para a redução dessas questões nas séries subsequentes.

Desenvolvemos oficinas com diferentes propostas para cada fase escolar, com base nas informações que havíamos reunido. Em função da grande quantidade de faltas, dificilmente conseguíamos montar um grupo com os mesmos alunos, com o qual pudéssemos desenvolver um trabalho voltado para uma construção coletiva.

É claro que nos animamos em desenvolver um plano de ação pontuando as datas e atividades que desenvolveríamos com cada fase além daquelas ações nas quais envolveríamos todas as turmas, pois há, de maneira geral, uma desvalorização de atividades culturais e de sua importância para o processo de aprendizagem entre os alunos desse segmento. E é igualmente claro que não conseguimos, de forma alguma, dar seguimento ao nosso plano de ação da forma como o papel (nosso planejamento inicial) nos permitiu organizar!

Em nosso plano de ação, havíamos criado sete oficinas, incluindo um encontro com as famílias dos alunos e um passeio cultural. Entretanto, conseguimos concretizar apenas cinco encontros e justamente os dois últimos (encontro com a família e o passeio cultural) não

tivemos “pernas” para realizar. Novamente, e dessa vez muito mais em função da divergência de nossos dias de trabalho, não pudemos (a orientadora educacional e eu) estar juntas em todos os encontros, mas contamos com a colaboração de uma das diretoras adjuntas e da coordenadora pedagógica da noite na concretização das atividades destinadas a todas as turmas. Na maioria das vezes, os professores participaram das atividades realizadas em sala nos disponibilizando parte de seu tempo de aula para a execução das mesmas.

Em nosso primeiro encontro, havíamos pensado no desenvolvimento de uma atividade para todos os alunos que possibilitasse o disparo de uma reflexão acerca do significado da escola e dos estudos em suas vidas, do que esperam desse ambiente, da equipe e de seus colegas, além de sugestões de como tornar esse processo mais favorável e agradável. Realizamos uma dinâmica para início do encontro com o objetivo de promover a aproximação entre os alunos e a equipe; em seguida, procedemos à leitura e reflexão de um texto a partir do qual disparamos a discussão sobre aquelas.

A segunda atividade foi direcionada apenas às turmas de V e VIII fases que apresentavam grande índice de evasão/desistência e reprovação, durante a qual apresentamos um Cinedebate com o filme “Escritores da Liberdade”.

Inicialmente, os alunos se mostraram reticentes à apresentação do filme diante da possibilidade de estarem “perdendo matéria”. Alguns verbalizaram sua frustração por entender que estar em sala de aula, copiando matéria do quadro teria uma importância muito maior. Foi necessário que realizássemos, com o auxílio dos professores que participaram da atividade, um trabalho de compreensão de que o processo de aprendizagem não ocorre somente em sala de aula, evidenciando os motivos pelos quais nos disponibilizamos a realizar a atividade. Afirmamos também que os que não desejassem participar, não seriam penalizados para além da falta lançada no diário (que os professores são obrigados a lançar, pois o diário é um documento oficial e por alguns alunos estarem envolvidos com questões legais). Alguns poucos alunos se retiraram, mas a maioria permaneceu até o final da atividade e pouco tempo depois já estava completamente absorvida na temática do filme.

Ao final da apresentação, muitos alunos verbalizaram sentimentos de identificação com as situações retratadas. Discutimos sobre as dificuldades de cada um conforme eram compartilhadas conosco, no tocante aos esforços empenhados na continuidade de seus estudos. Muitos compartilharam o cansaço e o desejo de desistir. Falamos sobre a importância dos colegas e parceiros de turma, que compreendem essas questões muito melhor do que alguns de nós (profissionais já afastados há algum tempo dessa realidade), e que poderiam se ajudar em todo esse processo, criando uma rede de apoio. Em função do pouco tempo, não foi

possível nos aprofundarmos nas discussões diante de todas as situações que nos foram trazidas.

A escolha dessas fases se deu por verificarmos o alto número de desistências e repetências nas séries subsequentes no semestre anterior, indicando a necessidade de um trabalho voltado à discussão da importância da escola e da escolarização com eles. Esse trabalho também intencionava alertá-los sobre a importância de ocuparem esses espaços, num momento em que a solução para as dificuldades encontradas nesse segmento estava sendo o fechamento das EJAs noturnas no município.

A terceira atividade foi planejada para a turma de VI fase, em que o dispositivo pensado foi uma roda de conversa, tomando como disparador o termo de responsabilidade e regras da escola, que é assinado por alunos e/ou responsáveis no ato da matrícula, bem como a música “Por trás dos muros”. Nessa turma, por ser a transição entre o fundamental I e o fundamental II (EJA), focamos em conversar sobre suas relações na e com a escola.

Iniciamos com a distribuição de cópias dos referidos termos de responsabilidade, seguida por sua leitura e discussão conjunta. O termo se relaciona aos acordos que os alunos e seus responsáveis estabelecem com a escola no ato da matrícula. A direção e alguns outros funcionários desse turno sempre nos traziam queixas relacionadas à turma, no tocante ao descumprimento de alguns dos acordos. Muitas vezes, confusões e desentendimentos acabavam ocorrendo entre equipe e alunos. A finalidade era apresentar-lhes os termos e discutir seu conteúdo, a fim de entender qual o sentido dos acordos para aqueles atores e talvez ressignificá-los.

Em seguida, passamos para a escuta da música “Por trás dos muros”, da qual todos também receberam uma cópia.

Eu vejo a escola se igualando a uma cadeia/ Os alunos confusos perdidos, de cara feia/ As grades e autoridades, que prendem a liberdade.../ Acabam com a autonomia , com a poesia e criatividade./ E eu não consigo entender/ Porque o mundo não quer ouvir os jovens tem a dizer?/ Será que é o medo da mudança?/ Será que é insegurança.../ Adultos com medo que desde cedo Acabam com os sonhos de uma criança.../ O que será, o que será?/ De uma sociedade que não carrega verdade no olhar/ Vidas e vidas reduzidas a uma prova de vestibular/ Por isso larguei a escola “cedin”, sabia que não podia aceitar/ Pois nascemos pra pensar e não pra reproduzir, diz que conhece o mundo lá fora, mas quem é que olha pra si?/ Vamos acordar, nos questionar, lutar, refletir.../ De olhos vendados, como é que se faz para reagir?/ Pois são manipulações, de gerações, em gerações e... parte da culpa e da nossa falta de questionamento/ É muita matemática teoria ao invés de prática, didática formando alunos vazios por dentro./ Cadê revolução, evolução de mentalidade, cadê a doação, motivação, seriedade, solidariedade, coletividade, liberdade de expressão, expressão de liberdade?/ (Trec trec com tic tac), o barulho encerra mais um dia./ Quantas e quantas poesias se perdem na burocracia?/ Eu cheio de ódio, olhando para o relógio em cima do

quadro, ansioso, cheio de tédio – parece que ele está parado./ Estático, imóvel, disciplinado./ Desde o fundamental, esperando tocar o sinal, quase passando mal ... só os olhos nas grades da janela, sem ar, sem sentir a arte da vida bela./ O que será o que será senhor...?/?/ Que nos faz tão formatado como um robô? por isso que eu digo... a ditadura não acabou... não acabou... não acabou.../ Me deixem ser livre, sonhar, fazer o que eu quero/ Me deixem ser eu, seguir de modo sincero pois na vida quem sabe o que é certo, é você o Deus ou sou eu quem rezo!/? (Por trás dos muros Letra: Christian Theme (Ct caixa baixa) e Franco de Castro)

Antes do início da discussão, os alunos foram informados sobre a história do autor da música, que por ter sido considerado um “aluno problema”, acabou sendo expulso de algumas escolas até que, desmotivado, abandonou/desistiu da continuidade de seus estudos. Algum tempo depois, esse mesmo aluno encontrou um grupo de professores com os quais pode dialogar e através dos quais se percebeu um rapper muito talentoso. Esses professores faziam parte de um coletivo²⁶ que intencionava produzir novas formas de construção de conhecimento e de organização escolar.

Seguimos com a análise da música, na qual os próprios alunos iam destacando os trechos que mais lhes interessavam a fim de jogá-los na roda para discussão, diante de seus entendimentos. A discussão foi marcada pelo forte sentimento de identificação dos alunos com a letra da música. Alguns diziam que representava exatamente o sentimento que tinham para com a escola, mas que não sabiam como expressar.

Falamos sobre por onde tem passado a produção de sentido desse espaço escolar, diante do qual tantos alunos têm abandonado seus estudos; sobre a necessidade de construção de uma rede entre os próprios alunos, servindo para auxiliar não só na produção de sentido desse espaço, mas também como acolhimento e construção do sentimento de pertencimento entre eles; também falamos sobre a necessidade de sabermos nos colocar diante de nossas dificuldades, opiniões e necessidades, não de maneira hostil, mas sim crítica, marcando nossos posicionamentos e direitos, sem nos vitimizarmos ou nos mostrarmos passivos. Falamos sobre a necessidade de entendermos que a escola existe para além dos muros e salas de aula. Que a escola existe para e através dos alunos e professores. A partir destas relações, portanto, é necessário que todos nos impliquemos em sua construção e manutenção, no dia-a-dia.

A quarta atividade foi direcionada, novamente, a todas as turmas. Foi uma palestra ministrada por profissionais convidados da equipe do PSE (Programa Saúde na Escola), intitulada “Cidadania e ética: dimensão humana”, que foi iniciada com uma dinâmica que

²⁶ O mesmo coletivo de professores sobre o qual falo no Movimento I, página 13.

procurou introduzir seus temas centrais (cidadania, ética e questões da sexualidade na contemporaneidade).

O tema da sexualidade foi introduzido, principalmente, como forma de tentar propiciar a reflexão sobre ele, pois observávamos a vivência de situações constantes de exposição entre os alunos²⁷, gerando conflitos, além da banalização de violências relacionadas. Importante marcar que, nessas situações, os meninos envolvidos quase não eram mencionados para além das advertências e orientações que a equipe lhes dava e/ou aos seus responsáveis (quando menores de idade). Já no caso das meninas envolvidas, a repercussão negativa era tamanha (na maioria das vezes por parte de outras meninas/mulheres que, reproduzindo falas e comportamentos estruturados a partir de um viés machista, se voltavam de forma muito violenta contra as colegas) que não era incomum tais meninas solicitarem suas transferências para outras unidades escolares, a fim de fugirem da situação de perseguição que passavam a vivenciar.

Novamente sinto a necessidade de convidar Davis (2018) a conversar conosco sobre a questão acima, quando ela afirma a importância e a necessidade de sabermos estabelecer uma relação entre gênero, raça, classe e sexualidade, fazendo valer, em nome da conquista da saúde mental, física, espiritual e social, o slogan feminista “o pessoal é político”. O desafio que se coloca nos encontros cotidianos é construir essa conexão ou entendimento entre privado e político dentro do contexto das(os) alunas(os). Intentou-se, nessa atividade, trazer-lhes o entendimento de que nossa sexualidade não deve ser tomada unicamente a partir do campo privado/individual, mas sim a partir de um viés político, e que nosso olhar sobre ela deve refletir uma visão ético-política. O desafio é produzir compreensão e sentido nessa possível relação entre o que é da ordem do pessoal e pode vir a ser traduzido em uma construção política.

