



**Universidade
Federal
Fluminense**

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

GEISA DE OLIVEIRA LOUREIRO

**PSICOLOGIA ESCOLAR EXERCÍCIOS DE PENSAR-FAZER-SENTIR NOS
TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO**

**Niterói
2025**

GEISA DE OLIVEIRA LOUREIRO

PSICOLOGIA ESCOLAR EXERCÍCIOS DE PENSAR-FAZER-SENTIR NOS
TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Estudos da Subjetividade. Linha de pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Katia Faria de Aguiar

**Niterói
2025**

GEISA DE OLIVEIRA LOUREIRO

**PSICOLOGIA ESCOLAR EXERCÍCIOS DE PENSAR-FAZER-SENTIR NOS
TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Katia Faria de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Luciana Gageiro Coutinho
Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Beatriz Sancovski
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NITERÓI
2025

*Aos meus filhos Arthur e Maria Clara por me mostrarem
que existem possíveis após a maternidade.*

*Ao meu pa(i)drinho Alexandre (in memóriam) por me
fazer sua filha nesta vida e, se possível, em todas que ainda estão por
vir.*

AGRADECIMENTOS

Lembro bem do dia que voltei a sonhar com a possibilidade de realizar o mestrado. Era domingo e, como de costume, fui almoçar com minha mãe Célia e minhas tias Selma, Sineide e Lúcia. Elas brincavam sobre eu sempre estar estudando e sobre meu desejo de uma nova formação. Perguntei a minha mãe se caso eu tentasse o mestrado na UFF de Niterói, ela me ajudaria ainda mais com as crianças, a resposta veio repleta de proteção, cuidado e força que ela sempre depositou em mim, em meus irmãos e primos: VAI. Obrigada mãe, foi pelos arranjos que você ajudou a construir que esse trabalho aconteceu.

Dentro de casa, com essa mesma força e potência, eu mais uma vez tive o cuidado e o zelo de um companheiro, parceiro, amigo e incentivador, que a quase duas décadas vem construindo e reconstruindo junto a mim um lugar de pouso e tranquilidade. Adriano é mais do que um marido e pai dos meus filhos, ele é escolha diária de um mundo com amor, possibilidades e humor. Que bom que a gente sempre se escolhe.

Arthur e Maria Clara, obrigada por terem escolhido vir a esse mundo em meu ventre. A pessoa que sou hoje não chega aos pés da que eu era antes de vocês nascerem. Arthur ao nascer me mostrou que eu poderia ser bem mais leve, que amar era muito mais que eu te amo, que era um abraço do nada em pleno almoço, que era uma risada solta no fim o dia. Maria me fez querer ser uma mulher melhor, mais justa, com desejos e realizações. Ela é minha possibilidade de recomeços, de lutas e vontades. Um é o Amor da Minha Vida em Peixes e a outra a Luz do Meu Viver em Escorpião.

À minha grande família, irmão, tias, primos, primas, cunhada, sobrinhos por ser a base que sustenta a minha caminhada.

À Katia Aguiar, minha orientadora mais do que querida, agradeço por todo acolhimento, cuidado, afeto não só durante o mestrado mas em todo os encontros que tivemos até o dia de hoje. Ter você como orientadora era um sonho e um desejo desde a graduação em psicologia.

Você era (e continua sendo) minha *crush* pedagógica como diz minha comadre! Foi um texto seu com a professora Marisa que despertou em mim a curiosidade de olhar o trabalho em psicologia de outra maneira. O que parecia tão distante, ser sua aluna, foi tornando possibilidade graças ao seu jeito de querer estar junto e possibilitar caminhos. Caminhos esses que você deseja sempre que nos despedimos: “Bom caminho!” E realmente foi essa frase que muitas vezes me fortaleceu no deslocamento Campo Grande – Niterói, quando a distância pesava tentando sufocar o desejo de continuar. Obrigada por sua existência!

As professoras Luciana Gageiro Coutinho e Beatriz Sancovschi por aceitarem contribuir na construção desse trabalho, com orientações e sugestões que ajudaram, principalmente na conexão entre o eu pesquisadora e o eu trabalhadora da educação. Muito obrigada.

Aos meus colegas e achados (que para mim são mais que amigos) do Coletivo de Pesquisa, Maria Mônica, Paloma, Rodrigo, Luzia, Kezya, Alessandro, Luisa, Michele, Deru e Marina por todo acolhimento, risada, composição, escuta e cafés, claro! Meu reencontro com a universidade foi muito mais leve e feliz tendo vocês ao lado.

Aos meus colegas da Equipe de Psicologia Escolar de Itaguaí que são peça-chaves na construção deste trabalho. Aqui tem vocês o tempo todo. Não é um trabalho só meu, é vocês em cada fazer que construo em psicologia escolar. A profissional que sou hoje só vem sendo possível porque sei que tenho com quem partilhar, com quem dividir batalhas, com quem posso reinventar. Vocês me ensinaram e possibilitaram construir juntos.

Aos meus amigos de uma vida inteira desde o tempo de criança e outros tantos que o destino me fez encontrar, obrigada pelas risadas, shows e colos (mesmo que virtuais).

A todos os profissionais que lutam por uma educação que promova encontros, mudanças e sentidos, obrigada. As diretoras, coordenadoras, professoras, merendeiras, orientadoras educacionais,

inspetores, auxiliares de serviços escolares, crianças, adolescentes e famílias a escola só é escola com e por vocês!

RESUMO

O presente trabalho, a partir da prática profissional da autora enquanto psicóloga escolar no município de Itaguaí (RJ) tem como ponto de partida o acontecimento desterritorializante da pandemia da COVID-19 e as filas formadas nas portas das escolas para retirada de cestas básicas, tomadas como analisadores das relações estabelecidas entre a instituição escolar e a comunidade local. A pesquisa sustenta-se nos aportes teóricos da Análise Institucional e da Filosofia da Diferença para afirmar o território escolar como território existencial, de produção de vida e resistência, tendo o psicólogo escolar como mediador de estratégias micropolíticas de (re)territorialização, de produção de sentido, fortalecendo vínculos e práticas que ampliem a compreensão da escola enquanto parte integrante dos sujeitos. A escolha por apresentar essa prática decorre da crença de que compartilhar experiências e frentes de trabalho na educação — em especial na Psicologia Escolar — é aposta política para o enfrentamento a invasão neoliberal e seu discurso salvacionista de organização que reforça a patologização, a medicalização, a culpabilização dos corpos, o fracasso escolar e a despolitização dos encontros na escola. Além disso, trazer para a discussão psicólogos e psicólogas que olham para a educação como um campo de trabalho, seja a partir da lei 13.935/2019 ou pela escolha do campo a partir de desejo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Território. Território Existencial. Pandemia de COVID-19. Escola Pública. Lei 13.935/2019

ABSTRACT

This paper, based on the author's professional practice as a school psychologist in the municipality of Itaguaí (RJ), takes as its starting point the deterritorializing event of the COVID-19 pandemic and the queues that formed at school gates for the collection of food baskets. These events are treated as analyzers of the relationships established between the school institution and the local community. The research is grounded in the theoretical frameworks of Institutional Analysis and the Philosophy of Difference, affirming the school territory as an existential territory, a space for the production of life and resistance. In this context, the school psychologist acts as a mediator of micropolitical strategies of (re)territorialization and meaning-making, strengthening bonds and practices that expand the understanding of the school as an integral part of individuals' lives. The choice to present this practice stems from the belief that sharing experiences and work fronts in education — especially in School Psychology — is a political commitment to confronting the neoliberal invasion and its salvationist discourse of organization, which reinforces pathologization, medicalization, the blaming of bodies, school failure, and the depoliticization of encounters within the school. Furthermore, this work brings into the discussion psychologists who view education as a field of professional practice, whether through the lens of Law 13.935/2019 or as a choice driven by desire.

Keywords: School Psychology. Territory. Existential Territory. COVID-19 Pandemic. Public School. Law 13.935/2019.

SUMÁRIO

PRELÚDIO

Minhas memórias sobre a escola.....12

UMA INTRODUÇÃO, OS CAMINHOS ATÉ AQUI.....14

Tornar-se psicóloga.....14

O lugar19

O acontecimento.....24

A fila e o que ela faz ver.....28

A ESCOLA, A FILA, POSSÍVEIS ANÁLISES E MODOS DE DIZER32

“Tem gente que só tem a escola para comer” - O Programa Nacional de Alimentação Escolar.....38

“As pessoas não entendem que família educa e escola ensina” - O lugar da escola para os setores populares.....43

“Eles estão vindo de casa cada vez mais cedo, nem sentar sabem” - A obrigatoriedade de matrícula e o direito ao uso do espaço escolar.....47

SOBRE(VIVER) O ACONTECIMENTO NO TERRITÓRIO.....51

Territórios em reconstrução.....54

Corpos individualizados e sintomáticos.....62

ESTRATÉGIAS DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO E OS POSSÍVEIS NA PSICOLOGIA ESCOLAR.....68

A Lei 13935/2019 e a construção de possíveis.....71

Pista 1: Grupo com famílias.....76

Pista 2: Grupo com alunos.....79

Pista 3: Grupo com funcionários.....82

UMA CONCLUSÃO, UM CONVITE A PROSEGUIR.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

PRELÚDIO

Minhas memórias sobre escola...

Uma das primeiras memórias sobre o espaço escolar é a vista da calçada da casa que nasci e cresci. Do portão de casa eu via dois muros, que pareciam um e que a mudança mínima de altura delimitava onde terminava uma escola e começava outra.

Era do portão de casa que logo cedo o cheiro inconfundível de peixe vinha da escola menor, eu sabia que aquele dia eu comeria um peixe ensopado que deixava a comida da minha avó no chinelo. Uma receita que até tentava ser reproduzida, mas não era o peixe da escola.

Dona Maria, ou Comadre Maria com minha avó, também Maria, a chamava, já era idosa quando passava rumo à escola para seu trabalho como merendeira. Ela, muitas vezes, contava como preparava a comida e ensinava às mães desesperadas como preparar “batatinhas verdes” que os filhos amavam. Batata essa, que só depois de muitos anos nós, as crianças que não comiam legumes em casa, descobrimos ser chuchu. O peixe, a batatinha, os nomes das merendeiras, os afetos criados dando forma a uma infância recordada por muitos, e principalmente por mim, até os dias de hoje.

Do muro maior, da escola dos grandes, lembro das quadras que eu via subindo na laje de casa para ficar imaginando quando seria minha vez de jogar. Aquela escola que recebeu gerações da minha família também foi espaço de cuidado e zelo desde o portão, quando em grupo queríamos fugir e ir até a pracinha, até a sala de aula, quando o sobrenome entoado pelo professor remetia aos irmãos, primos que por ali estiveram. Lembro da estrutura que parecia gigante, das escadas que levavam ao segundo andar. Das competições e jogos, ouvidos por minha mãe da sala de casa, que anunciava a preparação para a peregrinação nos hospitais públicos por um ortopedista. Eu, pequena, abusada e apaixonada por Handebol machucando um pé, um braço, chegando a casa horas depois de tanto jogar sem contar da lesão.

Lembro das reuniões de pais onde sabíamos que tudo feito por nós iria ser contado por Dona Gedalva, uma inspetora de voz grave e que via até onde não era possível, cumpria o que falava. Seu “papo” não era levar para a direção, era esperar na entrada da escola pelos pais e contar tudo, até dos namorados. As reuniões eram de queixa e também de troca, de ajuda. Era dizendo que aquele aluno mais difícil ia

ficar a tarde para participar de atividades, campeonatos, das aulas de artes cênicas, porque além de trazer problemas o aluno era a solução: era bagunceiro e também era o melhor no time, no teatro, no campeonato.

Penso nos muros de tamanhos diferentes que, mesmo de fora, todos queriam entrar, que aproximava mais que afastava e que era visto, lembrado, marcado dentro de um bairro... um muro, que indicava onde começava uma e terminava a outra. Um muro para demarcar e não para impedir de entrar. Um muro que marcava um lugar... As escolas do bairro



- Foto do acervo familiar: na imagem sou eu (Geisa) e meu primo Felipe, com 2 e 3 anos, respectivamente, na quadra de uma das escolas municipais localizada na rua da casa dos nossos avós maternos. Era muito comum, até a década de 1990, as escolas permitirem aos moradores da rua usar os espaços para fotos, aniversários e casamentos.

UMA INTRODUÇÃO, OS CAMINHOS ATÉ AQUI

Pensei em ir direto ao ponto. Dizer a que essa pesquisa se presta, mas descobri no caminho até aqui que ela é feita de vários pontos, não só da imagem e do questionamento que despertou em mim o desejo de pesquisar, partilhar, aprender e me surpreender.

Na minha cabeça as ideias e o desejo de apresentar um modo de fazer psicologia escolar sempre estiveram muito claros, só que passar para o papel esse desejo pode não ser tão fácil, direto ou simples. Assim, melhor voltar, organizar, convidar o leitor para ser companhia e, quem sabe, criarmos novos caminhos.

O meu problema de pesquisa nasce no período de isolamento causado pela Pandemia do Covid-19 com as famílias acessando a escola não só para orientações ou apoio relacionados aos materiais pedagógicos. Com isso, precisei revisitar minha história e minha relação com a escola, para assim, conseguir dar forma as angústias vividas enquanto psicóloga, profissional da educação, servidora pública, mulher, mãe e que acredita na escola como espaço de transformação e revolução.

Caminhemos...

Tornar-se psicóloga

A instituição escolar tem um lugar de destaque na minha vida. Desde pequena, estudante de escola pública, ouvia que a escola era o que daria sentido, rumo a minha vida. Durante a graduação me vi encantada com a possibilidade de atuar no campo *psi* que não fosse na função clínica ou na saúde, me vi adentrando no espaço escolar com os olhos diferentes da minha infância, olhando ou captando a escola por dentro, das suas singularidades, dos seus afetos, das dificuldades, dos processos.

Esse encontro com a escola acontece a partir de outros encontros, com a Análise Institucional e com a Filosofia da Diferença, quando me inseri em um grupo de pesquisa voltado para os estudos de gênero, instituições, psicologia jurídica e garantia de direitos de crianças e adolescentes. As discussões, as rodas e as trocas eram os espaços de aprendizados e também de questionamento.

De início, circulava por instituições de acolhimento infanto-juvenil, sendo atravessada pela temática do sujeito em situação de vulnerabilidade determinada por um sistema jurídico disciplinador. Um sistema que quase sempre desconsiderava os afetos e os modos de vida construídos pelas pessoas atendidas, despertando em mim questionamentos, dúvidas e angústia sobre os direitos preconizados às crianças, aos adolescentes e às famílias.

O olhar curioso para as instituições, principalmente para as relações que nelas são estabelecidas e que não são só as definidas pelas funções, me leva ao estágio em psicologia escolar, que aguça ainda mais a curiosidade sobre o que acontecia nesse lugar obrigatório, contraditório e tão questionado por quem está lá dentro e por quem está fora, que é a Escola.

No ano de 2013, recém formada, sou aprovada em um concurso público para o cargo de Psicóloga lotada na Secretaria Municipal de Educação do município de Itaguaí, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A lotação já era sabida durante o processo seletivo, a vaga era para o trabalho em escolas, sem possibilidades, a priori, de trocas para outras secretarias como saúde, assistência, administração. Meu olhar, ainda mais curioso, mira de fato para a educação.

Uma aprovação, convocação e posse repleta de lutas, onde as vagas de emprego que, durante muitos anos foram usadas como barganha política com os profissionais que residiam no município através do contrato, seriam ocupadas, em sua maioria, por pessoas concursadas e que moravam fora de Itaguaí.

Começava a saga de uma "forasteira"¹ que vinha de um município vizinho "roubar a vaga" de quem ali estava. Foi confuso e tenso o processo de entrada nesse território principalmente com as afirmações de que quem ali chegava não sabia que o município não era só uma região cortada por uma importante rodovia que ligava a Zona Oeste do Rio de Janeiro à região da Costa Verde.

¹ A Convocação do concurso vem após uma virada nas eleições municipais. O prefeito em exercício tentava a reeleição e perde para outro candidato que não aparecia nas pesquisas como favorito, levando a convocação de um número expressivo de candidatos como "presente" para o novo prefeito. O termo "forasteiros" era utilizado pelos moradores da região para marcar quem vinha de fora da região. Muitos desses profissionais convocados residiam em outros municípios e não necessariamente de municípios limítrofes.

Além disso, os forasteiros chegaram em bandos. O plano inicial do concurso previa a contratação de três profissionais de psicologia para completar o quadro com outros quatro que já atuavam na educação, tornou-se uma convocação para mais de vinte psicólogos, com uma posse tumultuada, pessoas dormindo na fila e profissionais com nomes não divulgados e preteridos nas suas colocações. Assim, chego e descubro que antes da minha entrada, muito chão já tinha sido trilhado. Um chão preparado, adubado, com alicerces, que permitiu a quem foi chegando pertencer, complementar e habitar. Como alguém que não nasceu e nem é moradora do lugar, fui recebida com o reconhecimento profissional, como alguém que está ali para atuar, contribuindo e compondo com a formação de um trabalho de equipe.

Nesta entrada, chego com grandes expectativas sobre colocar em prática as teorias que carregava sobre psicologia escolar, as Referências Técnicas do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), as discussões da psicologia jurídica e principalmente a ideia “fixa e certa” de que os atravessamentos nos espaços escolares seriam facilmente contornados, resolvidos pela atuação em rede, nos trabalhos articulados nas escolas, entre pares, com as famílias e fora das escolas, nas redes intersetoriais. Foi um longo período para perceber que a teoria sozinha não muda ou descola as práticas, foram tempos marcando as práticas e recebendo marcas das mesmas em um corpo que ia ganhando formas.

A proposta de um trabalho articulado, em rede, não era tão presente nas ações realizadas pela equipe de trabalho que passei a compor. Os profissionais, psicólogos ou das escolas, não se reconheciam ou se intitulavam como agentes garantidores de direitos de crianças e adolescentes. As perguntas que para mim eram óbvias, como chamar para um diálogo os Centros de Referências da Assistência Social (CRAS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou até mesmo os psicólogos de outras secretarias, não fazia parte da estrutura de trabalho do psicólogo escolar. Lembro de uma colega de trabalho que à época nas nossas reuniões de equipe dizia: O óbvio precisa ser dito. E assim fui em busca de ferramentas para auxiliar no diálogo e pensar caminhos para compor no campo de trabalho.

E foi assim que, também no ano de 2013, iniciei minha Especialização em Psicologia Jurídica na UERJ. Ali, me inquietava cada vez mais nos encontros com a literatura do campo *psi* voltada para as instituições, para a garantia de direitos, para os

questionamentos sobre o trabalho do profissional de psicologia em várias frentes de atuação. Me inquieto, em especial, sobre a instituição escola, o seu lugar e desempenho nas redes e como, muitas vezes, ela não se fazia tão presente nas discussões principalmente quando se tratava das famílias e das crianças já que possuía o conhecimento sobre as histórias das mesmas, até com mais propriedade que outros serviços.

Mesmo com esse novo mergulho, as condições para a realização do trabalho que eu gostaria de realizar, exigia ainda um preparo, um tempo para sua construção. Andar, compor, chamar e favorecer o diálogo com quem só conhecia a escola por fora foram verbos que passei a conjugar e que passaram a fazer parte do meu repertório de atuação na educação.

Em 2014, na tentativa de construção de um trabalho integrado entre a escola e outras instituições e serviços no município, me torno uma das responsáveis do Projeto Integrando Ações (PIA), um braço de atuação da equipe de psicologia escolar no município que tinha por objetivo pensar ações integradas a partir das solicitações de atuação da psicologia escolar em casos de alunos que tinham como demandas situações de possíveis violações de direito. A ideia presente no projeto, e defendida também no trabalho de conclusão da especialização (LOUREIRO, 2015), não era apenas de encaminhamentos para os serviços, era de conectar os espaços, os profissionais, mapear o que existia no território que auxiliasse na garantia de direitos de crianças e adolescentes como também das famílias.

A ideia de conectar estava atrelada ao conceito de Rizoma, utilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que descreve uma maneira de considerar a pessoa, o conhecimento e as relações entre as pessoas, ideias e espaços, a partir de uma perspectiva de fluxos e multiplicidades, não centralizados ou verticalmente enraizados. Para Deleuze e Guattari (1995), o Rizoma tem por característica a conexão de um ponto a outro ponto onde, não necessariamente, os traços de mesma natureza seguem um mesmo caminho, já que apresentam formas e dimensões muito diversas, não sabendo seu começo ou seu fim, mas o meio, a forma como ele realizou seu crescimento. O Rizoma não cessa de conectar e aglomerar elementos muito diversos. Pensar e realizar o trabalho de forma rizomática auxiliava a minha construção enquanto trabalhadora, que tem a articulação, o contato com os pares, as conexões entre os sujeitos, as tensões

estabelecidas nos encontros, como fundamentais para pensar as práticas em psicologia e, neste caso, em psicologia escolar e como trabalhadora da educação.

A construção de trabalhadora da educação que recebia a interferência direta do papel que vem colado ao psicólogo: o de especialista. A imagem do profissional de psicologia na educação é historicamente marcada pelo uso dos saberes psicológicos adentrando o espaço escolar com detentores de respostas e soluções para os ditos “problemas” e “inadequações” que não são esperados (e desejados) nos espaços de escolarização. Esse lugar do especialista chegava antes mesmo de mim ao espaço escolar e não era tão simples desconstruir esse lugar de um suposto saber.

Reconhecer-me como uma profissional marcada como especialista não significava, entretanto, adotar posturas engessadas no meu fazer mesmo com definições de trabalhos já existentes. Fui construindo modos de estar ali como trabalhadora no encontro com os outros profissionais *psis*, percebendo a necessidade de olhar cada escola de maneira singular. Esses profissionais, com um logo caminho já percorrido na educação, mostravam a mim e aos demais psicólogos recém chegados que aprender a “fazer” psicologia escolar, não estava somente na transmissão do conhecimento deles, era uma aprendizagem que passava pelo corpo e suas conexões.

Meu corpo foi se apercebendo dos espaços, das relações, das singularidades das unidades escolares. O cheiro da comida vindo dos refeitórios e que invadia os corredores das escolas, além de ativar memórias da minha infância ia compondo esse novo cenário com a criação de novas memórias. Fui descobrindo um jeito de fazer psicologia na escola que não precisava ser ou está sozinha nas visitas às escolas ou em qualquer ação no município. Acompanhar outras psicólogas nas unidades em que as mesmas fossem referenciadas, compor em dias de trabalhos coletivos nas unidades o reforço, dar uma “mãozinha” na dinamização dos grupos ou “caminhar” nas visitas rotineiras em escolas menores, em bairros mais afastados da região central era considerado rotineiro, fundamental, cultural e parte constituinte para a atuação do psicólogo no município.

Nesse novo lugar ia me subjetivando com os olhos curiosos dos tempos de graduação que se aliaram os ouvidos e a boca, observando, perguntando, escutando, imaginando, devolvendo e acompanhando em um campo complexo de relações.

Fui dando forma ao meu corpo no trabalho também no encontro com os sujeitos a partir dos relatos dos profissionais das escolas, na escuta dos pais sobre suas maternidades e paternidades, das dinâmicas adotadas pelas famílias no processo de criação das crianças e adolescentes e das próprias crianças que, de maneira muito genuína, relatavam sobre suas vidas, sobre os cuidados recebidos, sobre estar na escola e as vivências que ali se estabeleciam. Fui me construindo psicóloga escolar colocando a escuta e meus ouvidos à disposição, me deixando afetar pelos barulhos e ruídos do mundo, da cidade, das escolas e dos meus próprios barulhos. E como aponta Arantes (2012) não habitamos o mundo da mesma forma quando passamos a escutar e nos afetar por aquilo que passa por nós. Logo, o corpo-trabalhadora, e mais tarde o corpo-pesquisadora, foi existindo nas relações estabelecidas com os espaços e os sujeitos que encontrei na cidade de Itaguaí.

O lugar

Quando cheguei ao município de Itaguaí recorrentemente ao dizer que eu não residia na região, os trabalhadores que ali já estavam ou os moradores me diziam a frase “Itaguaí não é só o que você vê da estrada”. A geografia local que em um primeiro momento parecia ser somente uma informação foi ganhando outros significados sobre o território e os saberes ali existentes. Apresentar a Itaguaí para além da estrada (da geografia) é importante para os caminhos dessa pesquisa, pois como visto em Aguiar (2009) ao explorarmos um terreno, guiamos os rumos da investigação fazendo de nossos achados dispositivos de intervenção no trabalho e de problematização das resistências.

O município de Itaguaí está localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, fazendo divisa com os municípios do Rio de Janeiro (mais especificamente com a chamada Extrema Zona Oeste), Seropédica, Mangaratiba, Piraí, Paracambi e Rio Claro. É reconhecido pela diversificação do território, que vai da região litorânea, com praias e ilhas, até espaços continentais, com espaços urbanos, rurais e serranos. Uma região rica em beleza e história, como também atravessada por questões políticas e econômicas que influenciaram na demarcação do território e em disputas pela incorporação de algumas regiões como o município de Seropédica. No período colonial, esse território servia de passagem para a Família Real Portuguesa, sendo denominado como “município abandonado” no próprio hino da cidade.

Possui duas regiões distritais, Itaguaí (distrito-sede), localizado na região sul e é a área urbana do município e Ibituporanga (antigo Caçador), distrito rural que se estende até o extremo norte do território municipal. Também é dividida em 41 bairros, com características econômicas, culturais e sociais distintas. Uma região diversa, que se apresenta em territórios com características plurais e singulares que precisam ser analisadas ao pensar os espaços e as lógicas de funcionamento nos bairros. Uma das coisas que aprendi de cara ao chegar à cidade foi: não há uma única Itaguaí, a cidade se faz múltipla.

O município, considerado abandonado e de passagem, traz, na história da formação do seu território, a presença dos indígenas, que saíram de uma ilha da região para o território em meados do século XVII, e a influência dos jesuítas no período colonial e também de imigrantes japoneses por volta de 1949, todos trazendo contribuições até hoje existentes no município como a agricultura, a pecuária e cultural.

Além dessas contribuições, as mudanças socioeconômicas no Estado do Rio de Janeiro, afetaram e influenciaram direta e indiretamente a formação regional do município. Entre as décadas de 1950 e 2000, Itaguaí perde parte do seu território com a emancipação dos municípios de Paracambi e Seropédica, como também tem o limite territorial alterado pelo Governo do Estado do Rio, em razão da construção da Zona Industrial de Santa Cruz.

Essas mudanças ocorreram tanto com o intuito de dar mais visibilidade econômica e territorial aos então distritos de Paracambi e Seropédica, como para favorecer economicamente o município do Rio de Janeiro. Em contrapartida, o porto localizado na baía de Sepetiba é reinaugurado nos anos 2000 como Porto de Itaguaí objetivando a ampliação do transporte de minério e atraindo trabalhadores de diversas regiões do Rio de Janeiro, como também do país.

Do Nascimento e Villela (2014) apontam que essas modificações territoriais são uma clara demonstração de manipulação de forças e poder junto ao governo do estado, onde os ganhos econômicos passaram a ser destinados aos cofres do município do Rio de Janeiro enquanto que Itaguaí recebeu a grande parte dos prejuízos socioambientais devido a proximidades com a zona industrial de Santa Cruz.

Sobre isso, Milton Santos (2014) afirma que a história da construção de uma região é diretamente ligada àquilo que o estado-nação preconiza como desenvolvimento econômico e, por consequência, a formação social. Ele aponta que durante muitos anos a Geografia minimizou o papel desempenhado pelo espaço em relação ao desenvolvimento das sociedades interessando-se mais pela forma das coisas do que pela formação.

Para o autor, o fator histórico precisa ser levado em consideração para que a interpretação do espaço possa acontecer, já que o espaço é social e é a história da sociedade mundial aliada à sociedade local que serve como fundamento da compreensão da realidade espacial, permitindo a transformação a serviço do homem. Segundo Santos (2014), não há história escrita fora do espaço e não há sociedade a-espacial.

Itaguaí sempre foi um território economicamente estratégico, sua localização liga cidades e espaços industriais importantes para o estado do Rio de Janeiro, porém os benefícios acabam por maquiar situações preocupantes que esses investimentos trouxeram para a região. Ainda falando dessas modificações Do Nascimento e Villela (2014), apontam que a partir da década de 1980, e intensificadas nas décadas seguintes, as modificações alteraram o perfil de cidade em Itaguaí, saindo das características de “cidade natural”, que emergiu e se desenvolveu sem nenhum tipo de planejamento prévio, para um composto de cidade industrial e portuária, alterando suas características geográficas e sociais, assim como o extrativismo ocasionado pelos areais e a circulação de grandes caminhões, apresentam outra característica de modificação da cidade.²

Na primeira década dos anos 2000, ocorre uma nova expansão no setor industrial, principalmente pelo grande investimento na região do porto pelos megaempreendimentos do grupo EBX do empresário Eike Batista, Grupo Odebrech, com a construção de submarinos em parceria com a Marinha do Brasil e a instalação e funcionamento de empresas como a Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA),

²Essa modificação no perfil da cidade é percebida ao observar o trecho entre a região do porto até a Zona Industrial. No período entre o fim da tarde e o início da noite a paisagem da cidade é tomada pelo grande fluxo de ônibus das empresas localizadas na região que seguem em comboio acessando a Rio-Santos e a Av. Brasil. Dentro da cidade o trânsito de veículos de transporte se intensifica e contrasta com o serviço de transporte público quase que inexistente no município.

consolidando a revitalização do porto e a construção do arco rodoviário (Arco Metropolitano).

Santana, Guedes e Villela (2011) afirmam que as expansões econômicas deste período trouxeram para a cidade impactos não só financeiros como também sociais. A cidade teve um aumento populacional significativo principalmente pela chegada de trabalhadores temporários alocados na construção das instalações industriais, como também a transformação de casas em alojamentos, mudando a configuração dos bairros.

Os próprios serviços de saúde e segurança apresentaram sobrecarga pelas novas exigências e demandas ocasionadas pela mudança de perfil da cidade, e a procura por serviços de prostituição também aumentaram, tendo como um dos efeitos negativos a exploração sexual de crianças e adolescentes, por exemplo.

Dentre os impactos, um dos mais significativos foram as modificações sofridas na região conhecida como Ilha da Madeira. O bairro, considerado uma região de pescadores e com potencial turístico por conta das belezas naturais, sofreu um período de desapropriações residenciais, modificando a paisagem e provocando impactos geográficos, históricos e sociais significativos em nome do progresso regional. A região virou um grande canteiro de obras.

Sobre isso, encontramos em Aguiar (2009) que uma política de urbanização, neste caso através da exploração econômica, além de atuar no conjunto físico, no que é visível da cidade, irá implicar diretamente no vivido, remetendo à memória, evocando afetos e sensibilidades.

No meu primeiro ano de trabalho no município, lembro que as visitas à única escola pública nesta região eram permeadas de histórias sobre as famílias que permaneceram no bairro após as desapropriações. Os profissionais relatavam que algumas famílias viviam em condições insalubres, em ruas com casas parcialmente demolidas, convivendo com resíduos das obras. O cenário era semelhante às imagens divulgadas nos noticiários de cidades atingidas pela guerra.

Em uma dessas visitas lembro-me da história de um aluno que fora encaminhado ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) por outros profissionais pelas recorrentes tentativas de suicídio. Era um pré-adolescente, que

contava todas as belezas da região e de como gostava de residir no local. Em um desses encontros, ele relata o caminho que precisava fazer até o ponto de ônibus escolar, como eram suas brincadeiras no que restou das casas da sua rua e de como era acordado com o barulho das esteiras carregando minério. O que a cidade ganhava financeiramente não amenizava o sofrimento das pessoas mesmo com o poder público investindo em infraestrutura básica como saneamento, asfalto em vias de acesso nos principais locais de empreendimentos e buscando por convênios com instituições e órgãos públicos para a capacitação de recursos humanos locais (SANTANA, GUEDES E VILLELA, 2011).