A princípio, os alunos se mostraram desconfiados com a realização de mais uma atividade que fugia ao seu entendimento do que seria uma atividade educativa. Entretanto, até mesmo os alunos mais avessos às atividades de sala de aula e que inicialmente haviam se recusado a participar, movidos pela curiosidade, resolveram aderir, mostrando-se interessados no conteúdo da palestra.

Foram abordadas questões relacionadas à ética das relações interpessoais; às noções de ética individual; ao convívio e respeito no ambiente escolar; à sexualidade na

²⁷ Além de trocas de nudes (fotos nuas) que vazavam, com frequência, os alunos também praticavam sexo nas dependências da escola, abertamente.

contemporaneidade e sua crescente banalização; à exposição e manuseio das redes sociais; ao respeito à diversidade, ao próximo; e à autoestima.

A palestra seguiu de forma interativa, em que os alunos não só se mostravam atentos ao que lhes era apresentado como também participavam, trazendo relatos de experiências próprias e dúvidas sobre o que estava sendo exposto.

Na quinta e última atividade, voltamos ao dispositivo da roda de conversa, que concluímos ter sido bastante produtiva com os alunos da EJA. Dessa vez, o foco foi a VII fase e o material disparador se constituiu por algumas reportagens relacionadas ao Atlas de Violência do Brasil do ano de 2017 e pela apresentação da música “Cotidiano Banal”, do mesmo autor da música anteriormente utilizada.

Estamos descendo ou subindo?/ Tentando combater o efeito com o extermínio/
Guerras, homicídio, lutas por domínios matando muito, sem nenhum motivo/
Querem reduzir, querem algemar/ Mas não querem saber como ele foi parar lá/
Atrás das grades, só querem acusar/ Pimenta no dos outros só serve pra refrescar/
Quantas mães estão aí sofrendo Invertendo a ordem vendo-os morrendo/ Sentada no
meio fio, chorando, seu tormento/ Vivemos uma guerra e ela só vem crescendo/
Querem a mudança? Vamos mudar/ Mas não é repreendendo que vai melhorar/ Os
jovens só querem se expressar/ O mundo se fecha e não os deixa falar/ Muitos
querem a paz, viver sem medo/ Mas o monstro que te assusta vem do seu
preconceito/ Pré-conceito, um estereotipo: “negro, favelado, cheio de ódio”/ É assim
que você fala/ É desse jeito que tu olha/ atravessa a rua e esconde/ as suas jóias/ Ih,
sai da frente, se instalou o caos/ fruto da sua indiferença imensa, desigualdade
social/ quantos menores morrem todos dias nas favelas e você acha normal, banal?/
por que que só o rico quando morre vira capa de jornal?/ é que eles têm caveirão,
solução como prisão/ mas quem devia estar lá era o Pezão e o Cabral/ é que o
governador é mal, e dá o aval/ pro policial sair matando geral/ ninguém quer investir
no sistema educacional/ sociedade fecha as portas e taxa de marginal/ são milhões de
dilemas, impunidade institucional/ do sistema e seus esquemas, maldade
descomunal/ que gera medo e violência/ tá tensa a situação/ quem pensa faz
diferença, violência não,/ minha rima é um legado, punho cerrado, resistência/ que
esteja declarado, estado de emergência. ("Cotidiano Banal" Musica: CT (Caixa
baixa) e Gigantin (Lucas Carvalho))

Iniciamos a atividade com a apresentação de notícias divulgando alguns dos dados destacados no Atlas de Violência do Brasil de 2017. Uma das notícias apontava que “De acordo com o estudo, a população negra, jovem (entre 15 e 29 anos) e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país” (IPEA e FBSP, 2017).

Alguns alunos se mostraram muito surpresos com a notícia, em função de identificarem nela justamente o público que compõe os alunos da EJA na maioria das unidades escolares. Outros alunos reagiram com deboche, tentando escarnecer da notícia, quase que querendo afirmar a inutilidade da escola em suas vidas.

Demos seguimento aos debates, acolhendo todas as opiniões como forma de iniciarmos e mantermos um diálogo, ao invés de encerrá-lo. Nesse momento, fui interpelada por um aluno (que se sabe ser atuante no tráfico local) afirmando que não desejava continuar a conversa se esta fosse se pautar apenas em falas moralistas que apontassem “os certos e errados”. Coloquei que não desejava manter uma postura moralista, afirmando a necessidade da escola ou mesmo da escolarização formal na vida de cada um, mas que tais notícias não deveriam ser ignoradas e que talvez valesse a pena refletirmos sobre como esses recortes se produzem no dia-a-dia, pois “antes mesmo de encontrar uma cultura de rua genocida, garotos negros têm sido atacados na infância por um genocídio cultural que se inicia nas instituições educacionais, nas quais eles não têm sido ensinados” (HOOKS, 2015, p.683). A partir de então, os alunos foram sendo menos ouvintes e mais debatedores, dialogando entre si, momento no qual a orientadora educacional e a psicóloga assumiram os papéis de mediadoras da discussão.

Em dado momento, diante do rumo das discussões, que começaram a tomar um viés dicotomizante e polêmico, lançamos mão da escuta da música “Cotidiano Banal” a fim de dar fôlego à conversa e produzir maior reflexão sobre uma temática tão complexa, pois naquele momento o assunto parecia estar se esgotando em falas reproduzidas de discursos moralistas, que não dão conta de produzir significado sobre tais experiências e não estavam nos ajudando a compreendê-las, só a silenciá-las.

Diante do avanço da hora e da necessidade de encerramento da atividade, a psicóloga e a orientadora educacional tomaram a palavra não com o objetivo de encerrar a discussão, mas de lançar mais uma possibilidade de reflexão. Reafirmamos o não desejo de um discurso moralista, no qual se intenciona apontar o certo e o errado na vida de cada um. Seguimos questionando o porquê de cada um estar naquela sala de aula, naquele momento (inclusive o aluno que nos interpelou no início da conversa, mas que ainda assim desejou permanecer até o final desta). Novamente trouxemos a história do autor da música e apontamos que é possível que nem todos necessitem estar em uma sala de aula, ou de uma escolarização formal para conquistar o que desejam ou para montar seu projeto de vida, mas que esse ainda parece ser um dos caminhos possíveis para tanto. E que qualquer projeto de vida deve partir de uma pergunta muito simples, mas que, em tempos em que a possibilidade de existir passa pela necessidade de ser visto (o que pode ser observado a partir da constante exposição em que todos se mantêm nas redes sociais, documentando cada momento de suas vidas), a maioria nunca se fez, ou tem medo de responder. Talvez por não se darem conta de que, ao sempre olharem para fora (e se olharem pela mesma perspectiva), acabam impossibilitando as suas

construções subjetivas. Provocamos, afirmando que tínhamos certeza de que se lançássemos essa pergunta no grupo, ouviríamos a mesma resposta de todos. Houve um silêncio, depois alguns curiosos desejaram saber qual era a pergunta, e dissemos: “Quem sabe responder quem é e do que gosta? ” E após segundos de silêncio na turma em que todos se entreolhavam sérios, de fato começamos a ouvir alguns sussurros respondendo somente: “Não sei! ”

Encerramos a atividade convidando todos a refletir sobre a pergunta para ver o que conseguiriam encontrar a respeito de si mesmos e de seus desejos, e se isso possibilitaria pensar na construção de um projeto de vida significativo, trabalhando com eles a importância de um espaço em que pudessem se constituir enquanto sujeitos.

Também trabalhamos com os professores durante as reuniões de planejamento e de conselho de classe. Discutimos sobre os processos de subjetivações, formações identitárias que nos atravessam e a esses alunos. Falamos sobre a necessidade de trabalhar junto aos alunos suas condições enquanto sujeitos, procurando entender o ambiente escolar e seus atores como moduladores desses processos. Buscávamos pensar em outras formas de intervir, direta ou indiretamente, nas maneiras como os alunos se relacionavam com os demais atores e com o espaço/ambiente escolar de maneira geral.

Ao final do período, durante a realização dos conselhos de classe finais e já de posse de novos gráficos elaborados pela secretaria, percebemos que, felizmente, ao menos os níveis de desistência (evasão escolar) haviam sido reduzidos consideravelmente nas turmas de VI e IX fases.

Trabalho com o fundamental II: corpo e resistência

O turno da manhã, Fundamental II (6º ao 9º ano, com 12 turmas e aproximadamente 400 alunos), é o turno em que os alunos estão mais disponíveis a encontros e parcerias. São extremamente criativos e disponíveis, alguns têm habilidades de liderança, outros, mais tímidos, se dão melhor com a possibilidade de concretizar os projetos e participar nos bastidores, porém são os alunos mais dispostos a firmar parcerias e apesar de apresentarem dificuldades quanto aos comportamentos e questões de aprendizagem, estão sempre abertos a diálogos e desejosos em travar novas conexões.

Esses alunos, algumas vezes, já levaram diversos tombos (na vida) e desenvolveram mais do que a capacidade de se manter de pé. Desenvolveram o corpo para aguentarem a queda e a força para se levantarem (tomando seu tempo) na maioria das vezes. Ainda têm dificuldades em entender quais jogos devem ou podem ser jogados por eles e quais devem

saber evitar, isso porque nem sempre possuem o entendimento de sua própria força e do valor de seus conhecimentos. O mais impressionante é que seja através de sua timidez ou de sua agitação, são sempre persistentes. Eles caem, se machucam, às vezes até sangram, mas estão sempre prontos para o próximo jogo. Só esperam contar com um parceiro que simplesmente esteja ao seu lado e lhes faça perceber sua importância individual e única, validando suas existências para além dos mecanismos grupais através dos quais se reconhecem, em detrimento de suas individualidades, nessa fase de suas vidas (adolescência).

Não se trata de valorizar a individualidade em detrimento do coletivo, mas também de valorizar a diversidade e as especificidades das quais cada um de nós é portador. Trata-se, portanto, de formações subjetivas de existência e pertencimento, pois a partir de indivíduos conhecedores de si, de suas limitações e possibilidades, temos a oportunidade de formar coletivos para além de grupos.

No turno da manhã, inicialmente, minha parceria foi firmada com a orientadora educacional. Nesse turno, além de toda a rotina do ambiente escolar, que quase sempre ultrapassa os limites de funções e cargos com demandas que nos desafiam, sempre éramos retiradas de nossas atividades e sempre com uma fala carregada de urgência e gravidade, diferentemente do turno da tarde, onde as dificuldades se relacionam muito mais com o funcionamento interno. No turno da manhã éramos quase sempre tomadas por situações externas (como intervenções do tráfico, da milícia e coisas do tipo). Ao final do turno, sempre nos perguntávamos: *Quando teremos tempo de fazer nosso trabalho (Hoje me pergunto se já não o estávamos fazendo)?*

Inicialmente construímos esse tempo, trazendo a nós mesmas o entendimento de que se não elegêssemos nossas prioridades, sempre fariam isso por nós. Observávamos nos atendimentos desse turno que somente algumas vezes eram através de encaminhamentos de professores e da equipe, mas na maioria eram por demanda espontânea dos alunos com queixas, reivindicações e solicitações de auxílio. Das demandas às quais éramos chamadas a intervir, percebemos a necessidade de trabalhar, de maneira mais imediata, questões relacionadas a bullying, racismo, preconceito e discriminação.