A proximidade com a capital do Rio de Janeiro trouxe outras interferências para a cidade a partir da década de 2010. Os escândalos de propina envolvendo o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a implementação das políticas de segurança no estado, principalmente a criação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), impactaram o município financeiramente com a diminuição das arrecadações provenientes das empresas instaladas na região e a migração dos grupos ligados ao tráfico de drogas da capital para as regiões da Baixada Fluminense e Costa Verde.

É nesse período que o município também sofre grandes modificações políticas envolvendo a falta de recursos para o funcionamento dos dispositivos públicos e a constante alternância na gestão do município por conta de denúncias de enriquecimento ilícito e desvio de verbas. A população que anteriormente já havia sofrido com as mudanças em razão dos megaempreendimentos, passa a lidar com ausência de recursos relacionados à saúde, assistência e educação.

Atrelado a isso, os munícipes sentiram o aumento de regiões sobre o domínio do tráfico de drogas e também de milícias e um significativo aumento no número de casos de violência. A implementação de ações voltadas para a segurança pública principalmente na capital do Rio de Janeiro, levou a um processo de “migração territorial”, claramente percebido ao transitar pelo território.

Itaguaí sofria os efeitos dessa migração pela proximidade de comunidades na Zona Oeste do Rio e também pelos confrontos agora instalados na Baixada Fluminense. Alguns bairros tinham siglas indicando facções criminosas nas paredes. Regiões próximas a unidades escolares com acessos bloqueados por barricadas. A violência virou tema de discussões nas escolas, era visível o quanto a cidade ia mudando suas características e enfrentando problemas semelhantes às grandes cidades.

Paralelo a isto, nos bairros mais afastados ainda é possível perceber a preservação dos territórios agrícolas, com as plantações de bananas, cana-de-açúcar, feijão, mandioca e milho, e ter a sensação de que as mudanças ocasionadas pelos investimentos nas regiões centrais não impactaram por completo o território. Como também a principal festa da cidade é um acontecimento esperado pela população, em razão do que os dias de festas beneficiam o município, financeiramente pelo consumo nos comércios e no turismo, já que recebe pessoas vindas de diversas regiões do Rio de Janeiro, além de ser o momento que a população apresenta sua cultura³.

A escolha por explicitar o espaço onde essa pesquisa acontece, vem da defesa de pensar o território como um campo de produção de vida, de existência, produzida nas relações, que está para além de um mapeamento dos serviços e de suas funções, mas que é expressivo, habitado, vivido e se com-vivido através do compartilhamento dos diferentes trajetos e perspectivas (DAROS, 2016), que se estabelecem continuamente em uma rede complexa de relação, criando um plano comum, sempre provisório, que não se deixa homogeneizar.

Que só é possível perceber na minha prática enquanto psicóloga escolar em Itaguaí por acreditar, assim como apontou Guattari (1992) que entre o espaço e o corpo vivido não há inseparabilidade, visto que a posição que este corpo ocupa no espaço dessas relações vai definir o lugar onde esse corpo olha o mundo, e consequentemente como ele se constitui enquanto singularidade.

E foi nas dobras de inquietações, estranhezas, dúvidas, afetações que, em 2020, o corpo da psicóloga se abriu para a uma corporeidade psicóloga escolar e pesquisadora do campo da educação, marcada a partir de um acontecimento desterritorializante: a pandemia do Covid 19.

O acontecimento

³ A Expo Itaguaí é uma feira agroindustrial realizada anualmente no mês de julho desde o ano de 1993 com a finalidade de comemorar o aniversário da cidade. Inicialmente era considerada uma feira de animais e produtos derivados, transformando-se, ao longo dos anos, em um misto de festa country e feira de negócios da agropecuária. É considerada a maior feira voltada para o agronegócio do estado do Rio de Janeiro. O evento no ano de 2023 chegou a receber uma média de 700 mil pessoas em cinco dias.

Em 2019, após o afastamento pela licença maternidade, retorno ao trabalho de uma nova forma, passando a exercer a função de coordenadora da equipe de psicologia escolar. A coordenação não existe formalmente como cargo ou função, não faz parte do organograma, mas é necessária para a mediação da equipe, dado o aumento significativo no quantitativo de profissionais. Embora sendo uma espécie de cargo fictício, é defendida politicamente pela equipe de forma a ter um representante frente à chefia imediata do departamento, as outras coordenações de ensino e uma ponte entre os demais serviços do município.

Com a minha colocação na coordenação, passei a acumular a função de ser a psicóloga referenciada a algumas escolas da rede de ensino e uma espécie de articuladora entre o grupo de psicólogos e a chefia imediata do departamento ao qual somos lotados⁴. Eu sabia que o trabalho não seria fácil, mas não imaginava os atravessamentos que eu e os demais psicólogos iríamos viver no ano seguinte.

Em 2020, mesmo com o chão um pouco mais sólido pelo tempo de trabalho, já habitando as escolas, conhecendo o território, sabendo as nuances locais sobre onde ir, por qual rua seguir, onde não passar, um acontecimento atravessa os muros da escola, abalando os instituídos e provocando novas e impensadas demandas. A pandemia de Covid-19 trouxe um tempo de desconhecimento, gerando dúvidas e incertezas e impondo fechamento das escolas.

A população mundial sofreu uma profunda transformação em decorrência da pandemia da Covid -19, uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020, mas somente em março do mesmo ano, que a Organização Mundial de Saúde decreta estado de pandemia, levando as autoridades brasileiras a adotarem medidas de isolamento social, ocasionando assim o fechamento dos serviços considerados não essenciais na pandemia, dentre eles as instituições escolares.

Recebi a notícia do fechamento das escolas, como um procedimento provisório, de caráter preventivo, para um melhor entendimento do problema. A

⁴Os psicólogos e fonoaudiólogos são os únicos profissionais lotados efetivamente no departamento geral de ensino. Todos os outros profissionais como assessores, coordenadores, administrativos e a própria direção são cargos comissionados, com lotação provisória, criados de acordo com a construção da política de governo estabelecida na secretaria de educação. Em 2024 é criado o cargo de Assessor de Psicologia da Educação como cargo comissionado, ou seja, pode deixar de existir com a mudança na gestão.

situação se agravou, ninguém sabia o que fazer. Foram pelo menos cinco meses de encontros online com os outros psicólogos da equipe até o pedido explícito pela elaboração de um material, voltado para a saúde mental, que auxiliasse os profissionais e alunos no retorno presencial à rotina escolar.

O Protocolo Pedagógico Emocional (Anexo 1), material produzido a duras penas pelos psicólogos da educação a partir das informações e divulgações realizadas pela FIOCRUZ e de outros poucos materiais encontrados na época, visava a necessidade de um olhar atento aos sujeitos que retornariam ao espaço escolar em meio a uma crise mundial. Nós, até então ‘à disposição da secretaria’, logo após a entrega do documento, fomos surpreendidos por uma troca de gestão municipal⁵.

Neste período, com o número de óbitos em crescente escala e as discussões sobre plano vacinal envolto a uma crise política, assistimos pelas redes sociais e televisivas notícias de famílias em situação de vulnerabilidades econômica, social e alimentar. Ao mesmo tempo, éramos convocados à discussão sobre o uso da tecnologia como recurso pedagógico considerado necessário para aquisição de conteúdo e a abertura dos espaços escolares.

O protocolo de retorno é colocado em segundo plano. Era preciso entender a nova configuração municipal com a nova gestão, ausência de vacina, sinal de internet limitado, ou até mesmo ausente, e o nosso distanciamento físico dos territórios.

A pandemia nos forçou a parar e buscar novas formas de olhar. Uma pausa forçada e com direitos garantidos só para alguns. Nas unidades de ensino, o diretor e alguns poucos profissionais munidos de máscara e álcool em gel faziam a máquina da produção girar, de forma a garantir o acesso à educação através de materiais pedagógicos e, após um período, o direito à alimentação com a entrega de cesta básica. Minha parceria com a escola passou a ser pela escuta das angústias trazidas por aquelas profissionais através de situações que antes eram silenciadas ou encobertas e que

⁵ Nos últimos 10 anos o município vem sofrendo com uma constante alteração na gestão municipal, com prefeitos sendo cassados, alternando com os vices eleitos ou a prefeitura sendo assumida pelos presidentes da Câmara de Vereadores. A gestão 2021-2024 iniciou os trabalhos em 2020 a partir da cassação do prefeito anterior, já que o atual prefeito era o presidente da Câmara à época. Em 2025 Itaguaí segue com indefinições jurídicas em relação ao cargo de prefeito. O prefeito da gestão anterior concorreu novamente as eleições, ganhou por votos válidos, mas teve a candidatura impugnada uma vez que o Tribunal Eleitoral considerou a vitória um terceiro mandato e o que levou a posse do presidente da Câmara de Vereadores como prefeito interino até julho do corrente ano, até que uma liminar concede ao candidato eleito posse imediata até o julgamento do processo.

passaram a surgir na porta da escola para quem quisesse ver, ou melhor, para quem na escola ficou.

A pandemia foi vivida e enfrentada de diversos modos, pelos corpos marcados por sua desigual inscrição socioeconômica, deixando visível quem tinha direito à quarentena, sendo privilegiado:

A pandemia, intensificando os efeitos das condições desiguais de existência, e a quarentena, em seus procedimentos e recursos protetivos de isolamento (casa, máscaras, telas, luvas), fazem funcionar o controle pelo distanciamento, restringindo e incitando a mobilidade dos corpos coletivos. Nem todos podem se isolar, muitos devem sair, deslocar-se a longas distâncias, guardar seu lugar nas filas dos bancos, seguir na linha de frente de atendimentos à população. Tão logo acordamos da urgência que nos colocou num movimento de retração até nos sentirmos em parada forçada, vimo-nos presas no conflito entre a ética do cuidado de um corpo coletivo e as inquietações de nossos corpos indisciplinados frente ao poder que bloqueia o movimento e que nos obriga à imobilidade. (AGUIAR E FIORE, 2023, p.91)

De dentro de casa, com o privilégio de poder cumprir minhas obrigações de trabalho, a princípio segura do vírus, tenho meu corpo transportado para o município de Itaguaí. O olhar virtualizado condição estabelecida pela covid, apontava para a necessidade de pensar o trabalho em psicologia escolar que continuasse a considerar os sujeitos nas suas relações com os espaços e olhar para a demanda macropolítica que se fazia presente, na busca por comida em um espaço educacional e, ao mesmo tempo, o que micropoliticamente as filas formadas para a retirada dos alimentos tinham a nos dizer. A pandemia da covid faz surgir em mim uma angústia sobre o lugar da escola para as famílias que são assistidas por ela e a importância da instituição escolar em uma localidade.

A pandemia me tirou do chão da escola, não impedindo a escuta, o acolhimento e a partilha da angústia, e junto a isso um primeiro estranhamento surgiu: filas e aglomerações nas portas das escolas em busca de alimentos

Se por um lado o risco de morte iminente por um vírus era tema que ganhava destaque nas mídias, nas unidades escolares as filas formadas nos dias de entrega de cestas básicas de alimentos para os alunos chamavam atenção. Existia de forma evidente uma discrepância entre as filas de entrega de materiais pedagógicos,

apostilas de apoio e afins e a fila para entrega de cestas, essa última bem mais extensa. Não que os interesses educacionais fossem escassos, mas, em meio a todo o caos pandêmico, a insegurança alimentar chegava ao espaço escolar de um modo não velado: ter o que comer também era assunto pedagógico.

Aguiar e Fiore (2023) apontam que a condição remota intensifica e aprimora a sensação de trabalho sem fim. As longas reuniões com a equipe e com as escolas eram os meios que utilizava para a construção das imagens narradas por aqueles que não estavam com seus corpos virtualizados, lidar com essas amarras impostas cansava e desgastava: não estávamos todos no mesmo barco.

A Pandemia foi o acontecimento que me possibilitou olhar a escola de outros modos, tendo a fila como material de análise, que trouxe inquietações, angústias, já existentes antes da quarentena, mas que agora ganhavam novas formas, não naturalizadas, sobre a relação estabelecida entre os sujeitos e o espaço escolar como também da minha relação com o espaço escolar e as famílias.

A fila e o que ela faz ver

Fazer fila, formar a fila, andar em fila são frase do cotidiano escolar para se referir a uma forma de organizar pessoas, geralmente as crianças, durante o período de aula e a circulação pela escola até então nunca havia me causado incômodos e inquietações, mas a fila formada por adultos e crianças em busca de alimentos, me inquietou de tal forma a ponto de virar uma questão: por que a escolha da escola como suporte alimentar?

Essa cena da fila chega para mim através do relato da direção de uma unidade escolar na qual estava referenciada como psicóloga. O acompanhamento das unidades escolares no ano de 2020, que se estendeu até o ano de 2021, acontecia por ligação telefônica ou chamada de vídeo. O *front* de batalha, as encomendas de trabalho, passou a ser narrado e não visto. A diretora da escola relatava certa preocupação com a comunidade escolar, era o auge da pandemia, mas nem o número de óbitos elevados e a ausência das vacinas afastaram as famílias, que se aglomeravam na porta da escola para a retirada das cestas básicas.

Aquelas filas eram narradas e apresentadas trazendo elementos da geografia local auxiliando minha memória no resgate e reconstrução do espaço no entorno da escola que me era familiar: “hoje chegou depois da quadra”, “hoje a fila já

estava depois da grade e a escola nem aberta estava”. Aquilo que intrigou a diretora passou a me intrigar também. O que a diferença nos tamanhos das filas nos dizia para além da dureza das condições de vida daquelas famílias que, em tempos rotineiros, não era visibilizada para nós de modo tão evidente?

Além dos relatos dos profissionais das unidades, as observações vindas dos acompanhamentos realizados por colegas *psis* traziam mais atravessamentos ao entendimento do que estávamos vivendo. Era nas reuniões semanais online que nós, psicólogos (as) buscávamos, por tentativas, inventar e trilhar caminhos sobre aquilo que era novo, sobre o que a literatura não dava conta. Como trabalhar pelas telas? Como fazer psicologia escolar sem uma escola real, material e viva? O que fazer com os relatos muito próximos que apontavam para o sofrimento contundente de famílias residentes de regiões mais afastadas do centro urbano que veem sua condição ser ameaçada de judicialização?

Minha inquietação com os relatos sobre as filas na retirada de alimentos acoplou-se ao relato de famílias que faziam a retirada dos alimentos, transformavam o excedente em fonte de renda e tinham suas escolhas questionadas por profissionais da educação sobre a ameaça de notificação ao Conselho Tutelar.

Não é possível pensar que a diferença de tamanho entre as filas, a venda dos alimentos, o não acesso ao ensino remoto não tenham ligação, não sejam signos de uma certa territorialização, de um modo de inserção social. A volta do Brasil para o mapa da fome deixava explícito que os interesses políticos estavam direcionados para uma parcela da população bem específica e que a pandemia, e todos os atravessamentos que ela impôs, contribuíram para a ampliação do descaso com uma população que já estava em sofrimento e escancarado nas reportagens com filas nas portas dos açougues em busca de ossos para se alimentar⁶.

Paralelo a isto, cada território apontava suas saídas no meio do caos e da barbárie que a pandemia, e também a má gestão política, desencadeou na população. Em mim, a pergunta do por que a escolha da escola por essas famílias ia ficando cada vez mais forte e foi esta inquietação que me levou à tentativa de colocar em linhas a

⁶A Reportagem de julho de 2021 é uma das poucas em veículos de imprensa considerados oficiais que apresentam a situação. No auge da pandemia, as mídias alternativas já falavam da volta do Brasil ao mapa da fome. <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml>

relação que é estabelecida, ou não, da instituição escolar com a comunidade e o território onde ela é localizada.

Foi assim, que percebi que minhas inquietações com as filas precisavam se transformar em linhas conectadas às teorias que pudessem auxiliar em um processo de reverberação. A curiosidade da menina que sonhava com a escola olhando pelo muro, foi reaparecendo na trabalhadora social: eu queria olhar melhor, eu queria pesquisar. Mas como colocar em linhas (e tornar pesquisa) aquilo que foi apresentado, narrado, em um primeiro momento, por outra pessoa?

Como resposta a esta pergunta, Rodrigues e Penzim (2011) nos apresentam que na oralidade das memórias alheias podemos encontrar uma história multiface, reinventada ou bem ficcionada atualizando potências, tendo na mesma a possibilidade dos muitos modos de contar e atualizar a experiência, o acontecimento.

Transformando em linhas as angústias e inquietações, minha, da diretora e dos outros psicólogos, esta pesquisa pretende colocar em análise o lugar ocupado pela escola na comunidade onde ela está inserida, que escola é esta para a população e a função social que a instituição escolar tem atualmente. Para tal investigação, a conversa entre as minhas experiências como psicóloga escolar e as ideias sobre a função social da escola nos dias atuais, o território como espaço educador servirão como base para o trabalho.

Negreiros (2021), ao analisar a instituição escolar, afirma que é preciso reconhecê-la como um lugar que vai além do ensino aprendizagem como também configurar o espaço escolar como um espaço social de convivência e atuação. Desta forma, o psicólogo que atua no campo educacional precisa estar atento aos fenômenos que atravessam a comunidade, as instituições e os significados que atravessam aquelas relações, como as filas, os sujeitos que ali estão e o uso que fazem da escola.

As filas formadas nas portas das escolas me trazem um tensionamento sobre a definição de escola para quem atua, discute ou pensa educação e espaço escolar, e o que é a escola para as famílias que têm por obrigatoriedade a inscrição dos seus filhos na educação básica. O fenômeno das diferenças de tamanho entre as filas da entrega de alimento e do material pedagógico também aponta para a relevância da busca de um olhar micropolítico para as relações entre as famílias e as escolas, acompanhando funcionamentos, movimentos, afetos mobilizados, composições e disjunções efetuadas, colhendo analisadores como operadores de análise para as discussões que faremos aqui.

A escolha por utilizar analisadores para discutir a relação entre a escola e o território acontece a partir dos estudos das contribuições do movimento institucionalista e da Pesquisa-Intervenção (AGUIAR & ROCHA, 2003; AGUIAR & ROCHA, 2007), especialmente pela crítica ao lugar de especialista, centralizador das análises, e da tentativa de fazer ver e falar presente na multiplicidade de forças em luta, em determinadas condições contribuindo para uma visão mais ampla da análise dos processos. Os analisadores aqui presentes são cenas, situações, fragmentos de um processo, que aparecem como acontecimentos numa linha histórica dão a ver a multiplicidade de forças naquilo que parecia uma situação isolada. Nesse trabalho a pandemia de COVID-19 é um acontecimento desestabilizador, desterritorializante, não só para as escolas e para as famílias, mas também para mim. Analisar os acontecimentos, as cenas e as filas é colocar em análise meu fazer, minhas entradas no campo da educação e a reverberação das situações vividas pelas famílias em mim, ou seja, “o analisador analisa nosso desejo de saber, tanto quanto nossa posição nas relações sociais. A informação produzida vale, antes de tudo, pelas modalidades de produção, isto é, de nosso lugar nas relações sociais quando eu recebo a informação” (LOURAU, 2020, p.240).

Como ferramenta nesse diálogo, a análise de implicações será um dos recursos metodológicos nesta dissertação, uma vez que fazer a análise do que se pesquisa é também desnaturalizar as práticas, as instituições e também nosso corpo enquanto pesquisador. Não é uma pesquisa vista de fora, é o pesquisar com. É analisar as práticas, considerando o plano das afetações nos encontros.

Para isto, a utilização do recurso de cenas, que na escrita é apresentado em itálico, aparecerá como tentativa de levar o leitor à experiência do conhecimento, reconhecimento ou aproximação dos territórios apresentados. Falar dos espaços, dos modos de vida que se apresentam, das características peculiares de cada bairro, comunidade ou localidade é trazer a singularidade que marca a escola que ali se instala, sendo ela composta pelos modos de existir das pessoas que ali residem. As cenas ficcionadas, são tentativas de auxiliar a dar forma, contorno e linhas ao processo de escrita. São as cenas que moldam uma possibilidade de estrutura para que a dissertação possa se configurar.

Logo, o trabalho será dividido em três partes: A escola, a fila, possíveis análises e modos de dizer; Sobre(viver) o acontecimento no território; Estratégias de (re)territorialização e os possíveis na Psicologia Escolar. Na primeira discutiremos que

as filas apontam para temas que aparecem no espaço escolar entrelaçados ao processo de ensino e aprendizagem e que por vezes são deixados em segundo plano como a fome, a dualidade ensinar-educar e a culpabilização e responsabilização materna. Na segunda parte, discutir o território como parte sujeito, seu modo de existir dentro e fora do espaço escolar, principalmente no retorno as aulas presenciais pós o isolamento da COVID. Na terceira serão apontadas pistas de um possível fazer em psicologia escolar que aposta em práticas micropolíticas que aproximem escola e território.

A ESCOLA, A FILA, POSSÍVEIS ANÁLISES E MODOS DE DIZER

“O dia começa com o transporte público pegando a estrada que liga um município ao outro. Da saída de um município para a entrada no outro o limite, além de territorial, é marcado pelo aviso do obelisco: Bem vindo à cidade! Olhar para o obelisco é também receber como mensagem o slogan da gestão atual ‘trabalhando sempre’. A imagem indica a primeira entrada da cidade. No entorno aquilo que chamamos de chegada do progresso é marcado pelo shopping, pela rede famosa de fast food, pelo hotel “chic” que recebe clientes e funcionários de empresas da região, uma escola federal e uma escola do sistema S. O ônibus faz a curva, desço e ali encontro a minha primeira entrada. Não a entrada física do limite territorial, mas a entrada da minha primeira escola do dia.

A primeira escola do dia está localizada em uma comunidade que por muitos anos foi marcada pelo domínio do tráfico de drogas e que nos últimos 5 anos recebeu uma marcação de “comunidade pacífica” por atualmente ser um território de milícia. Sua entrada tem como ‘obelisco’ um valão a céu aberto,

onde as casas construídas à margem do mesmo têm pontes que identificam as entradas das residências.

Caminho uns 5 minutos em paralelo a estrada principal da cidade até chegar à escola. Uma escola de médio porte, com quase 500 alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental I. Caminhando, os olhares de quem por mim passa, apontam que não sou dali, mas meu corpo é identificado como alguém ‘da escola’: bolsa de mão, bolsa grande com algo que parece uma pasta. O que me diferencia também de outros profissionais que podem ser identificados como ‘problemas’. Não estou em um carro adesivado do poder público, assim, sou da paz.

No caminho entre o ponto de ônibus e a escola vou imaginando as filas e pensando o que faz da escola um espaço identificado pelas famílias como referência no período de isolamento?

A rua da escola difere da rua do valão pelas casas mais ‘arrumadas’, pelos comércios, praça e pela proximidade de uma base da Polícia Rodoviária Federal. Na grade que delimita o terreno da escola e a rua, muitas bicicletas pequenas e infantis estão presas ali. Para entrar na unidade outra grade e muitas pessoas na porta esperando, mas tenho passe livre para furar a fila, pois sou ‘alguém da Secretaria de Educação com bolsas e afins’.

Os funcionários me reconhecem como alguém que pode furar a fila. Eles sorriem e brincam anunciando o clima dentro da escola. Se o clima está bom ‘oi, a direção está lá dentro’, mas se o clima não é dos melhores é um tal de ‘Olha ela aí! Traz o café e não deixa mais sair’. Minha entrada, anunciada, mostra que para quem está do lado de dentro da escola eu tenho motivos para estar ali. Mas, e para quem está

*do lado de fora da grade, qual o motivo de não entrar
como eu?”*

A cena apresentada é de uma das primeiras visitas realizadas após o retorno presencial às escolas em meados do ano de 2021. Os contatos se faziam à distância e com o uso da máscara. Afeto, só nas palavras e no olhar que acolhia cada notícia recebida da escola. Esta cena comporta o analisador disparador das primeiras análises dessa dissertação: a fila de pessoas na porta de uma escola em busca de uma cesta básica no período de isolamento social ocasionada pela Covid-19.

A pandemia era só a ponta de um grande bloco branco no meio do mar que escondia as mudanças enfrentadas no Brasil desde o golpe de 2016 que retirou do poder a Presidenta eleita Dilma Rousseff. Foi um período com desastres geográficos ocasionados por grandes empresas de minérios, com invasões e mortes em terras indígenas, mortes por descasos. Um número alarmante de pessoas, na sua grande maioria negras, mortas por arma de fogo, incluindo o assassinato da vereadora Marielle Franco em 2018 e as fatídicas eleições para presidente e governador em 2019, são exemplos de situações que experienciamos entre os anos de 2016 e 2022 e que nos levam a uma política de morte com um recorte bem específico: morte aos pobres, pretos, indígenas e de qualquer pessoa que se distancie de um modo de existir conservador, patriarcal, heteronormativo e branco.

Nas escolas e universidades públicas, o sucateamento ganha força total desencadeado pelo congelamento de investimentos, a tentativa de desacreditizar os profissionais, pesquisadores, estudantes e trabalhadores da educação. Os modelos neoliberais de educação avançam com o discurso de salvação, de igualdade e de resultados, desconsiderando histórias e realidades.

Os grandes empresários dos setores agrícolas sendo agraciados com o perdão de dívidas, os movimentos sociais sendo atacados em tentativas de desmoralização e grande parcela da população buscando caminhos e alternativas para a sobrevivência, para a existência, através de atividades de trabalho precário.

Segundo os dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar⁷ divulgados em 2022, no ano de 2020 a fome no Brasil tinha voltado para patamares

⁷Fonte: Agência Senado-

equivalentes àqueles encontrados em 2004. A fome, efeito de práticas neoliberais e fascistas, era um projeto construído pelas lideranças que vinham ganhando aliados nas bancadas parlamentares com benefícios ao agronegócio e empobrecimento da população⁸. A Pandemia era de fato só a ponta, do que a população e os trabalhadores que atuam nas frentes de serviços como educação, saúde e assistência já estavam sentindo na pele.

O Instituto Silvia Lane, durante a Jornada Psicologia e a Fome, em 2022, aponta que o problema da fome ganha destaque na sociedade por conta da pandemia e do isolamento social, mas que o crescimento da mesma é anterior a 2020, com a retirada ou diminuição de direitos e de programas governamentais, ganhando ar de projeto de governo.

Meu contato com a fome se dá através da insegurança alimentar. Essa mesma população que denuncia a não efetivação de políticas públicas para sua existência sofre, de forma explícita, os efeitos de uma política de vulnerabilização e de morte. Uma política que se instala nos territórios na composição de múltiplas violências exercidas reiteradamente negligências por parte de profissionais que atuam em equipamentos públicos, ameaças e capturas pelas forças de tráficos locais, (des)investimentos por parte de governos locais e do Estado que naturalizam certos lugares e seus moradores como categorias de risco.

Famílias que durante a pandemia perderam pessoas que eram o sustento financeiro da casa tiveram, e ainda têm seus corpos regulados para dar conta da aprendizagem dos filhos. Muitas dessas famílias geridas por mães solo, que contavam, e ainda contam, com a escola como sua rede de apoio na criação dos filhos, precisaram assumir a função de ensinar já que a realidade do ensino remoto e seus suportes tecnológicos eram privilégios de poucos. Como aprender conteúdos se a insegurança alimentar batia à porta?

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

⁸ Fonte: G1.Globo.com - <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/08/11/recordes-no-agronegocio-e-aumento-da-fome-no-brasil-como-isso-pode-acontecer-ao-mesmo-tempo.ghtml>. Acesso em: 03 de maio de 2024

Com a pandemia se evidencia o que era impensável, o que nos chega como paradoxo: o Estado da garantia de direitos é também agente ativo na produção de mais exclusão. Monteiro, Coimbra e Mendonça Filho (2006) apontam que essa lógica de funcionamento do Estado - que garante direito e produz exclusão - está a serviço da manutenção do bom funcionamento do capitalismo de mercado, que coloca no sujeito a responsabilidade individual de consumo e ascensão social como pré-requisito de humanidade. Essas mesmas famílias que perderam figuras de referência precisaram criar novas formas de sustento. Assim, muitos precisavam deixar seus filhos sozinhos em casa ou sob o cuidado de redes de apoio possíveis (irmãos mais velhos, vizinhas referências na comunidade) correndo o risco de serem taxados como negligentes por não acompanharem as atividades escolares pelo único aparelho celular existente na casa.

Os autores apontam que este discurso de humanidade e inclusão presente na sociedade globalizada de controle está atrelado a uma forma perversa de organização social que afirma uma impossibilidade como condição de pertencimento, gerando uma culpabilização onde quem não consegue gerir o sustento familiar e o cuidado com as famílias são colocados à margem e necessitam de intervenção das políticas públicas e dos modelos de referências criados, através do discurso da segurança e no poder sobre os corpos.

Foucault (2012) nos estudos sobre governamentalidade aponta que a gerência sobre o poder, deixa de ser menos da ordem do enfrentamento e passa a ser da ordem do governo, que designa tanto as estruturas políticas e gestão de Estado quanto do modo de “dirigir” a conduta dos indivíduos e grupos.

Na lógica da governamentalidade há um sujeito que se autogoverna e é governado. Podemos dizer de uma governamentalização do Estado que, como dispositivo, em seu funcionamento, faz a gestão dos riscos, das ameaças, numa certa economia de poder. Um poder que atua mais no corpo social, que estabelece condutas e previsibilidade nos corpos, governando pelo gerenciamento, que diz como devem ser as relações (consigo mesmo, com o outro, com as instituições), uma vez que os modos de relação, o governo de si e do outro, afetam o poder exercido pelo Estado. Nem sempre essa relação é questionada ou é vista de forma explícita.

Ferreira Neto (2019), ao discutir a governamentalidade e a seguridade social, afirma que só nos colocamos a pergunta sobre a natureza da nossa relação com o Estado quando ocorrem perdas ou restrições de benefícios. No caso das famílias

citadas anteriormente, o Estado responsabiliza as mesmas pela continuidade do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia, mas esse mesmo governo não questiona as condições oferecidas por ele para que as famílias realizem as atividades.

Ao mesmo tempo, essas famílias não têm o direito de escolha de não exposição ao vírus garantido, já que o funcionamento econômico do Estado está atrelado a essa relação de manutenção do bem estar social com diversos serviços, não necessariamente as essências, em funcionamento e realizados por esta população.

Essas famílias foram ainda mais colocadas à margem da sociedade durante a pandemia de COVID-19, viram os filhos adolescentes buscarem trabalhos informais para compor a renda familiar e não é raro ouvir nas escolas que após os dois anos do início da pandemia esses jovens continuam as atividades de entregadores de lanches, ajudante de obras e até mesmo iniciando a vida no tráfico de drogas, ou nas milícias, por ser o modo que encontraram de sobrevivência para si e para os que compõem o núcleo familiar. Esses mesmos jovens têm suas vidas subjetivadas pelo discurso capitalista de que o trabalho informal na rede de delivery de refeições, que não tem vínculo trabalhista, é melhor do que ser capturado pelo poder paralelo nas comunidades.

Não seriam os dois modos de trabalho, o delivery e o poder paralelo, a captura de uma infância, de um futuro que poderiam estar construindo sob outras lógicas, e que a necessidade encaminha para relações de trabalho extremamente precarizados?

É preciso trazer para essa discussão o recorte de raça e classe. Os corpos que respondem até hoje aos questionamentos do Estado sobre buscar na escola um suporte para sua insegurança alimentar, são os corpos negros e de classes econômicas menos favorecidas. São essas pessoas que recebem “carros adesivados” utilizados pelos dispositivos de políticas públicas como dos Centros de Referência da Assistência Social, Centro de Referência Especializado de Assistência Social e Conselho Tutelar em suas portas, questionando sobre seu modo de existir atravessado por um discurso de garantia de direitos que é, também, estratégia de controle.