Estruturamos um dia específico e um horário em que conversaríamos sobre tais temas com duas ou três turmas por vez (de acordo com a capacidade do auditório). No turno da manhã, em termos de horário, por estar duas vezes na semana, ficava mais fácil separar um dia para atendimentos e questões burocráticas e outro para ações mais direcionadas aos alunos e equipe (separação que dificilmente se mantinha dessa forma, mas ainda assim os encontros aconteciam). Ao firmarmos a necessidade desse trabalho, firmamos também o compromisso

de mantê-lo. Sempre que éramos convocadas a outras atividades, afirmávamos a importância do mesmo. Contamos também com o entendimento de alguns professores que achavam relevante tal atividade com os alunos e afirmavam que sempre deveríamos ter a oportunidade de realizá-las. Alguns professores, além de participar das atividades, complementavam a discussão desses temas em suas próprias aulas.

Nesses encontros que realizávamos uma vez por semana, falávamos de bullying, sim, mas não somente a partir da ênfase na dualidade desse tema reforçando os papéis de vítima e agressor. Falávamos a partir da política de apagamento de outras questões como o racismo, a homofobia e outras formas de preconceito e discriminação tão comuns em nossa sociedade, que se instauram no ambiente escolar a partir da banalização desse tema. Aos poucos, os alunos foram se sentindo à vontade para compartilhar suas próprias histórias, buscando ao mesmo tempo entendê-las melhor. Com isso, os temas que debatíamos foram se ampliando e surgiu a necessidade de falarmos sobre machismo, LGBTfobia, feminicídio, depressão, suicídio, automutilação e temas relativos.

Com o auxílio de materiais disparadores bem simples como conceitos explicando superficialmente os temas, reportagens, músicas e coisas do tipo, disparávamos as discussões focando no entendimento das causas e sentimentos relacionados a tais situações e não em suas consequências finais (os comportamentos negativos gerados por esses processos, por exemplo). Nossas discussões giravam muito mais em torno das experiências compartilhadas. Algumas vezes, os funcionários se interessavam em participar e sentiam a necessidade em compartilhar, também, suas experiências. Conversávamos sobre como se davam essas experiências para cada um que compartilhava suas histórias, como se sentiam, como tudo isso era vivenciado dentro e fora da escola. Alguns se sentiram à vontade para falar que se identificavam com a necessidade de causar esse tipo de sofrimento aos seus colegas, apesar de não entenderem o porquê e de não se darem conta do sofrimento que causavam com suas atitudes.

Esses encontros foram realizados ao longo do primeiro semestre com todas as turmas do turno da manhã. É evidente que não é possível afirmar que, apenas com esses poucos encontros, conseguimos acabar com as situações de “bullying” sobre a qual os professores, a direção e os próprios alunos se queixavam, porém muitos alunos conquistaram a capacidade de saber se colocar diante delas, e muitos dos ditos “agressores” passaram a ser vigilantes e empáticos, identificando e repelindo esse tipo de atitude ao seu redor. Algumas outras turmas simplesmente ignoraram o que foi dito e conversado. Para minha surpresa, os alunos mais

novos foram os mais atingidos pelos encontros, e foram os alunos de 9º ano com os quais mais tivemos dificuldades nesse sentido, mesmo após as conversas.

Esses encontros acabaram produzindo outro efeito pelo qual eu mesma não esperava, pois muitos alunos começaram a me procurar, de forma espontânea, para pedir ajuda relatando depressão, ideias suicidas e automutilação. Alguns traziam amigos que desejavam ajuda, entretanto não tinham coragem de falar sobre isso. Essa movimentação nos apontou a importância de abordar assuntos considerados tão difíceis e polêmicos dentro da escola. Foi a partir desse trabalho que ganhei maior visibilidade junto aos alunos, quando deixei de ser apenas a “tia capoeirista” para me tornar a tia do “Posso ajudar?”.

As demandas começaram a me chegar muito menos pelos professores e muito mais pelos alunos, que me procuravam para solicitar auxílio. Assim, os “problemas de aprendizagem e de comportamento” passaram a ganhar outras cores e contornos, transfigurando-se em questões menos fabricadas e/ou mais inesperadas. Esses adolescentes/alunos me procuravam relatando que se identificavam com os temas sobre os quais conversávamos durante as palestras com as turmas. Na maioria das vezes, os alunos que me procuravam solicitando auxílio eram justamente os mesmos que antes me chegavam através das falas dos professores e funcionários como “alunos-problema”.

Quando me procuravam, meu exercício inicial era o de conter minhas ânsias por ocupar meu papel de “educadora” (disciplinadora, controladora), lugar também reservado à psicologia. Tentava evitar esses modelos prontos de atuação que tanto nos vendem no ambiente escolar, de atender prontamente às solicitações dos professores, incentivar os alunos sobre as maravilhas dos estudos e do tempo em sala de aula. Buscava, simplesmente, dar espaço ao que poderia surgir desses encontros. Assim, antes de incorporar qualquer modelo, simplesmente lhes respondia... *Posso ajudar?*

Impressionante o poder das palavras e/ou dos silêncios dos quais por vezes nos utilizamos. Não foi difícil perceber que era justamente quando lhes permitia desfrutar de meus silêncios que se sentiam não só autorizados a falar de si, mas a escutarem sobre si através do que falavam, enquanto eram ouvidos. Então, os mesmos alunos que me eram descritos como agressivos, quietos ao extremo ou debochados começavam a falar. Na maioria das vezes, eram muito eficazes em se expressar de forma clara e direta sobre questões que já vi calar a muitos adultos. Eles falavam, falavam e falavam, e eu ouvia, ouvia e ouvia. Eles choravam, apontavam marcas em seus corpos e em seus discursos. Algumas já cicatrizadas, diziam em suas falas, entretanto suas vozes pintavam outras imagens.

Inicialmente eu sabia o que deveria fazer, ao menos acreditava que sim. Eu repetia: *Escuta!*... Esse era o momento de escutar e de acolher. Mas não uma escuta que já nasce com o propósito de propor soluções às questões que se lhe apresentam. Não uma escuta paternalista de quem pode guiar e direcionar aquele a quem ouve, certa das saídas e soluções possíveis, como por vezes ouvia serem repetidas a esses alunos entre conversas de corredor como: *Eu estou te ouvindo e sei que você tem problemas; mas todos nós temos problemas e precisamos superá-los. Então, se você quiser alguma chance na vida, tem que voltar pra aula e se concentrar em seus estudos!*

Procurava por uma escuta em mim que se fizesse hiato em nossa conversa. Uma escuta que desejava ser a de quem se retira de si, para que seja possível se ocupar do outro e ser ocupado pelo outro, para que, acolhendo suas angústias, fosse capaz de vivê-las junto. Nem de longe eu acreditava deter em minhas mãos as respostas que eles acreditavam que encontrariam ao me procurar. Talvez, justamente por isso, sentisse a necessidade de me perder com eles, na esperança de encontrarmos uma solução juntos ou, ao menos, de nos sustentarmos juntos, até que se tornasse possível encontrarmos outros caminhos que nos servissem de passagem e superação da atual situação (outros caminhos possíveis). Afinal de contas, se perder também é caminho!

Seguimos procurando o ritmo de nossa conversa para esse jogo enquanto o estávamos jogando. Atrapalhamo-nos, é bem verdade, mas fomos mantendo a paciência uns com os outros, pois realmente estávamos interessados em nos mantermos nele. No final das contas, a pergunta que inicialmente lançava aos alunos que me procuravam, como forma de promover uma aproximação entre nós e permitir o início de algum tipo de vínculo, retornava para mim quase que como um contragolpe inesperado e ecoava em minha cabeça... Mas afinal de contas, Vivian, como você acha que pode ajudar?

Esse tipo de pergunta me é muito preciosa e sustentá-la, quase que uma necessidade, porque me permite fugir das certezas que não nos possibilitam descobrir nossos limites e novos caminhos para além dos já trilhados, porque[...]

Eu realmente penso que utopia é quando a gente se move em novas direções e visões. Utopia no sentido de que necessitamos de visões para nos inspirar e ir para frente... Precisamos achar um modo de dar conta e saber como vamos interligar nossas lutas e visões e chegar a algumas conclusões sobre como desenvolver novos valores revolucionários. (Davis, 2018, p.12)

E, assim, passei da tia do “Posso ajudar?” para “a tia que ouve, ou que sabe ouvir!”. Logo, os alunos traziam seus colegas pelas mãos (também cansados), lhes dizendo: *Fala com essa tia, a Psicóloga, porque ela vai te ouvir e vai tentar ajudar!*

Nesse ponto, ainda não sabia muito bem o que precisava ouvir, ou apesar de saber o que estava ouvindo, não sabia o que fazer dessa escuta e nem qual lugar dar para essas questões, diante de todos os planejamentos anteriores e do calendário a ser seguido.

Tentei seguir o protocolo: deveria dar um encaminhamento para todos os casos mais urgentes. Deveria encaminhar, para os setores responsáveis e melhor preparados, o acompanhamento desses casos de violências e vulnerabilidades aos quais esses alunos eram cotidianamente expostos, relacionados a automutilações, abusos sexuais, tentativas de suicídio, negligências de diferentes formas e assim por diante. Entretanto, com a precarização dos serviços de saúde e apoio à criança e ao adolescente no município, que têm recebido muito mais demandas do que são capazes de acolher, a situação se manteve, apesar dos encaminhamentos e as demandas que iam aumentando.

Eles continuavam falando. Incansáveis! Fosse através de suas palavras ou de seus comportamentos. Até que, certo dia, eu ouvi claro e forte um coro que me convocava à ação. Que me convocava a sair de meu comodismo e da aparente utilidade à qual vinha servindo com minhas ações planejadas. Um coro que me convocava à roda, ao jogo!

Menos palavras, mais atitudes!

Eh sai, sai Catarina saia do mar venha ver Idalina
 Sai, sai Catarina - coro
 Oi Catarina venha ver - Sai, sai Catarina - coro
 Oa saia do mato venha ver Idalina - Sai, sai Catarina - coro
 Ô Catarina venha ver - Sai, sai Catarina - coro
 (Artista: Mestre Jogo De Dentro
 Álbum: Semente Brotou Na Terra
 Data de lançamento: 2012)

Na capoeira, toda cantiga tem uma função e um significado, e algumas delas servem como forma de comunicar e/ou solicitar coisas aos jogadores no centro da roda ou que a estão compondo.

Quando essa música (Catarina) é cantada na roda de capoeira, é um convite. Mais que isso, uma convocação direta para os capoeiristas começarem a jogar na roda que acaba de ser iniciada. Depois da roda iniciada já há algum tempo, é uma convocação para que outros jogadores comprem o jogo daqueles que já estão cansados de jogar e mantenham a energia do jogo e da roda. Seria uma forma de reacender a energia da roda e permitir que os jogadores antes no centro descansem.

Bom, foi dessa forma que a frase que dá nome ao título desse trecho da minha escrita se fez perceber por mim. Essa frase estava grafada em um pequeno pedaço rosa de papel (-

palavras, +atitudes), que ao ser desembrolhado, revelou uma gilete guardada em seu interior. Já imaginava qual o significado daquilo: um pedido de ajuda. O aluno que me trouxe a gilete (um dos que acompanhava) e, em seguida, a aluna que estava de posse dela, que me foi apresentada pelo mesmo com o seu consentimento, confirmaram. A gilete era utilizada para a prática da automutilação.