Em algumas localidades, o carro com o brasão ou logo da prefeitura ou do Governo do Estado, que identifica que o mesmo está a serviço da política pública, tem sua entrada proibida pelo poder paralelo, o que dificulta as visitas domiciliares dizendo também de um modo de funcionamento e controle do espaço. Controle este que vem também da escola que, ao abrir suas portas após dois anos de trabalho remoto,

busca enquadrar os corpos a partir de uma marcação do que é aceito como passível de aprendizagem e o que não é.

A vida não parou nesses dois anos longe dos espaços escolares. As pessoas produziram formas de estar no mundo apesar das constantes tentativas de normatização dos corpos. O corpo continuou em movimento e a escola, por outro lado, nutria a esperança de que o movimento dos corpos não entrasse pelo pátio adentro. Os sujeitos, apesar do Estado e de seu poder de fazer viver e de deixar morrer, produziram formas de viver e de sobreviver.

A busca por alimentos nas portas das escolas expôs o jogo de forças (interesses, necessidades, desejos) naquela situação determinada: a pandemia. Ela nos fez ver, por exemplo, a importância da escola na segurança alimentar para muitas famílias; algo que poderíamos considerar até então como uma suposição, se apresentou de forma inquestionável. Interessa ainda considerar que essa constatação não tenha lugar sem tensões e conflitos. Se o acesso à merenda escolar é um direito assegurado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, esse direito atravessa as discussões e as disputas sobre a função primordial da escola, a de ensinar, em forças de polarização. Essa tensão aparece intensificada nos primeiros anos de escolarização, com as necessidades das crianças que entram cada vez mais cedo no processo e o julgamento sobre as mães que optam pela inserção antes mesmo dos quatro anos de idade por ser a escola, às vezes, a rede de apoio para a família.

Como pensar as experiências das famílias na pandemia no sentido de contribuição para novas experiências na escola? Como considerar as transformações operadas pela vivência da pandemia nos territórios nas crianças e nos jovens; vidas subjetivadas nas contradições agravadas pelas condições pandêmicas? Crianças e jovens que questionam o tempo dentro do espaço escolar, com dificuldades em relacionar os conteúdos ensinados nas disciplinas e o uso dos mesmos fora do ambiente escolar. A saída para os impasses seria a construção de um Estado Democrático de Direito que coloque as questões em um “plano comum onde os direitos são construídos na experiência concreta dos homens, de suas lutas, de novos sujeitos implicados em práticas que engendram novos modos de subjetivação” (Monteiro, Coimbra e Mendonça Filho, 2006, p.11)

“Tem gente que só tem a escola para comer” - O Programa Nacional de Alimentação Escolar

No Brasil, a alimentação escolar é um direito garantido na Constituição Federal e assegurado a todos os estudantes matriculados nas redes públicas e filantrópicas de educação básica. Esse direito tem como principal fonte garantidora o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que consiste no repasse suplementar de recursos financeiros federais com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos. O plano se operacionaliza por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições, as chamadas merendas escolares, que buscam suprir as necessidades nutricionais durante o período letivo.

A história do oferecimento da alimentação nos espaços escolares não é recente, desde a década de 1940 o Brasil já discutia a oferta de merenda escolar aos alunos, porém sua efetivação só aconteceria dez anos depois. A falta de recursos financeiros como justificativa para a não implementação da merenda atravessa longos anos até, de fato, ganhar força como política pública. (BRASIL, 2013)

Será apenas entre os anos de 1950 e 1970 que a oferta de alimentação nas escolas ganha novos formatos, a iniciar com a elaboração de um Plano de Alimentação e Nutrição, primeiro programa de merenda escolar em âmbito nacional e de responsabilidade pública. O Plano passou por modificações através de decretos que desmontaram e remontavam as propostas existentes, buscando um lugar para alocar as discussões e ações sobre os problemas nutricionais presentes na época no Brasil.

Ainda na década de 1950, a partir do decreto nº 37.106/1955, a merenda escolar, a única proposta do Plano original que se mantém, passa a ser responsabilidade no Ministério da Educação e financiada através de convênios com entidades internacionais. Esses convênios internacionais são intensificados na década seguinte, voltado principalmente para o atendimento das populações carentes e para a alimentação de crianças em idade escolar.

Somente no final da década de 1970 o apoio nutricional escolar passa de fato a ser financiado pelo Ministério da Educação e cria-se o que conhecemos hoje como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que ganha força maior com a Constituição de 1988, assegurando o direito de alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental, não considerando apenas alunos em situação de insuficiência alimentar, e envolvendo todas as instâncias governamentais na efetivação do programa.

O PNAE é uma conquista de muitas mãos construído, reformulado, repensado entendendo que o apoio nutricional é fator que compõe o processo de aprendizagem. A oferta de alimento é também um ato político, quando considera os hábitos alimentares das regiões e se articula à agricultura local e a agricultura familiar como geradores de um saber educativo.

Atualmente, o PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, vinculado à aprendizagem, o rendimento escolar e à formação de práticas alimentares saudáveis de todos os alunos das redes públicas de ensino, contemplando as escolas indígenas e quilombolas e os programas oferecidos nos espaços escolares, como o Mais Educação e a Educação de Jovens e Adultos, durante o período letivo, através de ações de educação alimentar e oferta de refeições.

No ano de 2020, já no período de calamidade pública pelo COVID-19, O Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional aprova uma resolução com alterações significativas na oferta do apoio nutricional nos espaços escolares afirmando mais uma vez a importância da qualidade da alimentação como fator necessário e influente no rendimento escolar. No artigo 5º parágrafo 1 da resolução temos que:

o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica. (Brasil, 2020)

Por se tratar de uma política pública que tem como diretriz o direito à alimentação escolar visando à garantia de segurança alimentar e nutricional dos alunos, em situações de calamidade, como por exemplo, na pandemia de COVID-19, era necessário o fornecimento e garantia dos alimentos às famílias. O direito à alimentação além de ser assegurado na Constituição Federal brasileira, segue também a pactuação internacional da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais (DESC) como também, a partir de 2010, está inscrito no rol dos direitos sociais, através do Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas, o DHANA.

O Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas (DHANA) é um direito de toda e qualquer pessoa, e deve ser garantido por qualquer governo, ou seja, não é uma política de gestão é uma política pública prevista e garantida por lei e deve ser cumprida pelos governantes. (FIAN BRASIL, 2021)

Na cartilha “Como Exigir o Direito à Alimentação e à Nutrição Adequadas no PNAE?” organizada pela FIAN Brasil (2021), encontramos algumas obrigações pertinentes aos gestores e agentes públicos para a execução do PNAE, como respeitar, proteger, facilitar, promover e prover a alimentação e o acesso aos alimentos pelos estudantes em qualquer circunstância, dentre elas a suspensão de aulas presenciais, sejam quais forem os motivos. O PNAE aponta para a importância da responsabilidade de outros atores neste processo de garantia de efetivação deste direito, como os estudantes ou seus responsáveis, a comunidade escolar, o Conselho de Alimentação Escolar, agricultores familiares, organizações não governamentais dentre outros.

Pensando o PNAE e os atravessamentos das cestas básicas no período de isolamento pela pandemia, uma das demandas que chegavam através do contato com as escolas era a discussão sobre a entrega de cestas básicas atestando e validando a frequência escolar da criança e do adolescente. Em alguns encontros remotos as equipes pedagógicas questionavam o procedimento da Secretaria de Educação que recomendava não enquadrar o aluno que não ia à escola buscar o material pedagógico, mas realizava a retirada da cesta básica, como alguém em evasão escolar.

O DHANA pressupõe que deve haver a disponibilidade e o acesso físico e econômico a alimentos de forma estável e permanente, a oferta de alimentos, através das cestas básicas no período de aula remota foi previsto, mas será que essa busca pela escola como lugar legítimo de garantia de alimentos durante a pandemia era uma escolha sabida e consciente pelas famílias?

A instituição escolar, por vezes, reforça o lugar pedagógico como um lugar de reprodução conteudista, uma educação de depositar no sujeito o saber e, com isso, pouco se abre para outros modos de ser educativa, de compor com a região as necessidades reais que a comunidade apresenta. Se o alimento oferecido é indicado pelo próprio PNAE como parte do processo de aprendizagem porque a diferença nas filas na busca dos mesmos causa estranheza?

Um estranhamento que atravessa não só o corpo pedagógico, mas também a mim, enquanto pesquisadora. No período de suspensão das aulas meu corpo estava protegido em casa. Foi um longo período em trabalho remoto, acompanhando a escola por ligações e chamadas de vídeo. Quem acolhia presencialmente as famílias eram diretores e alguns funcionários administrativos que faziam revezamento nas

escalas de trabalho. Esses profissionais relatavam aos psicólogos, que se colocavam na escuta das dificuldades que os alunos e suas famílias estavam vivenciando. Eram relatos de pessoas que não tinham o que chamo de privilégio, de ficar em casa. Pessoas que perdiam familiares para a doença e precisavam continuar em maior exposição ao vírus para manter uma lógica de funcionamento social e com isso trazer renda para casa.

Mesmo com a entrega de cestas básicas, o fechamento das unidades escolares no período mais grave da pandemia teve impacto na alimentação das famílias. Nos estudos sobre insegurança alimentar na pandemia do Covid-19, Schall et al (2022) apresentam relatos de mulheres que tiveram o acesso à cesta básica negado uma vez que alguns estados criaram critérios para que os alunos fossem contemplados — como, por exemplo, renda per-capita ou a forma de cadastro para o recebimento da mesma ser realizado somente por meio eletrônico. Além disso, para muitas famílias, as refeições oferecidas nos espaços escolares eram de fato a grande parcela da alimentação diária dos filhos. A garantia de que crianças e adolescentes não fossem privados de alimentos no período de fechamento das unidades escolares e a consequente condição de insegurança nutricional por grande parte da população, tornou-se barganha política em várias regiões do Brasil e não um direito.

A escolha das famílias pelas escolas em um período de insegurança alimentar pode, em um primeiro momento não ser algo consciente, mas a escola, principalmente as unidades das redes públicas de ensino, é o espaço que atende direta e indiretamente a população que mais vem sendo atingida com os descasos relacionados à fome.

O professor José Raimundo Ribeiro Junior (2022), ao discutir a temática da fome no webinar do Instituto Silvia Lane, “A fome é inadmissível! Como construir esse consenso?”, aponta que a fome precisa ser desnaturalizada, ser vista não como um fenômeno natural, mas como fenômeno produzido historicamente por relações sócio-políticas e econômicas, do capitalismo. Para o educador, esta interferência ocorre de duas maneiras: pela expropriação e pela exploração. Pela expropriação acontece a perda do meio de subsistência através de um desastre ecológico que impacta diretamente o trabalho e fonte de renda da família. Já a exploração se materializa nas relações entre classes, com alguns setores da população exercendo controle e a exploração sobre outros e garantindo o seu enriquecimento.

A literatura ainda aponta para a importância de se pensar a fome ou a insegurança alimentar⁹ através de um recorte que leve em conta o gênero, raça e classe dos sujeitos afetados. Segundo pesquisas recentes (SILVA et al, 2022; SCHALL et al, 2022), nesses recortes as mulheres negras de classe mais baixa são as mais atingidas pela insegurança alimentar, por conta da diferença salarial existente entre homens e mulheres e, principalmente, por historicamente serem marcadas pela exploração do seu trabalho e do seu corpo, pela exclusão, discriminação e rejeição social. Essas mulheres, em sua maioria, são as mães das crianças atendidas nas unidades de ensino público no Brasil.

Assim, as escolas nos territórios de maior vulnerabilidade no Brasil têm cor e classe e foram elas as mais negligenciadas no período pandêmico. E foram elas que sofreram os efeitos da lógica, ainda presente no nosso país, de que educar é ato disciplinar, adaptativo e de subjugação, além de ensinar conteúdos.

.

“As pessoas não entendem que família educa e escola ensina” - o lugar da escola para os setores populares

Essa afirmação provavelmente já foi ouvida ou reproduzida, em algum momento, por todo profissional da educação. Ensinar e educar parecem o nó que limita, marca e tensiona a relação entre as famílias e as unidades escolares. Talvez essa dicotomia existente esteja atrelada a definição de educação e de educação escolar expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e na própria Constituição Federal de 1988.

Tanto a LDB quanto a Constituição, definem que educação abrangeria os processos formativos que devem ser desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais e que à educação escolar caberia o papel de preparar o educando para o exercício da cidadania, qualificando o mesmo para o mercado de trabalho. Ou seja, os espaços familiares e de

⁹Ao buscar por referências que discutam a insegurança alimentar no período de pandemia, os escritos faziam uso tanto da palavra fome quanto da própria expressão insegurança alimentar para falar das condições físicas e psíquicas que a privação, a redução ou a dificuldade alimentar ocasionava na vida dos sujeitos. Assim, durante meus escritos as palavras fome e insegurança alimentar podem aparecer como sinônimos.

socialização atuariam educando o sujeito para que, ao chegar ao espaço escolar, fosse ensinado para a vida adulta no mercado de trabalho.

Definidos assim, em um primeiro momento, a educação e a educação escolar podem parecer frutos de ações independentes, com agentes bem definidos em suas funções para a construção do sujeito, ou seja, de um lado a família, a sociedade, a comunidade apresentando, já nos primeiros momentos de vida, caminhos para o sujeito e, do outro, a escola qualificando e moldando o sujeito para a vida em sociedade.

Essa marcação do que é “de casa” e o que é “da escola” pode ser analisada a partir das modificações no acesso ao espaço escolar vivenciado pelos sujeitos desde a construção do que chamamos de Brasil — a partir da colonização portuguesa até os dias atuais — com a obrigatoriedade de ensino para crianças sendo iniciada cada vez mais cedo.

Soares (2017) aponta que a escolarização no Brasil, atravessada pela lógica do ensinar e da democratização da escola está presente em discussões políticas desde a Proclamação da República, com as denúncias sobre a precariedade do ensino e a reivindicação de melhorias para o povo objetivando a igualdade social. Os discursos de igualdade de oportunidades educacionais e educação como direito de todos ganharia um lugar-comum no Brasil tanto em governos mais populistas quanto em regimes mais autoritários e antidemocráticos. Porém, a resposta à democratização da escola estaria ligada às demandas da população e não uma benfeitoria do Estado. A autora afirma que:

A escola não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola. (Soares, 2017)

Para a referida autora, mesmo com essa luta pela democratização da escola as camadas populares continuam sendo vencidas visto que mesmo com o acesso à educação garantida, fatores significativos impactam esse processo como a falta de acesso por conta do número de escolas para todos e a existência de uma escola que se constitui mais contra o povo do que para o povo ocasionando os fracassos escolares, que

por vezes têm a causalidade direcionada aos sujeitos e não à lógica de funcionamento do Estado.

Esse fracasso escolar, aqui pensado a partir da perspectiva de ensino escolar enquanto aquisição de conteúdo seria segundo Magda Soares, apontada por ideologias que relacionam a origem social com o fracasso. Soares (2017) cita três teorias ideológicas que reforçam a ideia de uma escola contra o povo, a Ideologia do Dom, a Ideologia da Deficiência Cultural e a Ideologia das Diferenças Culturais.

Na Ideologia do Dom, as causas do sucesso ou do fracasso na escola estão relacionadas nas características dos indivíduos, onde a escola ofereceria oportunidades iguais de aprendizagem e o bom aproveitamento delas dependeria de um dom, uma aptidão, inteligência e talento de cada um. Na Ideologia da Deficiência Cultural, a posição do indivíduo na hierarquia social seria determinada por suas características pessoais, onde os mais inteligentes e mais aptos constituiriam as classes privilegiadas e com isso as classes socioeconomicamente mais favorecidas, enquanto os considerados menos dotados, aptos e inteligentes constituiriam as camadas populares, ou seja, as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimentos dos alunos e as condições de vida das crianças seriam responsáveis pelas chamadas dificuldades de aprendizagem.

Já para a Ideologia das Diferenças Culturais, seria a falta ou ausência de cultura em determinada camada da população o fator responsável pelas dificuldades de aquisição de conteúdos. Para essa teoria o aluno sofre, é marginalizado e fracassa por que é diferente culturalmente dos demais alunos, não possuindo repertório esperado para as aptidões escolares. Para a autora, a teoria ao negar a existência de cultura em determinado grupo, nega-se a existência do próprio grupo.

A Ideologia das Diferenças Culturais, assim como as demais teorias apresentadas, mesmo que não nomeadas, continuam nos dias atuais a circular no imaginário escolar responsabilizando os alunos, o meio onde vivem e a cultura onde estão imersos como fatores do fracasso escolar, não considerando de fato que é a organização capitalista da sociedade uma das responsáveis em colocar nas camadas populares a marcação de alguém contra a escola.

Assim, a escola tem sua responsabilidade apagada, reforçando o discurso do que é ensinar e educar através da negação do que chega a escola através dos alunos e de suas famílias, trazendo em suas raízes marcações históricas do lugar ocupado pelos sujeitos.

Para Rufino (2021), a educação escolar no Brasil foi constituída a partir da perpetuação de saberes e poderes do modelo dominante que, através dos saberes religiosos, marcavam e sustentavam conteúdos de forma a instituir e classificar as pessoas como oprimido ou opressor, como não civilizado e civilizado, como colonizado e colonizador. Os saberes aqui existentes desde antes da colonização, foram sendo dizimados em nome de uma lógica que atribuía ao que vinha do continente europeu como saber dominante. O que igualmente aconteceu com os saberes dos povos pretos oriundos do continente africano, também dizimados ao serem escravizados.

Hoje, ainda que o acesso ao espaço escolar tenha sido democratizado e que inclusões curriculares abordando as culturas africanas estejam em curso, ainda encontramos permanências daquela lógica na colonialidade vigente. As políticas de Educação não escapam de um poder que investe numa educação servil ao sistema capitalista neoliberal e, portanto, alienante e domesticador. Como bem definiu Freire(2020), uma educação voltada para a produção de “homens-objetos”, homens que vivem as amarras impostas pela colonização através de outros homens que são colocados no lugar de sujeitos.

Tornar a educação uma prática constituinte de “homens-sujeitos”, criar espaços educativos onde a maioria da população possa buscar caminhos de mudanças e de libertação, como protagonistas das suas histórias é necessário e urgente. Assim como é urgente o reconhecimento, por parte dos profissionais da educação, do sentido da sua atuação junto às crianças e jovens. Estas que têm o espaço escolar como instituição obrigatória de frequência e que tensionam esse espaço a partir da discrepância entre aquilo que vivenciam e aquilo que a escola tenta reproduzir.

Seria o jargão "a escola ensina e a família educa" mais uma entre as práticas da colonialidade persistente capitalista neoliberal de abafar a discussão urgente sobre decolonização, saberes locais e função da escola que as instituições escolares tanto evitam fazer?

Essas práticas reprodutoras de responsabilização dos sujeitos pelos chamados fracassos pedagógicos, podem aparecer disfarçadas, não problematizadas, nas solicitações feitas aos "especialistas" que compõem equipes com outros profissionais da educação. O "aluno que não aprende", "a família desestruturada", "o aluno agressivo", "o que usa de vitimização para não seguir regras"¹⁰, permanecem nos discursos que atravessam o espaço escolar, em um jogo de causa e efeito, legitimando formas de aniquilação.

Uma aniquilação de sujeitos iniciada pelos discursos religiosos no período colonial, reforçado em estratégias políticas denominadas progressistas e capitalistas e que hoje aparecem nos discursos legitimadores do extermínio da população que frequenta os espaços de educação pública. São meninos e meninas pretos, pobres, moradores de territórios favelizados, "ensinados" e "educados" pelo racismo, pelo sexismo e pela desvalorização cultural; corpos sujeitados e responsabilizados pelo próprio fracasso.

***"Eles estão vindo de casa cada vez mais cedo, nem sentar sabem"* - A obrigatoriedade de matrícula e o direito ao uso do espaço escolar:**

O distanciamento físico dos espaços escolares ocasionado pelo período de isolamento social decorrente da pandemia do covid-19 colocou em cena outros atravessamentos da relação entre família e escola. As crianças que no início do período pandêmico estavam com idade entre um e dois anos, em razão da obrigatoriedade de matrícula escolar a partir dos 4 anos de idade prevista na Lei 12.796/2013, em 2023 começaram a chegar às escolas. Com elas, pais e mães que, além de viverem a insegurança dos filhos serem o último grupo a receber os imunizantes para o vírus, foram em grande parte do tempo os responsáveis pelo cuidado integral dos mesmos, sendo necessário criar outras formas de relações com a entrada no espaço escolar.

Na história da escolarização do Brasil, o direito ao acesso e permanência escolar sofreu modificações significativas. As próprias discussões sobre a inclusão das creches como espaços de educação infantil e não apenas como espaço assistencialista é

¹⁰ Frases como essas aparecem na minha vivência de trabalho de forma falada e escrita. É recorrente que as solicitações feitas pelos profissionais das escolas aos psicólogos para avaliação de alunos apresentem frases como as citadas como justificativa para o "problema" do aluno

atravessado pelos questionamentos sobre os direitos de mulheres nos cuidados com os filhos e no direito das próprias crianças de serem assistidas não só por suas famílias como também pela comunidade e pelo Estado.

Enquanto escrevo essa dissertação, nos veículos de comunicação circula a fala de um prefeito da região do Médio Paraíba, no Estado do Rio de Janeiro, comentando a reivindicação para a construção de novas creches. O prefeito sugere a necessidade de castração de forma compulsória para mulheres com mais de dois filhos, visto que o número de filhos é o verdadeiro motivo para a falta de vagas nas creches públicas, e não a falta de equipamentos¹¹.

Essa regulação compulsória dos corpos mencionada pelo político em resposta à necessidade de vagas coloca luz na discussão da função da escola para as famílias empobrecidas. Muitas vezes, o funcionamento das creches públicas que é oferecido, não atende às necessidades dessas famílias, principalmente as necessidades das mulheres que têm a creche pública como a única possibilidade de abrigo de suas crianças, no retorno ao mercado de trabalho após a gestação. Sendo que essas mesmas mulheres são culpabilizadas ao "falharem" nos requisitos de cuidado em relação aos seus filhos.

Ao atender uma mãe em uma unidade de educação infantil em razão do encaminhamento do filho à psicologia escolar devido ao seu comportamento agressivo e agitado em sala de aula, essa culpabilização foi percebida. Era uma mãe jovem, com três filhos em idade escolar, não contava com suporte dos pais das crianças e trabalhava como design de sobrancelhas e extensão de cílios a domicílio. A mãe chega atrasada para o atendimento, bem arrumada e pedindo desculpas, pois precisou remarcar compromissos para estar ali comigo. Lembro-me de me desculpar e dizer que seria breve até para não atrapalhar a rotina de trabalho dela.

Uma mulher com falas duras em relação aos filhos, principalmente o mais novo que, não era tão independente quanto os outros irmãos, demandando dela cuidados na hora de dormir, no banho, na alimentação. Resolvi fazer a pergunta que,

¹¹<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2023/09/16/prefeito-de-barra-do-pirai-mario-esteves-diz-que-a-cidade-tem-muita-crianca-e-que-e-preciso-comeca-r-a-castrar-as-mulheres.html>

mesmo já sabendo a resposta, insisto em realizar: *e o pai, como é a relação dele com vocês?* A mãe desabou a chorar.

No Brasil, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2022 o número de lares chefiados por mulheres com filhos, sem a presença de um cônjuge chegou a marca de 11,3 milhões. Entre os anos de 2012 e 2022 o número de domicílios com mães solo cresceu 17,8%. A estatística torna-se ainda mais chocante quando, ao avaliar os dados, percebe-se que 72,4% dessas mães vivem em domicílios monoparentais, ou seja, não moram com parentes ou agregados que teriam o potencial de ajudar nas responsabilidades familiares e na promoção do equilíbrio entre vida pessoal, família e trabalho¹².

Para mães como essas, que se ausentam do lar para trabalhar, é a escola que faz o papel de rede de cuidado. Atividades de trabalho diversas e precárias, sem garantias previdenciárias, atrelado ao discurso de empreendedorismo, numa lógica de complementação de renda, pode tornar viável o recurso financeiro para o sustento da família, mas também inviabiliza discussões que atravessam o maternar como a não responsabilização dos homens nos cuidados com os filhos.

A visão desta mãe sobre a escola era a de que só podia contar com a instituição escolar para que não fosse atribuída a ela a imagem de negligente. Porém, na maioria das vezes, é justamente a instituição escolar uma das primeiras frentes de garantia de direitos a atribuir à negligência familiar a causa para o mau comportamento do aluno. Sem uma escuta à família, decreta-se pela incapacidade da criança a engrossar a lista de alunos para encaminhamento e avaliação com algum especialista.

Aquilo que foge à normalidade, ao esperado, ao corpo que a escola pode reconhecer, começa a ser posto para o lado de fora do espaço escolar em um movimento expulsório com o passar dos anos de escolarização do aluno.

A escola não parou na pandemia. Quando tudo era obrigado a ser à distância, foram as instituições escolares que precisaram reinventar formas de encontrar os alunos para que a lógica do ensinar continuasse a funcionar. As escolas saíram dos seus muros e entraram nas casas até mesmo sem permissão, com o discurso de garantia

¹² <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho>, acesso em 10/01/2024

de direitos. Os computadores e celulares aproximavam escola e família, com os grupos de pais no whatsapp e as mensagens tarde da noite para os professores¹³. Seria possível essa aproximação na volta às aulas presenciais?

Sancovschi et al (2023) ao realizarem estudo sobre crianças e telas digitais pela chamada escola on-line, apontam que a pandemia exigiu uma reformulação nos modos de se relacionar e de existir. O que antes era visto como um modo de relacionamento óbvio e natural é rompido, forjando novos modos de composição social a partir da articulação com as telas, trazendo luz para temáticas como escola e aprendizagem, escola como rede de cuidado, organizadora de rotina. Para as autoras, a experiência da escola on-line trouxe o reconhecimento de que o aprendizado no espaço escolar envolve muito mais que acessar conteúdos pedagógicos ou transmitir informação de forma isolada. É na relação com o espaço, com o movimento, com o tempo que a aprendizagem acontece, reconhecendo a escola como uma rede de conexão e afeto, de encontro de pessoas, de interação e de brincadeiras, onde o conteúdo está incluído nessa interação e não à parte.

Além disso, com a escola on-line foi possível perceber a escola presencial como uma parceira nos cuidados com as crianças e a importância dessa parceria para as famílias, principalmente para pais e responsáveis possam exercer suas outras funções enquanto sujeitos. O estudo apontou que muitos responsáveis, mesmo aqueles que conseguiram estabelecer rotinas com filhos, relataram cansaço e desgaste ao ocuparem a função de mediadores e de professores durante as aulas na pandemia.

A escola de hoje não cumpre uma função apenas para as crianças e os adolescentes, ela “cumpre hoje em nossa cultura ocidental uma função também para as famílias. A escola organiza os tempos e o cuidado” (pág.52)

A escola é suporte, é rede para as famílias, mas será que isto está em discussão nos espaços escolares? Se o espaço escolar é o recurso escolhido ou instituído

¹³ Alguns professores relataram que durante a pandemia disponibilizaram número de whatsapp para que os pais pudessem tirar dúvidas sobre os trabalhos dos filhos. Eram recorrentes as falas sobre mensagens após o horário de fechamento das unidades escolares, o que pode apontar para a dificuldade encontrada pelos pais em gerir o processo pedagógico dos filhos, já que muitos continuavam suas rotinas de trabalho.

para o cuidado e desenvolvimento das crianças ainda muito pequenas, o que é a escola hoje?

Além das condicionalidades instituídas pela legislação através da obrigatoriedade de ensino a partir dos 4 anos de idade, escola e família são atravessadas também pelos requisitos impostos por programas, como o Bolsa Família, que utilizam a presença escolar como validador de direitos.

Junto com a criação do aluno problema, a escola em muitos casos reforça a ideia da maternidade negligente, culpabilizando as mães pelos problemas produzidos na lógica de individualização operada no capitalismo neoliberal. Com a chegada da pandemia as condições para o exercício de individualização dos problemas sociais se agravam: as mulheres precisam trabalhar mais para compensarem perdas na economia familiar e manterem a casa, ao mesmo tempo em que são convocadas ao isolamento social para a proteção dos filhos, o que incluía o apoio ao acompanhamento pedagógico preventivo contra um novo déficit curricular das crianças.

O olhar para os responsáveis de alunos é fundamental para os profissionais *psis* que trabalham na educação. De que maneira temos realizado a escuta e a acolhida das famílias, principalmente das mães, que chegam ao espaço escolar?

Pensando sobre isso, me deparo com os escritos de Insfran (2021) falando sobre a postura adotada por muitos profissionais da Psicologia nas investigações e intervenções no espaço escolar em relação as educadoras e as famílias, reforçando muitas vezes a prescrição do como fazer, do como cuidar, podendo assim realizar o que ela bem demarcou como “práticas estigmatizantes/opressoras/excludentes/medicalizantes/patologizantes” (pág.68).

As filas nas portas das escolas eram filas de denúncias. Denunciavam a precariedade alimentar das famílias, o discurso de responsabilização apenas das famílias no cuidado e na aprendizagem das crianças, como também a sobrecarga quase que exclusiva na figura feminina da mãe ou de muitas avós. Esses temas circulam diariamente os espaços escolares e o que fazemos com eles quando viram demandas para a Psicologia Escolar?

Mães e crianças sobreviveram não só ao vírus durante a pandemia. Elas reinventaram modos de estar e de existir quando tudo era incerto.

SOBRE(VIVER) O ACONTECIMENTO NO TERRITÓRIO

"Tinha uma escola no meio do caminho. No meio do caminho, tinha uma escola. E não era qualquer escola, ela tinha uma mesinha bem no portão oferecendo produtos de vários gostos e sabores. Tinha também marcas nas paredes, mas não era do mural feito pela professora que caiu, eram marcas dos confrontos dos vendedores e dos que queriam a ordem (ordem de que?).

Nesse caminho não tinha praça com brinquedos, quadras e bolas. Tinha um espaço com matos, lamas e água. A da chuva, porque a encanada não se via a algum tempo nas bicas.

Nesse caminho, ou no meio dele, havia pessoas que todo mundo gostava de falar que não saíam do caminho porque não queriam, porque gostavam dos vendedores, porque 'bastava querer mudar de vida'.

Nesse caminho também tinha casas, não a casa da rua dos bobos número zero. Eram casas com pessoas, com suas histórias, com suas risadas, com modos de existência e sobrevivências.

No meio do caminho, tinha uma escola com vagas nas turmas enquanto em outras escolas, fora do caminho, as salas eram lotadas. Tinha uma escola com profissionais adoecidos. No meio do caminho havia alunos, havia mães, pais, avós.

Sabe o que não tinha no meio do caminho? Fotos para publicar nas redes sociais"

A escola em um bairro pode ser ponto de referência espacial: "Ali na rua da escola tal", "perto da escola x", "a escola da tia fulana". Referências de localização, mas também de construção de um bairro. Algumas escolas são construídas em vias estratégicas ou pela necessidade da chegada do poder público a determinados bairros e territórios.

Além disso, a arquitetura das escolas pode também carregar uma história e um percurso. A escola pequena de educação infantil com suas cadeiras dispostas em círculo, a escola com rampas para as crianças maiores ou até mesmo os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública, esses então, bem característicos do Rio de Janeiro.

Como as escolas, os comércios, as barraquinhas de doces, os serviços como lojinhas de artigos de papelaria, roupas, vão dando forma a um cenário que fala do bairro, do clima e das singularidades ali presentes. O bairro, o território, a região, de certa maneira, também dão forma, compõem, modelam e desenharam a escola.

A cena, em seu movimento, define um espaço, um lugar e uma região. As pessoas que compõem aquele espaço, as relações que estabelecem entre elas e a forma como criam e moldam o território. Territórios estruturais, corporais, que narram, apresentam modos de existir e de resistir.