Era isso! Definitivamente não tinha como não ouvir a cantiga tocando. Eu estava sendo não convidada, mas convocada a entrar no jogo e possibilitar o alívio e descanso de meus companheiros para que pudessem se permitir continuar na roda e não abandoná-la. E antes que o gunga²⁸ baixasse na roda para pausá-la e me perguntassem por que não respondia ao toque, não tardei em atender ao chamado. Como jogadora iniciante que acabou de aprender seus primeiros movimentos, ofereci minha energia, mas sabendo que estaríamos por um tempo num ritmo menos acelerado, até que pudéssemos acertar nossas conversas.

Deu-se o recesso escolar de julho, que proporcionou uma quebra no trabalho que havíamos iniciado junto aos alunos da manhã e ao qual desejávamos dar continuidade, por *nós* (os alunos, os professores e funcionários que nos cobravam) e por *nós* (a psicóloga e a orientadora educacional). Nós, para os quais esse espaço representava alívio e possibilidades, apesar de não ter se iniciado dessa forma.

Após o retorno do recesso seguimos, a orientadora educacional e eu, pensando em como dar continuidade aos encontros com as turmas, a fim de aprofundarmos nossas discussões sobre as diferentes formas de preconceito e discriminação, bem como em dar seguimento ao trabalho com os representantes e vice representantes das turmas (com os quais realizávamos reuniões quinzenais a fim de discutirmos suas funções, projetos para a escola, o regimento escolar e as funções daqueles que aí trabalhavam etc).

Em paralelo a essas atividades, seguíamos, ainda, com as atividades relacionadas aos acompanhamentos individuais dos alunos com necessidades especiais e dos demais alunos que me eram encaminhados pelos professores e direção. Também daqueles que já haviam me procurado espontaneamente, solicitando auxílio quanto às suas angústias. Com alguns desses alunos, me foi possível realizar um acompanhamento dentro do próprio ambiente escolar, com a visível melhora das queixas trazidas inicialmente, sempre procurando o envolvimento

²⁸ Também conhecido como berra-boi, o gunga é um dos tipos de berimbau; os outros são o médio e o viola, que seguem uma sequência de tamanhos na roda sendo o gunga o de maior cabaça e, portanto, de som mais grave. Na tradição da capoeira, o gunga é o instrumento que comanda a roda e, portanto, normalmente é tocado pelo mestre ou pelo jogador mais antigo presente na roda. É esse berimbau que dita o toque e o andamento da música que deverá ser seguido pelos berimbaus médio e viola (respectivamente). Esse berimbau marca o início e o final de uma roda ou jogo e os capoeiristas devem atender ao seu toque.

daqueles que me demandavam (quando não eram os próprios alunos). Para outros casos, fazia-se necessário o encaminhamento para outros aparelhos do município, para realização de avaliações e tratamentos/acompanhamento adequados (quando suas questões extrapolavam o acompanhamento possível dentro do próprio ambiente escolar), como já havia mencionado anteriormente. Também seguiam os trabalhos e atividades nos demais turnos.

Fora da unidade escolar, continuava um trabalho iniciado já em outras lotações de tentativa de construção de rede para o atendimento desses alunos, a fim de garantir que recebessem o tratamento adequado e dando acompanhamento aos casos que já haviam sido encaminhados aos serviços extraescolares (até mesmo antes de minha entrada nessa unidade) e que já haviam conseguido iniciar seus atendimentos em diferentes aparelhos municipais.

A escola é parte importantíssima da rede de apoio à criança e ao adolescente, portanto nós que atuamos nessas unidades estamos em local privilegiado no auxílio à costura dessa rede. Entretanto, tal construção vem se mostrando frustrante não em função da incapacidade dos profissionais que atuam em tais aparelhos, que, ao contrário, são profissionais excelentes que seguem firmes mantendo o funcionamento desses serviços essenciais à população, mas em função do sucateamento dos serviços. Por experienciar, através daqueles que tenho encaminhado e que conseguem ser atendidos, a mudança gerada em suas vidas e a importância da continuidade desse trabalho, sigo procurando por parceiros nesses setores para que possamos nos unir em resistências, procurando formas de assegurar a continuidade dos mesmos.

A precarização desses aparelhos com os cortes de recursos e redução dos postos de atendimentos, bem como a redução da qualidade de trabalho e ferramentas disponíveis a tais profissionais, acaba por refletir na diminuição da procura e/ou abandono do tratamento. Os serviços acabam, desse modo, desacreditados pelas famílias que deles dependem.

Mesmo depois de feitos os devidos encaminhamentos ao NAPEM (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico das Escolas Municipais), ao CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial infantil), CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) e, dependendo dos casos, ao Conselho Tutelar, a preocupação seguia, pois a avaliação (seu primeiro atendimento) dos alunos que estavam tentando se matar, hoje, em função da grande demanda nos serviços, só poderia ocorrer em três ou quatro meses. Além disso, fui informada pela coordenadora de um dos serviços de que era comum que, após tanto tempo de espera, muitos não comparecessem ao atendimento inicial de avaliação e, assim, se perdessem na rede de encaminhamentos.

Dizia a mim mesma que já havia feito o que deveria e podia, mas no final das contas, era a mim que esses adolescentes se dirigiam. Era na minha porta que batiam quando não sabiam mais o que fazer. Não havia como continuar ignorando essas chamadas para o jogo através da afirmação de já ter feito o possível. Vi a necessidade de tentar dar melhor acolhimento aos alunos dentro do próprio ambiente escolar. Buscava acompanhá-los semanalmente ou quinzenalmente (dependendo do caso), a fim de permitir que falassem sobre suas dificuldades enquanto aguardavam por suas respectivas avaliações nos serviços externos à escola.

Por algum tempo foi possível dar sustentação a alguns casos dessa maneira, entretanto o número de alunos que apresentavam comportamentos autodestrutivos foi aumentando (não sei se estimulados por seus colegas como forma de autoajuste ao grupo ou se por poderem agora ter a possibilidade de falar sobre isso). Fato é que, trabalhando apenas dois dias no turno da manhã, não era capaz de realizar os atendimentos aos pais, aos alunos, acompanhar os casos encaminhados, trabalhar junto aos professores e profissionais da escola e, ainda, participar das reuniões promovidas pela Secretaria de Educação, enfim, dar conta de todas as outras atividades que me cabiam.

Apesar de, inicialmente, as primeiras alunas atendidas (pois a grande maioria dos casos era de meninas) já haverem parado de se automutilar e de outras estarem em processo de parar, após algum tempo estas sempre acabavam retornando a tais comportamentos, mostrando que somente esses acompanhamentos não supriam a necessidade de um tratamento específico. Procurávamos então, eu, as alunas e os alunos, por alguma outra atividade que lhes pudesse, em curto prazo, se apresentar como alternativa aos comportamentos autodestrutivos nos momentos de maior necessidade.

Durante os atendimentos, algumas falas e sentimentos eram recorrentes, como o sentimento de isolamento, a dificuldade de conectar-se e estabelecer relações que pudessem sentir como verdadeiras, a dificuldade de compreensão de seus sentimentos por parte de seus familiares e, por vezes, por eles próprios, o sentimento de não ser compreendido ou bem quisto por aqueles a sua volta e de não pertencimento, as insatisfações com sua aparência e seu corpo, o sentimento constante de frustração e ócio por não ter nada de interessante para fazer no período em que não estão na escola, não ter ninguém para conversar, enfim.

Ficaram claras as semelhanças em suas falas e comportamentos, apesar de motivações diferentes, bem como a contínua necessidade que vinham apresentando em ressignificar aquele espaço escolar que lhes era tão importante. Havia, também, uma necessidade minha de poder estabelecer trocas sobre esses processos e sobre as dificuldades que vínhamos

enfrentando para manejá-los. Assim, percebi a necessidade de estruturar uma solução local e específica para aquele momento e com aquele grupo.

Como os grupos dos quais participei ao longo da vida sempre me foram muito valiosos, me trazendo certa familiaridade com o dispositivo e, também, em função de os alunos afirmarem seu gosto por estarem no espaço escolar por lhes possibilitar estar entre os seus, percebi ser este um caminho possível à construção de um espaço coletivo que possibilitasse refletir sobre todas essas emoções, sentimentos e situações conflituosas e, quem sabe, sobre a construção de relações mais verdadeiras, mais concretas.

Inicialmente, poucas alunas concordaram com a ideia. Sendo estas já amigas e conhecidas, sentiram-se à vontade em ter um momento em que pudessem conversar abertamente sobre suas angústias. Informei-lhes que além de mim, minha colega O.E. também participaria dos encontros. Também informei que havia comentado com outros alunos que, em algum momento, poderiam vir a fazer parte do grupo. Pontuei que este deveria apresentar um caráter transitório, como forma de auxiliá-los até que pudessem prosseguir com um acompanhamento extraescolar específico.

Tomei a providência de informar aos responsáveis dos alunos sobre sua participação no grupo, acordando com as alunas como essa conversa ocorreria em função do sigilo que nos cabe. Nem sempre a(o) aluna(o) se sente à vontade ou desejosa(o) em compartilhar suas questões com seus familiares. Manejar e mediar essas situações são passos extremamente importantes nos acompanhamentos, que se baseiam no estabelecimento de vínculo e na construção da confiança.

Já vínhamos, a O.E e eu, trabalhando com grupos desde o início do ano, com os representantes de turmas, intentando implementar níveis de gestão democrática em nossa escola. Entretanto, essas reuniões ainda eram um espaço extremamente autoritário com uma pauta que partia de cima (da equipe e de professores, em sua maioria). Eram espaços nos quais os alunos claramente não se sentiam à vontade em dialogar, não pareciam sentir como sendo um espaço deles. Não tinha certeza, então, se conseguiria construir o espaço que lhes estava propondo, a não ser que os alunos realmente se sentissem parte disso e que não fosse feito para eles, mas com eles e por nós.

De forma geral, uma das questões que se colocam em muitas de nossas reuniões do grupo de psicólogos é sobre um sentimento de isolamento que por vezes nos atravessa, pois por mais que estejamos em uma equipe, nossas formações são bem distantes e nossos entendimentos muito conflitantes na maioria das vezes, além do fato de que em função de nosso campo de trabalho, de nossa área de atuação e de que muitas de nossas intervenções

buscam resultados a longo prazo, nossas intervenções e nosso trabalho em geral passam despercebidos na maioria das vezes. São quase invisíveis ao demais profissionais, nossos colegas!

Estava, nesse momento, passando por mais um período assim. Vivenciando algo como a falta de compreensão de alguns professores e membros da equipe com a forma de lidar com determinadas questões, o que acabava drenando minhas energias e dificultando a continuidade do trabalho. Ficou claro que deveríamos buscar formas de nos unirmos, porém os adolescentes foram os que primeiro e com mais energia conseguiram topa a proposta. Com a equipe, pelo contrário, esse sentimento de estar sozinha em algumas situações (que não era sentido apenas por mim dentro da escola) era cada vez mais cultivado através da supervalorização das questões burocráticas e diante da dificuldade de lidar com os entraves do próprio trabalho, que muitas vezes acabavam reforçando o trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo.