A criança e o adolescente na escola, de certo modo, são os principais conectores entre o território-bairro e o território-escola. Dando forma, aproximando e distanciando quase que instantaneamente os sujeitos que por ali transitam e não foi diferente no retorno às aulas, pós isolamento pandêmico. Eles, no retorno às aulas presenciais, apresentavam questionamentos e tensões nas escolas relacionados ao tempo de permanência nas aulas, à forma como os conteúdos pedagógicos eram expostos e, principalmente, às angústias pós-pandemia, que apontavam para uma nova fila em formação: as listas de encaminhamentos dos chamados alunos problemas.

Não que tal lista ou os chamados alunos problemas não fossem antes da pandemia direcionados aos profissionais da Psicologia, essa prática foi apontada por Patto (2015), abordando a culpabilização das famílias e das crianças nas queixas e nos chamados fracassos escolares. Porém, em nosso presente, os pedidos à Psicologia estão marcados pelo crescente e variado número de sintomas e de diagnósticos, como os de transtorno de ansiedade e de depressão, além de sua associação às violências na escola e/ou no local de moradia. Aquilo que foi denunciado pelas filas, ganha forma de

responsabilização dos sujeitos no sofrimento imposto, pelas condições da pandemia e do período subsequente.

O meu objetivo nas próximas linhas é trazer algumas discussões sobre os impactos da pandemia nos espaços escolares, após a flexibilização do período de pós isolamento, considerando as experiências dos alunos nos territórios. Os estudos sobre essa denominação “território”, tornada conceito e hoje amplamente utilizado nas políticas públicas, me aproximaram de elaborações no campo disciplinar da geografia onde, além de surpresas, me encontrei desafiada a refazer os sentidos e os usos do termo. Fui chamada a pensar o território a partir de referências teóricas que consideram o corpo, o espaço e as vivências, como constituintes do sujeito. Pensar o território enquanto um lugar criador de cultura, como espaço educativo em relação de co-engendramento com os corpos, com a escola, estes também nomeados territórios. Pensar o território a partir das relações, das vivências, das trocas para, então, pensar de que maneira os territórios (da escola, da moradia) se aproximam enquanto espaços-dispositivos de coletivização

Territórios em reconstrução

“O território é muito além do que se vê na estrada”. Foi algo que aprendi e considerei assim que cheguei ao município, me fazendo facilmente transitar pela cidade como moradora. Consigo me localizar espacialmente nos bairros, cortando caminhos para fugir do trânsito na região central, como também escolher o caminho que me transmita mais segurança no fim do expediente. A visão da cidade e das forças que compõem cada região habitada foi algo construído a partir da relação com cada escola que era designada a mim e o deslocamento que era preciso fazer para ir de uma unidade para outra no mesmo dia. Os territórios eram múltiplos.

Mesmo sendo considerada forasteira, como apontei anteriormente, a relação afetiva com a cidade me fazia ter na memória a imagem da rodoviária, ponto de muitas chegadas e partidas na minha adolescência a caminho das praias da Região da Costa Verde. A rodoviária era o ponto dos forasteiros, e lá ficam os terminais dos ônibus intermunicipais que transportam grande parte dos trabalhadores do município.

Dentro do município, o que te leva de um ponto ao outro da cidade são as kombis e vans das cooperativas de transportes alternativos, com seus caminhos bem

definidos quase sempre passando por escolas públicas. Ir de uma divisa a outra da cidade ou cruzar a via férrea que transporta minério são elementos importantes do conhecimento sobre o território e da compreensão do modo de vida, das pessoas, das instituições e suas relações. Elementos esses que são desconsiderados ou não são ensinados na maior parte dos livros de Psicologia, deixando de fora a importância que o lugar tem para os trabalhos de pesquisa e de intervenção.

No meu caso, considerar os territórios - comunidades¹⁴, os elementos ali presentes, como ir de uma divisa a outra da cidade ou cruzar a via férrea foram aprendizados que passaram pela minha formação profissional e pelo meu corpo a partir de trocas, aprendizagem com outros corpos que levando aos deslocamentos, as ruas e estradas que encontro no portão das escolas. Aprendizado e memória que foram importantes quando retornei ao trabalho presencial no município e a realizar visitas às unidades escolares.

Assim como a graduação e minha relação com o trabalho construíram meu corpo enquanto trabalhadora social, a relação estabelecida com as escolas e suas singularidades, os territórios, assim como as filas, foram componentes fundamentais para pensar a Psicologia Escolar no retorno às aulas.

Eu não cheguei pronta ao trabalho e nem retornei ao município após a flexibilização com nenhuma certeza do que eu iria encontrar. Fui me fazendo, aos poucos, como bem afirmou Paulo Freire no texto *Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos* (2020), na prática social de que fui tomando parte. Eu tinha agora na bagagem as teorias, os anos de trabalho antes da pandemia, como também a necessidade de conhecer por dentro aquilo que fazia o município ser que ele era no momento e, principalmente, conhecer e reconhecer as escolas que eu daria assistência. A prática de circulação continuava não sendo em transportes oficiais a serviço da secretaria. Os psicólogos continuavam a realizar suas visitas utilizando o transporte local, como os moradores¹⁵.

¹⁴ Para uma melhor compreensão e diferenciação ao me referir ao espaço territorial onde estão localizadas as unidades escolares farei uso a partir deste momento do termo Comunidade. Mesmo conhecendo as discussões no campo da psicologia social sobre o conceito de comunidade, a escolha acontece por acreditar ser a palavra que, neste momento, melhor se adéqua ao pensar os espaços territoriais e de vivência no entorno da escola.

¹⁵ Muitos serviços públicos utilizam carros oficiais para visitas institucionais. No caso dos funcionários da Secretaria de Educação de Itaguaí, os poucos carros oficiais são destinados a visitas em regiões consideradas de difícil acesso, ou seja, que não tem próximo às unidades escolares o transporte de

Contava com a ajuda dos motoristas das vans e dos próprios moradores na indicação do ponto no qual eu deveria descer para acessar a escola que iria visitar: “Você solta na associação de moradores, segue pela rua e vira a segunda à esquerda”. “Não tem erro! É a única escola e quando a kombi virar depois da praça, já vai ver a escola”. Os companheiros de trabalho com seus próprios carros ganhavam tempo chegando às escolas sem precisar pegar o caminho mais longo, ao mesmo tempo em que se protegiam do vírus que estava ainda em circulação; às vezes, por estradas de chão, encontravam animais da pecuária local.

Era com o meu corpo em movimento que eu ia apreendendo as diferenças entre os bairros. Diferenças econômicas, sociais e de infraestrutura e seus atravessamentos no espaço escolar a partir das demandas direcionadas à psicologia. As teorias psicológicas e educacionais que eu carregava pela minha formação e pelos estudos durante o isolamento pandêmico, sozinhas não respondiam ao que encontrava nas demandas escolares. Tinha algo que acontecia no encontro com o lugar que ia fortalecendo essa aprendizagem e para isso foi preciso que a prática a que me dava se aprimorasse [que me] submetesse sempre à análise crítica de que resultasse a retificação ou a ratificação da mesma” (FREIRE, 2020, p.99). Prática e teoria precisavam se visitar.

Meu corpo que trazia as memórias das práticas na psicologia jurídica, na análise institucional, na psicologia do trabalho e que conversavam com minha relação com a escola e agora com o município, e junto a elas a escuta sobre o espaço escolar e sua localização espacial, territorial e social foram componentes fundamentais para as atividades que eu iria propor para a comunidade escolar entendendo que muita coisa poderia ter mudado inclusive eu. A pandemia nos desterritorializou e “intensificou os efeitos das condições desiguais de existência” (AGUIAR; FIORE, 2023, p.91). Reconhecer como os alunos chegavam às escolas, com que frequência os responsáveis eram convidados (ou convocados), o que era importante para o bairro, se os professores eram dali, ia me tornando parte da comunidade. Ia fabricando, modelando, dando contorno ao meu ofício, à psicóloga escolar que fui me tornando. Corpo e território iam se recompondo, aproximando, se fazendo e refazendo, territorializando e reterritorializando. A fila pela busca dos alimentos não existia mais na porta da escola,

cooperativas que atendem o município. Não existe linha de ônibus municipal na cidade. Os funcionários recebem um complemento no auxílio transporte para as chamadas visitas de rotina. Com o retorno as atividades presenciais, as visitas permaneceram de transporte público, a estratégia que passamos a utilizar com mais frequência foi a carona entre os psicólogos, evitando que nos aglomerássemos nos transportes de cooperativas de van.

mas as urgências apontadas por ela no espaço escolar estavam escancaradas. Pelo menos para mim.

De algum modo, as pessoas viveram e sobreviveram à pandemia nos seus bairros, e olhar para esse percurso, o que viveram e como viveram, poderia ser uma aposta para pensar a relação da escola com a comunidade. Não era só o meu corpo que ia sendo feito e refeito com a chegada na comunidade e nas escolas, as relações entre os vizinhos, entre as diferentes pessoas que frequentavam as escolas, formam o território e são formados por ele. Os modos de habitar os bairros, as cidades vão modulando a forma como os sujeitos expressam sua existência, sua identidade, e com os alunos não foi diferente.

Olhar o corpo enquanto um modo de ser território é considerar que os sujeitos nos lugares que passam, frequentam, vivem, se relacionam, influenciam, sentem e pensam esses espaços e são atravessados pelos acontecimentos dos lugares. Na literatura encontramos autores que fazem uma aposta no território enquanto produtor de subjetividades e localizam no corpo a forma que os sujeitos se apresentam, se relacionam e criam modos de vivência, sobrevivência e articulação nos espaços habitados. Para Guattari e Rolnik (1996) a subjetividade não se dá por totalização ou centralização no indivíduo, ela é fabricada e modelada no socius¹⁶.

Enquanto escrevo e penso porque essa ideia de pensar o território e o espaço escolar algo inseparável no meu fazer em Psicologia, sou surpreendida na rotina materna com o estudo da disciplina de geografia para as provas bimestrais do meu filho mais velho. No livro didático, a apresentação do conceito de território geográfico chama minha atenção, já que o conteúdo é apresentado às crianças de modo a que elas definissem território como um espaço delimitado, e dizia assim: “Território é um espaço definido por limites, onde se estabelece uma forma de controle e administração, com características físicas, sociais, econômicas e culturais que estão sempre em transformação,”¹⁷. A atividade que dava sequência a definição era uma proposta de

¹⁶ O socius é o conjunto de princípios que organiza a vida social, modelando os fluxos de desejo e a produção de subjetividade em uma sociedade específica. Ele funciona como uma máquina social, que, em diferentes regimes (como o territorial, o despótico e o capitalista), determina as condições de enunciação e as formas de representar a realidade. O socius codifica o desejo intensivo e o transforma em representações sociais, como a identidade e o senso comum (BARBOSA; LEMOS, 2022)

¹⁷ A atividade pode ser encontrada no livro didático do 4º ano do ensino fundamental da editora Amplia, do ano de 2025.

pensar e justificar os espaços (escola, casa, bairro) como um território, que segundo meu filho, nada mais eram locais que as pessoas se encontravam, conviviam uma com as outras e aprendiam as regras de cada espaço e também explicavam suas próprias regras para uma boa convivência.

Mas não só isso, o território é subjetivado pelas forças que ali imperam, nem sempre visível, mas que criam modulações no indivíduo. Um olhar sobre o território característico dos estudos latino-americanos, como apontado por Haesbaert (2020) ao diferenciar a concepção de território nas abordagens hegemônicas eurocêntricas e latino-americanas. Onde a eurocêntrica apresenta o território priorizando as propriedades jurídico-políticas, o território como tecnologia de poder, enquanto na América latina, território está para além da escala geográfica, dos marcadores, transitando na defesa da própria vida, da existência, do uso simbólico do território pelos sujeitos. A análise institucional também trás essa discussão para pensar as instituições, fazendo com que essas leituras se cruzem e potencializando a nossa prática, ampliando o campo de análise, neste caso aqui a instituição escolar.

Vejo a escola como um território de encontros, de convivências, de construções e reconstruções, e que vem sendo invadida por discursos e ações que cada vez mais fragmentarizam ou neutralizam buscando uma individuação dos sujeitos, serializando, moldando e registrando, resultando em produções de massas, desmantelando atividades e encontros que têm o coletivo como um fator importante para a construção e desconstrução de acordos e de modos de resistência

Na tentativa de ampliar essa discussão alguns autores trouxeram contribuições significativas para pensar o território e seus atravessamentos na volta às aulas. Não são autores que vão falar da escola ou da pandemia, mas auxiliam com ferramentas através da discussão sobre território. Para o geógrafo Rogério Haesbaert (2020) na América Latina os estudos sobre território apontam para a especificidade do mesmo estar ligado à esfera do vivido, das identidades e das lutas e dos diálogos com os movimentos sociais. É, para ele, um conceito que passa pelas escalas geográficas e transita por questões relacionadas à defesa da vida, da existência, que carregam as heranças do modelo capitalista extrativista que os países dessas regiões vivenciaram e nele, ainda vivem e sofrem.

Haesbaert (2020) aponta que o debate sobre território, numa perspectiva latino-americana, pode ser feito através de três abordagens: o território como um conceito geográfico analisando as relações espaço-poder principalmente entre os grupos subalternos, o território como sinônimo de espaço de vida e o território a partir de uma perspectiva de gênero que enfatiza o poder da corporeidade como objeto de exercício de poder e, ao mesmo tempo, como sujeito de resistência.

Dando ênfase a esta última abordagem, o autor afirma que o corpo, a partir da espacialização e espacialidade, foi por muito tempo subestimado na Geografia e nas Ciências Sociais e que a visibilidade da importância sobre o tema só foi possível a partir das discussões sobre gênero pelos movimentos feministas, especialmente pelas mulheres indígenas. Para ele, as noções de corporeidade atrelada a não neutralidade e universalidade dos corpos, foram chaves que pavimentaram discussões na área.

O autor aponta que a protagonização pelos povos indígenas e pelas mulheres (principalmente as indígenas), neste campo de estudo na América - latina é sintomática, uma vez que o corpo é tratado como território por ser este uma ferramenta de luta desde as invasões territoriais pelos colonizadores.

O geógrafo também aponta que atrelado aos estudos sobre gênero, os estudos de Henri Lefebvre, sobre a relevância ao espaço-corpo e de Foucault com o corpo tendo grande importância nas relações de poder mergulhado em um campo político, também contribuíram nos estudos sobre território e corpo. Lefebvre, em suas elaborações sobre a produção do espaço urbano, apresenta que o corpo antes de se produzir e reproduzir no espaço, ele é o próprio espaço e tem o seu espaço, ou seja, a construção no entorno está diretamente ligada àquilo que o corpo é. Já em Foucault, o poder sobre o corpo investe e marca o mesmo a partir de uma utilização econômica, como força de produção, de relações de poder e dominação. Haesbaert (2020), ao citar Foucault (1984), vai mostrar que para o filósofo a tecnologia política do corpo se faz de forma sutil e difusa, com táticas e estratégias numa relação de implicação entre poder e saber, onde o controle social dos indivíduos é feito no corpo e com o corpo.

Contribuições de Deleuze e Guattari também são agregadas aos estudos de Haesbaert por ampliar o olhar sobre o espaço-corpo enfatizando as discussões que afirmam o corpo como um território, ou seja, território-corpo, que segundo o geógrafo, viria a influenciar diretamente a literatura geográfica decolonial latino-americana. O

Caderno *Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!* (2023) traz a marcação de que para os povos indígenas o corpo e o território não são dissociados, uma vez que as heranças ancestrais, espirituais presentes nos corpos carregam sua sabedoria coletiva.

Para Baniwa, Kaingang & Mandulão (2023) atrelar o corpo ao território é lutar pela continuidade da existência, permanência e de conhecimento. É ter a alimentação e a produção dos produtos como forma de nutrição para o corpo se manter, assim como a busca pelo respeito ao modo de vida intrínseco à qualidade de vida, com a representação dos biomas existentes como parte que as compõem. Mesmo quando não está em um território dito tradicional, o corpo-território indígena leva consigo as marcas da coletividade, através da sabedoria das anciãs. Esse corpo-território é coletivo, desde o nascimento os indígenas fazem parte de uma comunidade que os forma, a partir dos ensinamentos dos mais velhos e do fortalecimento da aprendizagem pelas crianças.