Quando tentava dialogar sobre os casos que estava acompanhando, procurando parceiros para refletir, tinha a nítida impressão de que havia uma clara separação no imaginário daqueles que atuam comigo, como se o aluno pudesse ser dividido em partes. Poderia descrever como se os professores só pudessem atuar nas questões pedagógicas enquanto os alunos estivessem respondendo aos seus estímulos; a direção, secretaria e alguns outros profissionais deveriam cuidar de questões mais burocráticas da vida do aluno e dos projetos e atividades da escola. Mas a partir do momento em que esse aluno apresentasse qualquer desvio às normas e regras com as quais sabiam trabalhar, ele passava a ser responsabilidade única e exclusiva do setor de psicologia. Muitos desses profissionais se sentiam desobrigados de qualquer forma de interação direta com esses, mesmo que fosse uma simples conversa para acalmar um aluno que estivesse chorando. Assumiam uma postura clara de que esse não era seu campo e se desresponsabilizavam por completo da situação, alegando “isso é trabalho da psicóloga da escola, não meu!”.

Esse não era o comportamento de todos os profissionais e colegas de equipe; muitos ali possuíam e possuem um tratamento extremamente afetivo para com os alunos, porém não era incomum que outros aguardassem o meu dia na escola para dar resolução e acolhimento a muitas demandas do tipo, assim como não era incomum que eu tivesse que esperar até a reunião mensal dos psicólogos para compartilhar essas angústias e apesar de não dar uma solução a elas, entender que tais movimentos não ocorriam somente na minha escola e estavam para além das simples relações locais daquela unidade escolar. Assim, formamos nosso grupo de acolhimento e assim ficou definido por esse grupo inicial.

Encontros dos grupos de acolhimento

Conseguimos realizar nosso primeiro encontro do grupo de acolhimento, no qual estiveram presentes, além de mim, a orientadora educacional e mais cinco meninas do total de sete a quem havíamos comunicado a respeito. As outras duas, segundo suas colegas, não estavam presentes por terem faltado à aula. Em função do número pequeno de alunas, o encontro foi realizado na sala que compartilho com a O.E. Como a sala era pequena, tivemos dificuldade em estabelecer um formato que fosse diferente dos atendimentos em que eu e a orientadora educacional ficamos posicionadas de um lado de nossa mesa, e as alunas do outro (isso me gerou algum incômodo inicial, mas foi o possível naquele momento).

Fizemos uma dinâmica de apresentação em que falávamos nossos nomes (se tivéssemos vontade); dizíamos uma palavra que nos representasse e uma situação que tivesse nos afetado nos últimos dias (fosse ela negativa ou positiva). Todas as meninas se definiram a partir de palavras ou expressões depreciativas. A partir das situações trazidas, começamos a conversar e tentar entender cada uma delas.

Coloquei-me, inicialmente, na posição de ouvinte a fim de acolher tudo o que era trazido. Trouxeram questões relacionadas à baixa autoestima, a fortes insatisfações com suas aparências, a fortes sentimentos de tristeza e solidão, de não se sentirem compreendidas e/ou aceitas por suas famílias, além de questões sobre comportamentos autodestrutivos, como episódios de bulimia, anorexia e automutilação (algumas dessas já haviam aparecido em nossos encontros individuais, porém outras ali eram surpresa).

Achei interessante o fato de a maior parte desses comportamentos serem ações. Ações negativas, mas, ainda assim, ações, diferentemente do que encontrava em meus colegas de trabalho adoecidos, paralisados pela apatia e estagnação. Aquelas alunas estavam dispostas a ‘causar’ com seus comportamentos e até mesmo a chocar, a incomodar por se sentirem incomodadas (talvez).

Segundo essas alunas, elas também apresentavam esse tipo de comportamento autodestrutivo por sentirem alívio através deles. Diziam estar procurando maneiras de sair daquelas situações, mas não sabiam como fazê-lo. Comecei a pensar em toda a energia que demonstravam apesar de suas angústias e em como poderia utilizá-la de maneira saudável. O que poderia ser criado de bom a partir de toda essa energia? Como evitar o agravamento para formas mais destrutivas de comportamento? Como evitar que desistissem de ‘incomodar’?

Nesse ponto, mais uma mulher se convida a entrar nessa roda e nos auxiliar na conversa, apresentando-nos outras possibilidades de olharmos para os movimentos dessas(es) jovens sem esquecermos da forma como suas subjetividades vêm sendo produzidas nessa chamada era da informação.

A era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que a se retraírem na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela (SIBILIA, 2012, pp.72 e 73).

Sou convidada a pensar, a partir desses comportamentos, sobre essa era midiática em que “uma imagem vale mais que mil palavras!” e “quem não é visto, não é lembrado!”. Ainda tomada pelo slogan feminista “o pessoal é político”, me pergunto se não seria possível afirmar uma mudança de estatuto dos processos de comunicação e autoafirmação. Sou convidada a me questionar se esse comportamento de exibir as cicatrizes das autolesões e das experiências relacionadas aos demais comportamentos autodestrutivos, considerados por muitos como exibicionismo desnecessário, não estaria em função de uma possibilidade de identificação com aqueles que possam ser considerados pares, algo como a possibilidade de desenvolvimento de um sentimento de pertencimento que lhes possibilitasse a construção de significados ou de ressignificação de suas experiências. Ou ainda se o uso de tais marcas é uma forma de ocupar seu próprio corpo, que passa pelo controle de terceiros a todo momento e que nem sempre é seu de fato, tornando essas marcas pessoais e um manifesto político sobre seu corpo.

Concluimos esse primeiro encontro com a dinâmica do nó, em que nos colocamos de pé (o que tornou possível mudar nossa configuração e nos colocarmos em círculo, redefinindo as posições dos móveis da sala, o que me pareceu importante nesse ponto do encontro). Utilizando um rolo de linha, uma pessoa amarrava em seu dedo a ponta da mesma e em seguida compartilhava algo com o grupo, jogando depois o rolo de forma aleatória para outra pessoa na roda, que deveria fazer o mesmo até que todos na roda o tivessem feito. Ao final, forma-se uma figura no centro do grupo.

Foi observado que tal figura só fora possível, naquele momento, com aquelas pessoas e que se qualquer uma tivesse faltado, ou se outros estivessem presentes, o desenho formado seria completamente diferente. Em seguida, deveríamos desfazer o desenho sem retirar a linha de nossos dedos. Foi necessário nos esgueirarmos pelos entrelaçamentos da figura até chegar ao lugar da pessoa que nos havia arremessado a linha anteriormente, ocupando seu lugar na roda. Falou-se sobre o entendimento de que, da mesma maneira que algo assim só fora

possível de ser construído no coletivo, também seria só no coletivo que poderíamos (des)fazer, (des)construir, (re)fazer ou concluir algo além.

Em nosso segundo encontro, contamos com onze alunas(os). As cinco meninas do encontro anterior, mais as duas que haviam faltado, mais um aluno e uma aluna que haviam sido convidados pelas cinco alunas do primeiro encontro e mais dois alunos que solicitaram ao grupo para participar após ouvirem falar sobre ele. Havia um total de três meninos e oito meninas. De todos os alunos e alunas que solicitaram participar desse encontro, um deles não nos parecia realmente interessado, mas sim desejoso de matar o tempo para não estar em sala de aula. Os encontros eram realizados tomando os últimos 10 minutos de uma aula e os primeiros 10 de outra, com a autorização dos professores, que ou adiantavam o conteúdo, liberando os alunos do grupo, ou os auxiliavam após seu retorno à sala se isso fosse necessário.

Por conta do aumento no número de alunos, utilizar minha sala já não seria mais viável, o que muito me alegrou, pois poderíamos ocupar um espaço maior. O auditório (que precisa ser agendado junto à direção) passou a ser nossa opção para a realização dos encontros. Em função do desinteresse por parte dos demais profissionais quanto à realização dos grupos, tínhamos certa liberdade durante o tempo dos mesmos. Infelizmente, em contrapartida, a orientadora educacional conseguiu iniciar, mas não concluir a reunião conosco por ser solicitada, a todo momento, para atender outras demandas.

Pedi que se pusessem à vontade para iniciarmos o encontro e foi no mínimo curioso ver que os alunos não puderam pensar em outra forma de se acomodar que não fosse a mesma que experimentam em suas salas de aula. Sentaram-se uns atrás e ao lado dos outros, esperando que eu me colocasse à frente do auditório para começar a lhes falar (posição que particularmente não me é confortável). Alguns pegaram seus celulares e começaram a jogar, outros ficaram me fitando esperando pelo que eu tinha a dizer e outros ainda começaram a ocupar-se de seus colegas, cutucando-lhes e buscando sua atenção, mesmo que de forma negativa.

Quando não me posicionei à frente deles, mas ao lado, puxando uma das cadeiras que também ocupavam, todos se entreolharam meio curiosos. Achei necessário sugerir, novamente, que ficassem à vontade, porém completando que, com isso, queria dizer que poderiam sentar-se onde quisessem e da maneira que desejassem ou, até mesmo, sair do encontro caso não se sentissem confortáveis (não vou negar que tive que me conter, pois esperava que sentassem em roda como eu mesma estou acostumada em meus encontros e reuniões, porém não foi o que fizeram). Imediatamente, duas meninas se levantaram e

sentaram-se no palco, à frente de seus colegas e ao meu lado, uma deitada ao colo de sua colega e a outra mexendo em meus cabelos. Depois disso, seus colegas se sentiram mais tranquilos e também tomaram as posições que lhes eram mais confortáveis. A partir dessa mudança, não houve mais as implicâncias e a reunião tomou seguimento de forma tranquila. Um aluno continuou mexendo em um joguinho seu do celular, entretanto seguia atento e participativo ao grupo, não gerando incômodo aos demais.

Iniciamos a reunião com a mesma dinâmica de apresentação da reunião anterior, pois haviam gostado e, com os novos participantes, foi necessário nos apresentarmos novamente. Após as apresentações, algumas meninas verbalizaram seus desconfortos por haver meninos no grupo, já que no primeiro encontro havia apenas meninas. Dei oportunidade para que todos falassem sobre a questão e o grupo decidiu que poderíamos experimentar como seria a reunião daquele dia e avaliar, ao final, qual seria o melhor formato para os próximos encontros. Sugeri que, se fosse o caso, poderíamos tentar criar outro grupo.

Nesse encontro, apesar de ainda ter havido muitas apresentações negativas, duas das meninas que estiveram no grupo anterior se apresentaram traçando aspectos positivos sobre si. Após as apresentações, relembramos as questões que mais apareceram na reunião anterior e abrimos as discussões a partir daí. Algumas meninas se surpreenderam ao perceber que tinham coisas e sentimentos em comum com alguns dos meninos presentes.

A partir das discussões, acabamos entrando no assunto de vícios e drogas. O grupo começou a pontuar que o problema poderia ser não as drogas em si, mas o que leva uma pessoa ao abuso destas. Pontuou que existem muitas formas de vício que podem fazer tanto mal quanto uma droga ilegal, mas que por algum motivo, não são criminalizados, portanto isso poderia acabar dificultando que uma pessoa compreendesse a necessidade de auxílio para livrar-se da dependência.

Novamente a família apareceu em nossas conversas, sendo pontuado pela grande maioria no grupo o fato de não se sentirem bem em suas famílias e que, muitas vezes, só encontram ou reconhecem parceiros/companheiros com os quais possam contar em seus colegas da escola. Outro assunto que voltou ao grupo foi a questão da dificuldade em lidar com sua aparência diante dos padrões aos quais acreditam ter que corresponder; nenhuma das meninas no grupo sentia-se bonita e/ou satisfeita com sua aparência e outras tocaram no assunto da bulimia e da anorexia.

Sugeri que, essa semana, pudéssemos pensar em coisas que nos fizessem nos sentir melhor, como uma válvula de escape de emergência, sempre que fôssemos tomados pelos sentimentos negativos sobre os quais vínhamos conversando, o que foi acordado pelo grupo.

Uma aluna sugeriu que seria interessante que se compartilhasse algo com o grupo, o que também foi aceito. Assim, em nosso próximo encontro, cada um deveria trazer uma música, trecho de filme, redação/carta/texto autoral, livro etc. com o qual se identificasse para compartilhar com o grupo. Pontuei a importância da forma como acolhemos os outros, e de construirmos, no grupo, um espaço de acolhimento sem julgamentos. Ao longo do encontro, foi necessário realizar algumas intervenções nesse sentido. Alguns alunos utilizavam muitas brincadeiras e “zoadões” como forma de lidar com o desconforto de estar naquele ambiente. Como não manifestaram desejo de se retirar em nenhum momento, também falamos sobre esses comportamentos com relação ao outro e sobre a importância de pensarmos sobre nossas ações e reações de forma geral, buscando nos colocar no lugar dos outros.

Também foi sugerido que pudéssemos utilizar esse espaço para nos informarmos sobre profissões e pensarmos sobre um futuro imediato, como escolas para as quais poderiam ir após o nono ano e outras possibilidades de futuro e presente para além da escolarização. Houve a sugestão de utilizarmos o horário do recreio para dar continuidade à reunião ao invés de pararmos nesse horário, já que os encontros se realizavam nos períodos do final da última aula antes do recreio e no início da aula seguinte ao mesmo. Entenderam que 20 minutos era muito pouco tempo para discutirmos. Outros propuseram que os encontros fossem realizados no contraturno, o que seria muito mais complicado, em função da distribuição de meu horário (estou somente um dia da semana à tarde e não poderia me desviar de atender as demandas deste turno); da impossibilidade de participação da orientadora educacional do turno da manhã (que fazia questão de estar neste espaço), da necessidade de autorização de seus responsáveis e da necessidade de colaboração dos funcionários do turno da tarde (pois o seguimento da tarde demanda maior energia no que tange ao controle dos corpos nos espaços escolares, na maior parte das vezes como forma de evitar acidentes graves entre os alunos).

Encerramos a reunião com uma proposta que fiz em que cada um deveria pensar em algo bom sobre si mesmo e compartilhar naquele momento. Fiquei impressionada com a dificuldade que tinham em esboçar coisas boas e favoráveis sobre si mesmos, diante da facilidade que apresentaram no início da reunião em se depreciar.

Nosso terceiro encontro também aconteceu no auditório da escola. O grupo ainda se mantinha com aproximadamente onze ou doze alunos, entretanto a orientadora educacional não conseguiu participar conosco. Novamente, outras demandas lhe eram apresentadas. Nesse encontro, já estávamos experimentando o novo horário, no qual também utilizávamos o recreio dos alunos.

Iniciamos o encontro falando sobre os acontecimentos da semana. Passou a ser uma de nossas rotinas sempre trazermos os acontecimentos mais importantes de nossa semana ao grupo (fossem ruins ou bons), porque além de oportunizar um momento de troca importante, parecia auxiliar a lidar com o sentimento de ansiedade que traziam, além de ser um bom momento para que pudessem exercitar sua empatia.

Em seguida, demos prosseguimento ao que foi acordado no encontro anterior, que cada um poderia trazer algum material para compartilhar com o grupo que dissesse algo sobre si ou com o que se identificasse. Poderia! Pois nada no grupo era obrigatório, nem mesmo a presença durante os encontros. Pouquíssimos alunos trouxeram o material a ser compartilhado e o justificaram não com a falta de desejo, mas sim com o esquecimento. Dei um tempo para que os que desejassem pesquisassem algo em seus celulares que gostariam de compartilhar.

A partir dos materiais trazidos ao grupo e após a discussão destes, o tema escolhido para ser debatido no dia foi o suicídio. Três das alunas presentes declararam que já o haviam tentado uma ou mais vezes, e manifestaram seu desejo em compartilhar as situações e sentimentos que as levaram a isso. Os demais alunos, com exceção de muito poucos, declararam que pensam, ou já pensaram muito, em tentar suicídio.

Falamos sobre os sentimentos que poderiam estar associados a esses atos e ideias, momento em que, novamente, relataram o sentimento constante de isolamento, além do fato de não se sentirem à vontade para falar sobre seus sentimentos com suas famílias. Se sentem sempre julgados, ou dizem ouvir que não passa de besteira de adolescente e que estariam querendo chamar a atenção e/ou fazer chantagem emocional, nada mais. Afirmaram a necessidade de alguém que ao menos os escutasse e lhes mostrasse que se importava em tentar compreendê-los, mesmo que não chegasse a compreender.

Encerramos o encontro buscando manter a atividade sugerida inicialmente, em função de muito poucos alunos terem lembrado de trazer algo e desejarem compartilhar seus materiais com o grupo. Além disso, uma das alunas sugeriu que montássemos uma rede de apoio entre os próprios alunos, já que nem toda semana conseguimos nos reunir como gostaríamos, pois algumas vezes situações mais graves me retiravam da possibilidade de estar nesse espaço. Montaríamos grupos ou duplas que estariam atentos entre si, nos intervalos de nossos encontros, para confortar e dar apoio diante de situações difíceis que ocorressem nesse período. Enfim, a ideia era que se ajudassem ao longo da semana.

O grupo também achou importante estabelecer a regra de que não se poderia ter mais do que três faltas ou sua participação seria reavaliada, pois sentiam a necessidade de compartilhar esse espaço com os colegas que realmente se importassem em compartilhá-lo.

Sem que fosse necessária minha intervenção, os próprios alunos passaram a verbalizar insatisfações com seus colegas (de maneira positiva) sobre como suas falas estavam sendo recebidas. Esses acolhiam as insatisfações que lhes eram destinadas e buscavam reavaliar suas ações, na maioria das vezes.

Chegando ao dia do nosso quarto encontro, o auditório não estava disponível. Como alternativa, nosso encontro foi realizado na biblioteca da escola. Infelizmente, a orientadora educacional novamente não conseguiu participar. Como todos os alunos gostaram da mudança para o novo horário, mantivemos os encontros aproveitando também seu horário de recreio (e os alunos estavam liberados para lanche durante o esse tempo).

Nesse dia o número de participantes havia dobrado e contávamos com 20 alunos no total. A maioria tomou ciência de tais encontros através de seus colegas e manifestaram o desejo em participar. Percebi que um grupo tão grande não era fácil de manejar e muitas vezes os alunos recém-chegados nos dispersavam através de brincadeiras fora de contexto. Em função disso, alguns alunos acostumados a participar se sentiram constrangidos e começaram a interagir menos que o habitual. Houve ainda uma dificuldade com um dos alunos que não demonstrava interesse em participar do grupo e não se preocupou em seguir nenhum dos acordos, chegando ao ponto de filmar uma de suas colegas enquanto essa, emocionada, relatava uma situação, em busca do acolhimento de seus colegas. Foi necessário intervir nesse momento, entretanto não me senti no direito de decidir sozinha como a situação deveria ser manejada. No grupo, foi decidido que o aluno em questão não poderia mais participar daquele encontro, e que nos próximos, sua participação seria redefinida em função de como se comportasse com seus colegas no decorrer da semana. Além disso, o aluno apagou o vídeo feito, na presença de todos.

Achei necessário e conveniente reafirmarmos a importância de os encontros se constituírem enquanto espaço de acolhimento e respeito ao próximo para que houvesse confiança suficiente no coletivo. Voltamos a falar que a presença no grupo não era obrigatória, justamente para possibilitar a participação daqueles que realmente se sentissem desejosos de ocupar esse espaço. A partir daí, conseguimos retomar o foco e o andamento do grupo de maneira mais agradável a todos os presentes.

Compartilhamos, então, um momento de grande comoção quando mais um dos alunos que vinha acompanhando e decidiu participar do grupo, “J”, sentiu-se à vontade para contar sua história conturbada. Quando J foi encaminhado para mim, apresentava comportamentos extremamente agressivos, tanto com seus colegas quanto com seus professores. Passou a não ser mais desejado em sala de aula (ou na escola) por ter ameaçado um de seus professores e

pelas constantes agressões aos colegas. J também havia passado por algumas tentativas de suicídio, mas atualmente vinha entendendo que poderia utilizar sua energia e sua experiência para ajudar os colegas que passaram e/ou passam por coisas semelhantes e sentem coisas parecidas, porque entende que, algumas vezes, é possível superar quando estamos juntos e quando temos apoio.

Após um momento para que o grupo pudesse absorver tudo o que foi dito e ouvido, falamos sobre a dificuldade de entendermos e lidarmos com nossos próprios sentimentos e limites emocionais, seja em uma situação pessoal ou quando nos dispomos a ajudar alguém. Voltamos a falar sobre o sentimento de isolamento, mas desta vez dentro do ambiente escolar. Alguns alunos colocaram as chamadas “panelinhas” como uma questão sobre a qual deveríamos conversar. Afirmaram que tais comportamentos geram a exclusão e o sentimento de isolamento daqueles que não apresentam as mesmas características de determinados grupos, levando a crer que não se encaixam. Falamos sobre depressão e sobre a utilização do deboche como uma espécie de escudo em determinadas situações, pensando no porquê de tal necessidade.

No decorrer desses grupos, a intenção principal foi construir um espaço para o uso da expressão em suas diferentes formas e da maneira como se apresentasse. Objetivava a construção de sentidos/significados daquilo que nos era endereçado, entendendo que vivemos atualmente novos modos de ser, estar, viver e conviver que são produzidos a partir de moduladores como a internet, redes sociais, computadores, celulares etc. Sob a perspectiva destes marcadores

(...) nada começa, nada termina, nada permanece, porque tudo flui velozmente. Em sintonia com a banalização e a saturação imagética, as palavras também não amarram e nem decantam, não chegam a consolidar significados em quem as profere e nem em quem as escuta: em vez de ancorar experiências com seu peso capaz de marcar corpos e subjetividades, elas patinam e deslizam sem se prender a nada, como opiniões intercambiáveis que se somam à maré e desaparecem, em vez de lhe dar espessura, fazendo-a se derreter ou interrompendo seu devir. Em seu excesso sem densidade, tanto as imagens como as palavras se mostram impotentes para desacelerar esse fluxo ou lhes dar coesão: não conseguem se condensar em diálogo nem em pensamento (SIBILIA, 2012, p. 86).

Após o quarto encontro do grupo de acolhimento, percebi que não teria mais pernas para dar continuidade ao trabalho nesse ano. Já estávamos no último mês de aula e demandas como os conselhos de classe e reuniões finais para o fechamento do ano letivo me tomavam quase que por completo na escola, porém ainda intencionava dar um fechamento aos nossos encontros, talvez com um piquenique, para preparar os alunos para o recesso de final de ano, quando ficaríamos aproximadamente dois meses sem contato.

Findos os encontros e já me ocupando de outras demandas, fui chamada certo dia pela diretora geral para atender uma responsável com sua neta, que naquela semana havia passado mal por ingerir bebidas alcoólicas na quadra da escola com rapazes de fora desta. A aluna se evadira com eles pulando os muros da escola. Fui informada também de que, após algum tempo desaparecida, a menina foi encontrada por um colega (esse colega era o J) no mesmo dia e trazida de volta para a escola (situação que ocorreu em um dia que não correspondia ao meu dia de trabalho).

Fui questionada sobre o porquê de não estar atendendo a aluna. Afirmei que, infelizmente, não seria possível que eu acompanhasse todos os alunos da escola e que essa não era a proposta do trabalho da psicologia no ambiente escolar, como já havia sido pontuado à equipe em outras ocasiões. Falei sobre as dificuldades de acompanhamento no município. Informei que, por acaso, ambos os alunos (tanto a aluna da situação quanto seu colega J) já vinham sendo acompanhados por mim e que, além de fazerem parte do grupo de acolhimento, já haviam sido encaminhados para atendimento especializado extraescolar e aguardavam chamada para avaliação.

Quando questionada sobre a situação, a aluna verbalizou aos prantos que após o fim dos encontros do grupo de acolhimento e de chegar ao seu conhecimento que se mudaria e trocaria de escola, começou a sentir-se sufocada de maneira muito intensa e parecia estar perdendo sua capacidade de raciocinar; quando via, já estava fazendo besteiras. Afirmou que não sabia outra forma de explicar.

Voltei a falar com os presentes que o grupo nasceu com caráter provisório, como forma de fortalecê-los enquanto não conseguiam acompanhamento especializado extraescolar, entretanto não pude deixar de me sentir responsabilizada por aquela adolescente. Perguntei-me se teria sido essa uma situação específica ou se, em função da impossibilidade de dar um fechamento formal aos encontros, outras situações semelhantes poderiam vir a ocorrer.

Em outra ocasião, assim que cheguei à escola, fui imediatamente procurada por alguns professores que tomaram conhecimento do trabalho que estive realizando com os alunos, relacionado às questões de comportamentos autodestrutivos na escola (os grupos de acolhimento). O fato é que uma ex-aluna havia cometido suicídio na noite anterior e algumas de suas colegas mais próximas ainda estudavam na escola. Estavam extremamente abaladas, assim julgaram necessário conversar comigo. Teriam uma prova no mesmo dia e eu deveria decidir se estavam ou não aptas a realizá-la.

Sem me preocupar inicialmente com as questões burocráticas relacionadas à prova, me coloquei em posição de escuta e acolhimento. As alunas contaram histórias relembrando a

época em que a colega morava próximo e estudava com elas, mas que tivera de se mudar recentemente e vinha demonstrando sinais de depressão, relatando sentimentos de solidão e isolamento onde estava morando. As alunas sentiam-se culpadas por terem se afastado (muito em função da distância), apesar de ainda manterem contato por telefone sempre que possível.

Foi somente a partir desse momento que alguns professores, que se mantinham mais distanciados das questões emocionais dos alunos, começaram a demonstrar maior preocupação com relação aos estudantes de nossa escola que apresentavam comportamentos semelhantes. Alguns parabenizando os esforços que tentava realizar na medida do possível, chegando a solicitar um trabalho semelhante junto ao corpo docente (pois é de nossa ciência que cada vez mais profissionais vêm adoecendo e abandonando suas profissões, não só nessa escola, mas no município); outros cobrando a demora em dar resolução a tais casos, como se algumas conversas e encontros eventuais com os alunos já fossem o suficiente para tanto.

Na época, sentia-me diretamente atingida e enfraquecida pelos comentários e cobranças desses professores e não conseguia perceber que, talvez, esse posicionamento fosse a única maneira que tinham na época de lidar com a situação, ou de sentir que estavam fazendo algo para ajudar. Não nego que, de uma forma ou de outra, essas e outras situações tão graves quanto têm tirado o sono da maioria de nós, profissionais, na tentativa de entender o porquê desses comportamentos e de seus desdobramentos, ou como lidar com eles.

Infelizmente, não tive mais oportunidade de prosseguir com o fechamento formal que intentava dar aos encontros do grupo de acolhimento, que não só eu mesma me cobrava (principalmente após os casos citados acima), como também os próprios alunos que compunham o grupo comigo.

Tivemos alguns encontros informais pelos corredores, mas não conseguimos mais nos reunir. Por ser já o final do ano letivo, os alunos também deixavam de vir à escola conforme iam sendo liberados das disciplinas nas quais já haviam passado. Houve ainda uma tentativa de alguns alunos de me surpreenderem se reunindo já em seu período de férias, sabendo que ainda estaria na escola para fechar as questões do ano letivo. Entretanto tal ação foi possível somente a poucos alunos, que assim mesmo foram recebidos por mim para o fechamento de alguns pontos do que vínhamos conversando.

Passei a pensar na possibilidade de tentar dar continuidade ao grupo no ano seguinte apesar de sentir o peso de fazê-lo sem o apoio direto de outro membro da equipe, pois percebi que os próprios alunos acabaram se constituindo enquanto meus parceiros na escola. Percebi isso tanto a partir da atitude de J e da preocupação com sua amiga que havia se evadido da escola como também pela maneira como a maioria dos alunos que participaram dos grupos

acabou se mostrando extremamente preocupada e interessada sobre seus colegas e em ajudá-los. E em meio a tudo isso, além de se sustentarem uns aos outros, pude perceber que estavam sustentando a mim também, em meu dia a dia naquele ambiente que, muitas vezes, se mostra rígido, duro e frustrante.

Havíamos chegado ao final desse ano letivo... Enfim as férias, o corpo quase não se sustentava mais. Achava que já havia me desligado de tudo assim que assinei a última papelada do ano, porém foi só durante as férias que percebi que não só os alunos tinham a necessidade de um fechamento formal aos encontros do nosso grupo de acolhimento, mas que também eu precisava disso enquanto profissional.

Durante esse período, principalmente com a notícia do falecimento de mais alguns de nossos alunos (com a ocorrência de mais uma intervenção policial na comunidade) a respeito dos quais se dizia “*Com certeza tinham envolvimento com o tráfico!*”, ou ainda “*Com todo o nosso trabalho, parece que estamos montando aqui uma fábrica de marginais!*”, eu não podia deixar de pensar: Será que algum deles fazia parte do nosso grupo de acolhimento? Será que ao retornar para a escola encontraria todos os alunos ainda lá? Se aí estiverem, será que ainda terão a mesma disposição que tinham quando encerramos o ano letivo? Enfim, muitos questionamentos passaram a assombrar minhas férias.

O baixar do gunga²⁹: considerações finais?

Novo ano letivo. Desejava estar renovada e empolgada com as novas possibilidades que acompanhavam esse período, porém retornava arisca e cansada por ter passado as férias preocupada em como e com o que me depararia no retorno à escola. Estava desejosa de reencontrar meus parceiros e retomar o fôlego para mais esse semestre, na esperança de que pudéssemos nos renovar uns aos outros como vínhamos fazendo até então.

Como em todos os anos, nós da equipe diretiva somos tomadas, nesses primeiros meses, pelas atividades que possibilitam o início de mais um ano letivo e a organização de todo o restante dele: as reuniões de planejamento inicial, as reuniões de integração, a montagem do calendário que, ilusoriamente, deveria ser seguido pelo restante do ano. Enfim, seguíamos já nosso próprio calendário de rotinas e ações conforme havíamos sido orientadas em nossas últimas reuniões da Secretaria de Educação, no final do ano anterior.

²⁹ O baixar do gunga (ou berra boi), que é o principal berimbau numa roda de capoeira, pode indicar, entre outras coisas, a finalização da roda ou a troca de estilos para um jogo diferente.

No encontro da equipe diretiva, com a equipe docente e demais funcionários, senti como se para alguns ocorresse um tipo de processo de apagamento, no qual as questões do ano anterior desapareciam. Assim, recomeçavam em suas atividades quase que de forma autômata. Para outros (e aqui me incluo), alguns incômodos e angústias permaneciam.

Inevitavelmente, voltamos aos assuntos dos alunos que perdemos desde o final do ano anterior e sobre o desejo de trabalhar esta realidade no intuito de modificá-la. Alguns argumentavam que o destino dos alunos já estaria selado e que deveríamos nos preocupar com o adoecimento dos professores (ou seja, seu próprio adoecimento – frases que saíam quase que em tom de cobrança ou desabafo), pois sem eles não haveria escola. Eu mesma, angustiada com esse início de ano e preocupada em não me deixar tomar pela apatia de banalizar essas situações, não me contenho em me posicionar afirmando que não desmerecia a situação dos profissionais da rede e que já fazia tempo que desejava que pensássemos em uma maneira de trabalharmos essas questões, mas que para tanto, precisaria de mais parceiros do que aqueles com quem contava atualmente, além de um maior comprometimento dos interessados. Entretanto, correndo o risco de ser mal compreendida, entendia como mais grave a situação de nossos alunos no momento. Era bem verdade que vínhamos sofrendo um processo de adoecimento cada vez mais veloz que merecia nossa atenção, porém, em contrapartida, são eles (os nossos alunos e alunas) que estão morrendo cotidianamente e que apesar disso, não desistem de resistir. Esta fala gerou mal-estar. Fez-se um silêncio momentâneo no qual nos demoramos por alguns minutos antes de retomarmos nosso planejamento.

Ufa, os alunos retornam! O cotidiano na escola deixa de se resumir a papéis e reuniões e volta a ganhar cores e vida. Correria, bate-boca... *Tia, me ajuda! Mas foi ele quem começou!*... E finalmente, volto a ser “importunada” pelos alunos do grupo de acolhimento do ano anterior. Sim, eles ainda estavam lá, não todos, pois algumas alunas tiveram de mudar de município e, portanto, de escola. Mas ainda me mandavam notícias, nos primeiros dias de aula, através de colegas. Enfim, o importante é que estavam vivos e desejosos de continuar ocupando aquela escola, aquele espaço, mesmo que não da maneira esperada.

Apesar da alegria inicial, ainda estava bastante impactada com as perdas recentes. Sentia muita dificuldade em retomar algumas atividades que havia iniciado no ano anterior, sendo, uma delas os grupos de acolhimento. Sim, as alunas e alunos, esses queridos, não me

deixavam esquecer que eles ainda estavam ali e que mereciam atenção, pois não intencionavam deixar de resistir. Além disso, para minha surpresa, também acabei ganhando novas parceiras para seguir me firmando e alegrando neste ambiente, apesar dos entraves: duas professoras atuantes do Fundamental II (turno da manhã).

Na época em que entrei nessa unidade escolar, a coordenadora pedagógica do turno da manhã falava sobre uma época dourada na escola, quando era reconhecida no município em função do empenho de seus professores na realização de projetos de extrema importância aos alunos. Porém, após alguns cortes e perdas da categoria quanto aos seus direitos (como reajuste salarial, horário de planejamento etc), esses profissionais acabaram desmotivados e cansados das lutas cotidianas, e esses projetos foram desaparecendo. No período de minha entrada, já encontrei o grupo docente bastante cansado, frustrado e adoecido.

Nesse ano letivo (2018), porém, sentiram-se renovadas em formular um projeto que nos auxiliasse a transformar as relações de pertencimento dos alunos e da comunidade com relação a nossa escola. Além disso, também se preocupavam com como poderíamos intervir nos processos de subjetivação desses, bem como em nossas próprias relações com esse ambiente através da revitalização da escola e de seus espaços.

Outro acontecimento que me surpreendeu foi que, apesar de todo o cansaço, alguns alunos que vinha acompanhando individualmente e/ou participaram dos grupos de acolhimento não se deixaram abater, e mais do que isso, estavam me carregando com eles, quase como se dissessem “*estamos juntos e é juntos que seguiremos*”.

Ao longo desse primeiro semestre, os alunos criaram um grupo denominado “Mais que o mundo”, significando que se por vezes o mundo tenta abatê-los, então eles devem ser mais que o mundo para continuarem se mantendo de pé (SIC). Além disso, o aluno que mencionei anteriormente, J, havia montado uma palestra inteira direcionada aos seus colegas da escola na qual abordaria as questões de bullying, dando continuidade às conversas que havíamos iniciado (a orientadora educacional e eu) no ano anterior, abordando também as demais questões que haviam aparecido em nossos grupos de acolhimento e outras que vinham incomodando-o e a seus colegas.

Fui procurada, inicialmente, pelo grupo do Projeto Mais que o Mundo, que desejava uma parceria para concretizá-lo. Informaram-me que haviam procurado alguns professores e membros da equipe nos dias anteriores a minha ida à escola, e que firmaram parceria por já estarem envolvidos em seus próprios projetos. Ainda cansada, tentei novamente me evadir desse chamado, porém, já conhecedores de meus movimentos, eles não me permitiram. Ao me entregarem o projeto que haviam escrito, afirmavam que entendiam agora a necessidade

de que temas como LGBTfobia, feminicídio, racismo e outros continuassem a ser debatidos na escola.

Em outro momento, fui procurada por J afirmando que percebia a correria na qual estávamos, mas que já havia pedido à diretora a permissão de falar com sua turma sobre algo que achava importante compartilhar. Ele precisava da minha parceria naquele auditório não para falar por ele, mas para estar lá junto com ele.

Não tinha mais para onde correr: enxuguei as lágrimas que ainda restavam e partimos para a ação. Primeiramente, coloquei todos esses alunos em contato, o que lhes trouxe certo alívio, pois ficavam preocupados em debater determinados assuntos sem uma vivência. Juntos, cada um ali possuía uma experiência rica, importante e diferenciada, que poderia se completar nessa conversa com suas turmas. Perguntei se não desejariam falar com outras turmas além das suas. Antes que pudessem responder, já havia chegado aos ouvidos dos professores essa nova investida. Aos poucos fomos sendo procurados por professores e alunos que desejavam inscrever suas turmas na palestra. Com a autorização da direção, demos prosseguimento à reserva do auditório e, assim, o trabalho foi tendo continuidade de uma maneira muito melhor do que havíamos imaginado.

Esses alunos vinham conseguindo trabalhar não só com os conceitos técnicos dos temas, mas iam além deles, discutindo e refletindo a partir de situações de suas vidas, compartilhando suas próprias experiências e convidando, indiretamente, seus colegas a fazerem o mesmo. Os alunos conseguiam alcançar aos seus colegas de uma maneira que eu, enquanto profissional, não conseguiria fazer. Novamente as questões foram se multiplicando para além das inicialmente pensadas, cada vez que algum aluno se sentia autorizado a falar de sua própria experiência.

Passado mais algum tempo, novamente fui abalada pela notícia de falecimento de um aluno. Dessa vez, um ainda mais próximo que vinha tentando acompanhar fazia algum tempo, mas com o qual não consegui estabelecer vínculo. Mais uma vez, meus parceiros (as alunas e alunos) me auxiliaram a enxergar algo que teimo em continuar esquecendo. Tenho feito aqui apostas locais. Venho trabalhando ações micropolíticas e, portanto, não tenho como esperar por resultados focando nos acontecimentos que se desenrolam a partir de um contexto maior. Vejo a necessidade de seguir observando os efeitos locais dessas parcerias e intervenções para que os avanços alcançados até o momento não se desmontem. É necessário entender que muitos dos resultados que espero só poderão ser percebidos a longo prazo, talvez pelos próximos profissionais que desejarão trabalhar desafios ocupando espaços semelhantes.

Também é necessário entender que muitas questões que atravessam esses alunos e a escola não poderão, de forma alguma, ser sanadas através de mim, da equipe, ou dessa escola.

Segui sendo parabenizada pelo trabalho por alguns e cobrada por outros que diziam e dizem que, apesar do visível avanço dos alunos, alguns ainda apresentam resistência com relação à “didática da sala de aula”. Segui e sigo buscando parcerias com aqueles que se mostram disponíveis, tentando conscientizar os demais de que nem todas as questões da escola (aliás, a grande maioria) devem ser colocadas na conta do aluno ou mesmo são passíveis de serem resolvidas unicamente através de nossos esforços, mas que esses, por sua vez, também não deixam de dar resultados.

Poderia ser importante indicar neste ponto da minha escrita que o trabalho desenvolvido até aqui está atrelado diretamente à possibilidade de uma psicologia mais concreta, desenvolvida a partir de questões e incômodos presentes num trabalho que se percebe carente das ferramentas institucionais necessárias. Descrevo o processo de trabalho de uma psicologia que, se deparando com práticas naturalizadas, percebe a necessidade de romper com as mesmas criando novas formas e contornos.

Esse processo não se faz necessário unicamente pelo desejo de algo novo, mas pela necessidade imposta quando os meios existentes deixam de ser possibilidades viáveis. Digo isso pensando a partir de apostas micropolíticas de construção prática de conhecimento e intervenção, pois compreendo que, sem me dar conta das vidas para além dos alunos, das relações para além dos problemas e da escola para além da instituição, não seria possível a construção de uma psicologia na escola e pautada na promoção da vida. Porém, ser um psicólogo na escola implica pisar nesse chão sendo tocado tanto pela vida que transborda dele, quanto pelo lixo deixado pelo caminho. Significa relaxar os pés dos calos que apertam e sentir o caminhar de maneira única, mas também se sujar de terra e arriscar alguns machucados pelo trajeto.

Insisto em apontar que, ao apresentar esse contexto, não busco afirmar as impossibilidades presentes na execução do trabalho ou na criação de possíveis. Ao narrar o contexto dessa escola, afirmo justamente que foi somente me disponibilizando ao encontro dessa concretude que se tornou possível a construção de movimentos de fuga, resistência, mudança e ressignificação das questões e das práticas para tocá-las.

Foi somente compondo com esse contexto, me permitindo ser tocada por seus atravessamentos e lidando com as marcas do processo, que a instituição passou a ser escola, e a escola tornou-se passível de ser tocada também.

Afirmo, nesse jogo entre prática e teoria na construção de uma práxis, a possibilidade de acessar uma nova perspectiva para a psicologia na escola, nessa escola. Afirmo a necessidade de relações concretas nesse processo de construção, que não pode se dar de maneira solitária. Afirmo a necessidade da construção de parcerias que se transfigurem em linhas de fuga para os processos de isolamento e violências institucionais e auxiliem na criação de novos operadores éticos. Afirmo, enquanto psicóloga, a necessidade de ter o pé nesse chão quando nos propomos uma psicologia focada na construção de autonomia e nos processos de formações subjetivas. Afirmo a construção de uma psicologia na escola como caminho de compreensão de que, quando contextualizado, o espaço ou intervenção mais simples (aparentemente) pode produzir muito significado e mobilização em favor de assegurar a saúde, a existência e a vida.

Então proponho que, após todo esse percurso pelo qual caminhamos juntos, entendamos que o objetivo não é que eu encerre essa conversa, mas sim que ela possa ser ponto de partida para outras e diferentes formas de fazer –saber- fazer. Ouso lançar o desafio de que se retomem alguns dos questionamentos que mais me perturbaram ao longo dessa caminhada, entendendo a importância de dar-lhes o devido valor nesse processo de construção de saber ao qual nos propomos. O intuito é de que sigam sendo questões incômodas e inquietantes, mas principalmente, provocadoras de outros e novos questionamentos. Provocadoras de novas maneiras e formas de fazer que outros possam seguir construindo porque... *“Isso é coisa da gente/ Ginga pra lá e pra cá/ Mexe o corpo ligeiro/ A mandinga não pode, não pode acabar”* (Mestre Fanho)

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A segunda Infância**. Editora Planeta. São Paulo, 2006. 52 fs.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Editora Brasiliense. 1985. p. 197-221.
- BRASIL. **Atlas da Violência 2017**. IPEA (Instituto de pesquisa Econômica Aplicada). FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão. Rio de Janeiro, junho de 2017. 76 p.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. 31 p.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino**, 3ª. Ed – Rio de Janeiro, 2014. 94 p.
- BUTLER, J. **Caminhos Divergentes: Judaicidade e crítica do Sionismo**. Para Pensar o Presente, Primo Levi. Tradução de Rogério Bettoni. Editora Boitempo. 1ª edição. 2017. 240 fs.
- _____. **Corpos que ainda importam**. In: Dissidências Sexuais e de Gênero. Organizador: Leandro Colling. Editora EDUFBA. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2016. Pgs 20 - 42.
- CAPOEIRA, A [grupo]. **Jogo de dentro, jogo de fora**. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/grupo-axe-capoeira/jogo-de-dentro-jogo-de-fora>>
- DAVIS, A. **As Mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Geledés Instituto da mulher negra. 2011. 13 p. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>> Acessado em: 5 de novembro de 2018.
- DARQUES, H. [Mestrando Capú]. **Malandragem**. Grupo: Gingado Capoeira. Disponível em: <<http://capoeirapicassonaopichava.blogspot.com.br/p/letras-de-musicas.html>> . Acessado em: 20 de novembro de 2017.
- FANHO [Mestre]. **Capoeira de Verdade**. Disponível em: <[https://www.letras.com.br/capoeira/capoeira-de-verdade-\(mestre-fanho\)](https://www.letras.com.br/capoeira/capoeira-de-verdade-(mestre-fanho))>
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro, 1992.

FREITAS, M.T.A. et al. **O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação.** *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

HARAWAY, D. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** *CadernosPagu*, v. 5. Campinas: Ed. Unicamp, 1995, p. 7-41.

_____. **Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano.** Organização e Tradução: Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

HOOKS, B. **Escolarizando homens negros.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(3): 677-689, setembro-dezembro/2015

PRADO, M & (Produtor), & Prado, M (Diretor). **Estamira.** Documentário. 2004

PRETO, T. [Mestre]. **A Benguela chamou.** Grupo: Abadá Capoeira. Disponível em: <<http://www.abada.net/musik/texte.html>>. Acessado em: 20 de novembro de 2017.

ROSA, J. G. **Tutameia (Terceiras estórias).** Nova Fronteira. 9 Ed. Rio de Janeiro, 2009.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Trad. Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

THEME, C. [MC CT Caixa Baixa] e CASTRO, F. **Por trás dos muros.** Produção: Coletivo Reconsidere. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=cvLXcTXchDw>>. Acessado em: 27 de julho de 2017.

YUKA, M. **Minha alma – A Paz que eu não quero.** Intérpretes: Marcelo Falcão [Banda:O Rappa]. Warner Music. Rio de Janeiro, 1999. CD.