O que os corpos latinos têm em comum é que seus corpos foram, e ainda podemos dizer que são, atacados para fim de aniquilação. Sem dúvidas, pensar os ataques sofridos pelos povos indígenas desde as invasões territoriais coloniais é pensar o lugar que os corpos-territórios no Brasil vêm sendo submetidos desde então. Baniwa, Kaingang & Mandulão (2023) citam que além do processo de apagamento das línguas indígenas, nos dias de hoje, o desrespeito à presença desses corpos indígenas são percebidos nos espaços educacionais que mantêm padrões coloniais de ensino, com conteúdos pedagógicos que reforçam as caricaturas do que é ser indígena.

A lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, não é aplicada como deveria, o que reforça uma reprodução do corpo indígena como aquele que pesca, vive em ocas e planta para sua sobrevivência sem a contextualização de que essas atividades estão atreladas ao reconhecimento do espaço, da terra e da relação com o mundo como sendo parte do que o faz do corpo indígena um corpo-território.

Considerando as condições que se fez o meu campo de pesquisa, o corpo-território periférico se impôs como questão. Adriana Facina (2013), ao definir favela como território, afirma a ideia de que território é algo mais do que um espaço delimitado por fronteiras físicas, é uma prática em um espaço social demarcado por relações de poder. Para a autora, o que faz a favela ser definida como um território, não

é somente a diferença de cada espaço físico, é também “as construções simbólicas que informam as representações sobre elas, bem como as práticas culturais e experiências compartilhadas por seus moradores, que implicam em processos de formação de identidades.” (FACINA, 2013, p.23)

Acompanhando a definição de favela como território, encontramos em Aguiar e Passos (2013) que no contexto urbano do Rio de Janeiro as favelas ganham o sentido de periferia. Para as autoras, o território periférico é um terreno habitado há muito tempo, constantemente apresentado como um local de falta ou carente de cultura, em razão das fragilidades no campo da saúde, educação, habitação. A expressão carência cultural utilizada para apontar as fragilidades citadas, acaba por sugerir que os hábitos e as atitudes dos moradores de favela sejam considerados inadequados e, com isso, abre espaço para uma política de “salvação” por parte do Estado que adentra o território desconsiderando as potencialidades ali presentes.

Esses dois estudos abordam de maneira complementar que os territórios favelados e periféricos, sofrem desde os processos de colonização invasões que desqualificam as estratégias de existência e de vivência dos sujeitos que ali habitam. Tanto em Facina (2013) quanto em Aguiar e Passos (2013) a entrada do Estado, disfarçado de garantia de direitos, imprime nos corpos a responsabilidade de se adequarem à lógica neoliberal que tem o consumo e o empreendedorismo como norteadores de segurança e existência. Essa noção de falta atribuída aos espaços periféricos pode ser facilmente utilizada para não considerar os saberes territoriais presentes nos corpos nas políticas educacionais que operam no espaço escolar. Como deixar do lado de fora da escola um corpo que é a todo o momento subjetivado em seus territórios?

Foi na troca e no cuidado entre as redes locais que muitos sujeitos receberam suporte em meio às angústias da pandemia. Setores populares em busca de estratégias de sobrevivência produziam máscaras para proteção e acionaram a distribuição de álcool em gel. A Escola, mesmo que não questione ou dimensione esse lugar na rede de cuidados locais fez parte do cuidado para muitos. O alimento nutria e também fazia da escola um pólo de cuidado e referência na região.

A pandemia não foi apenas uma emergência sanitária que nos obrigou a controlar a circulação do vírus, foi lidar também com medos e lutos de não ter por perto

pessoa queridas, foi a incerteza do como seria no dia seguinte, foi ter os vínculos fragilizando com restrições que pareciam não ter fim. O corpo que lidou com tantos atravessamentos, com novas configurações e reorganizações, não volta ao espaço escolar da mesma maneira, todos voltamos nos reorganizando, mas será que só as crianças e os adolescentes se permitiram denunciar que nada estava no mesmo lugar, que nada seria como antes? Observar os comportamentos e os valores que orientaram as relações construídas nas comunidades e localidades durante a pandemia e a denuncia dos jovens pelo corpo pode ser pistas para pensar possíveis transformações que tenham o coletivo como produtor de mudanças e também auxiliam nos questionamentos sobre os problemas que chegam aos espaços escolares de forma individualizada através dos sintomas.

Corpos individualizados e sintomáticos

“No portão a inspetora gritava para os alunos e para as famílias:

— Só entra de máscara! Cadê a máscara que entregamos com o material?

As famílias, aglomeradas no portão, dizendo que não estavam seguras por conta do covid-19, outras pediam para os filhos entrarem sem máscara porque não se adaptaram ao uso.

Consigo entrar.

A escola cheia de regras e protocolos. Coloca álcool nas mãos, pisa no tapete higiênico. E eu só pensava que estava indo fazer meu primeiro grupo presencial pós isolamento social.

A demanda era para acolher adolescentes que não conseguem ficar muito tempo em sala de aula ou até mesmo no espaço escolar. Cada dia uma situação diferente, um carro levando ao postinho, o SAMU na porta da escola, a menina, sempre muito calada, agora retorna às aulas presenciais como menino. Os corpos antes tão organizados dentro das normas escolares

agora não cabem mais. Ganharam formas, contaram histórias e a escola não viu.
— *Do que vocês mais sentiram falta no período sem aula presencial?*
— *Da escola!*
Deve ser dos amigos, imaginei eu.
— *Ah sim, dos amigos?*
— *Não, da escola, os amigos nós encontramos no baile, na praça.*
Mas quem diz sentir falta da escola, não consegue ficar nela. O que acontece na escola”

No meu primeiro grupo com estudantes no retorno às aulas presenciais suas vivências na comunidade apareceram significativamente. Eram relatos atravessados por temas até então nomeados como bullying e agora recebendo as marcações devidas: Racismo, LGBTfobia, Violências de gênero, territorial e institucional.

Em comum entre os alunos, a experiência do adolecer em meio a uma pandemia com atravessamentos significativos na comunidade e das experiências familiares. A região da cidade onde este trabalho foi efetivado foi considerada à época a região com mais notificações de casos de Covid no município, além dos casos subnotificados. As postagens nas redes sociais denunciando festas clandestinas, aglomerações em praças e bares eram comuns, assim como os pedidos de retorno às aulas presenciais.¹⁸

As aglomerações diziam de um território como um modo singular de funcionamento onde, para muitos, o direito de isolamento foi negado tanto pela necessidade de manutenção do vínculo de trabalho, quanto também pela necessidade de garantir o sustento familiar, que não davam direito a escolher pela recomendação do Ministério da Saúde.

O questionamento sobre o papel da escola e as nomeações das inúmeras violências sofridas por eles no território e na escola, aparecem pelo relato das vivências

¹⁸ Essas informações eram diretamente acessadas por nós no tempo de vigência do isolamento decorrente da Covid-19. Os dados que foram posteriormente divulgados não apresentam equivalência com essas informações colhidas por nós trabalhadoras naquele período.

dos jovens no período de pandemia e nas manifestações físicas e verbais das dificuldades encontradas pelos mesmos em retornar às aulas. Nos anos de 2021 e 2022, o número de encaminhamentos ou pedidos de trabalho voltados para a temática do sofrimento psíquico nas unidades escolares do município triplicaram. Eram constantes os relatos de chamados ao Serviço de Atendimento Médico de Urgência (SAMU) para atendimentos, principalmente a alunos que relatavam desconfortos, nomeados quase sempre como crise de ansiedade, para sensações de medo, insegurança e dificuldade em retomar a rotina de dias letivos como antes de 2020.

Em um grupo com adolescentes do 8º ano do fundamental, essas dificuldades apontadas pela gestão escolar como não adaptação escolar e indisciplina era nomeado pelos estudantes como falta de relação com o que eles haviam experienciado nos territórios como as perdas de pessoas e perdas financeiras, novas organizações familiares e modos de encontros no mundo e a manutenção da didática escolar do chamado *cuspe e giz*¹⁹.

O que essas experiências — as filas em busca de alimentos, a insegurança na chegada das crianças menores na escola pós pandemia, a dificuldade apresentada pelos adolescentes, nomeadas de crises ou dificuldade de adaptação — indicam de tensionamentos que podem ser pistas para o trabalho *psi* na retomada das aulas? Proponho considerar que essas experiências apontam para uma relação corpo-território presentes na tríade alunos, famílias e escolas do campo do vivido e que ao negar a existência desta relação a escola torna-se produtora de violências.

Gurski e Lo Bianco (2023), ao discorrer sobre os sintomas sociais e as diversas formas de violência no espaço escolar, destacam que, além das dimensões sociopolíticas, os modos de vida devem ser considerados pela instituição. As condições de vida nos territórios periféricos não são definidas apenas pelas condições socioeconômicas, é preciso que sejam consideradas as relações estabelecidas pelos sujeitos nos territórios com análise à produção de subjetividade do lugar, agenciada a raça, cultura, simbolismos e pertencimentos. Se a escola não reconhece que ela muitas vezes é o único aparato do estado na região e se coloca no lugar de mais uma violadora

¹⁹ A expressão *Cuspe e Giz* é utilizada para descrever os métodos de educação no qual o ensino e aprendizagem acontece a partir da fala do professor (o que sabe) para os alunos (os que precisam saber) e esses decoram as informações passadas. Esta forma de ensino é considerada para muitos ultrapassada já que a via de ensino é única, ou seja, via professor-aluno. Também serve para representar aulas que utilizam somente a utilização de cópias do quadro e a fala do professor, por isso, *cuspe* (falar) e *giz* (escrever).

de direito reduzindo os alunos a violentos, não oportunizando aos mesmos um espaço de discussão crítico e produtor de possibilidades.

As autoras ao fazerem um recorte na questão das violências nas escolas e nos casos suicidários, reforçam o lugar do projeto de extinguir, de destruição da educação ocasionada por uma despolitização do espaço escolar, que atinge diretamente os jovens, através de uma proposta neoliberal, individualista que coloca no sujeito a responsabilidade por seu destino: É o aluno que não aprende, é o aluno que danifica o espaço escolar, é o aluno que não vê sentido.

As escolas vão sendo esvaziadas ao mesmo tempo em que são tensionadas pelas problemáticas sociais. O aluno que não aprende o conteúdo formal acaba evadindo porque seu lugar na escola vai sendo esvaziado pelo não reconhecimento do seu conteúdo corporal e territorial. A família, ao comparecer, é esvaziada do seu lugar de saber. Os profissionais questionam sua importância na relação tendo seu lugar político esvaziado. Esvaziar é deixar morrer.

Mesmo em um processo de esvaziamento, alguns corpos tensionam um olhar da escola. Quando as aulas foram suspensas no início de 2020 uma menina de corpo pequeno apresentava faltas que chamavam a atenção da unidade escolar. Viera transferida de outra escola com o discurso de ter sido aprovada no limite de notas e presença. A mãe, figura presente, dizia não saber mais o que fazer para convencer a menina a frequentar a escola. Estava doente? Era dificuldade de aprendizagem? Ninguém sabia dizer. A suspensão das aulas levou não só a menina para casa como também levou da memória da escola a imagem de quem seria a aluna. Até que em 2021 o retorno dos alunos ao espaço escolar faz a história da menina de corpo pequeno voltar à cena, só que agora como um menino. Gabriela (como ainda era chamada) era exemplo de um sujeito que sobrevivera ao território. Além da Covid, encarou um processo de não identificação como mulher, que em meio a uma comunidade violenta, religiosa e perigosa para corpos como o dela, precisava transitar e existir.

A escola era o único espaço que frequentava e usar os uniformes fabricados com tecidos em cores claras denunciavam o corpo em modificação pela adolescência, levando ao uso de fitas e faixas que comprimiam os seios de tal forma que ficava sem ar. Até que sufocou. Até que desmaiou. “Crise de ansiedade” eles disseram, encaminhando à psicologia escolar para que encaminhasse ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) para tratar a ansiedade e o corpo. Localizando-se assim o problema no sujeito, que ao não se reconhecer no corpo chamado biológico é tido como

alguém que necessita apenas de intervenções de especialistas para uma readequação. Não era apenas uma crise de ansiedade que precisava de um suporte, era também uma denúncia sobre os modos que esperam que os corpos no espaço escolar precisem ter.

Berenice Bento (2011) ao discutir sobre os sujeitos que fogem às normas de gênero no espaço escolar, diz que corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis se colocam em risco porque desobedeceram às normas de gênero. Mas também revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Para a autora, esse processo é marcado por dores, conflitos e medos levando os sujeitos a localizarem em si as explicações para os sofrimentos vividos.

Na escola, esse processo de fuga às normas de gênero é atravessado até mesmo pelos conteúdos pedagógicos. O corpo é apresentado desde a educação infantil com a marcação binária de masculino e feminino, sobre a ótica biológica deixando de lado as vivências sociais fora (e dentro) do muro da escola. Mas a adolescência chega e com ela essas normatividades impostam são colocadas em xeque.

Na situação aqui referida, os alunos da turma de Gabriela não a reconheciam pelo nome feminino. Ao iniciar uma aproximação com a turma a pedido da direção da unidade para que pudéssemos trabalhar com os alunos as temáticas da violência de gênero, violência territorial e os conflitos no espaço escolar por situações não resolvidas na comunidade, encontramos outros adolescentes que fizeram a passagem da infância para adolescência durante a pandemia, que denunciavam corpos com grande dificuldades de adequações e uma preocupação com um colega que não frequentava a escola por que não era mais uma menina.

Coube aos profissionais de psicologia aproximar a escola desta temática. Escutar a escola sobre o porquê da marcação de uma patologia para justificar as faltas de um aluno que não mais se reconhecia no gênero atribuído em seu nascimento dizia também de um não olhar para o que se apresentava, a dificuldade em se sentir pertencente ao espaço escolar. O tema da patologização da vida é sabido e reconhecido no espaço escolar, mesmo que não ocorra a utilização do termo. Inserindo nos corpos uma responsabilização pelos enquadramentos propostos pela lógica escolar que teimam em uma busca pela homogeneização. A diferença existe na escola, mas ao ser lida pela via da patologização pode ser tornar um modo de captura e ordenação dos corpos tendo na psicologia respaldo para tal. Uma lista endereçada a psicologia que marca os sujeitos como os desajustados e adoecidos deve ser material de análise dos profissionais de psicologia que estão na escola já que a psicologia, enquanto ciência e profissão está

diretamente implicada com a construção de um olhar patologizante e é ela que deve questionar os interesses que atravessam a temática.

A quem interessa localizar nesses corpos a culpa pelo sofrimento vivido ou pela manifestação contrária aquilo que não os serve? Territórios reconhecidos pelas violências locais e as provocadas pelo Estado, tem nos corpos jovens a denúncia do que não vai bem e na escola um lugar possível de manifestação, mesmo que, a princípio, não se tenha o reconhecimento de sua importância.

Gabriel! Esse foi o nome escolhido para usar. Os demais alunos não conheciam Gabriela, sabiam de Gabriel. O nome morto²⁰ não cabia na escola, ele também era produtor de sofrimento, até mais que as faixas que apertavam os seios por debaixo do uniforme.

Os episódios de violências, as manifestações corporais e de gênero, a utilização de sintomatologias médicas para justificar desconfortos são modos de apresentação do que vem sendo produzido e reproduzido nos territórios. A escola quando não possibilita que temas presentes nos territórios façam parte do cotidiano escolar, engessa e pode vir a ser mantenedora de sofrimentos e deixa de ser educativa no que tangem a construção de uma educação libertária, tendo os sujeitos como protagonistas das suas histórias.

Martins (2023) ao pensar o lugar do conceito de território para a Psicologia nos leva a refletir sobre a necessidade de ultrapassarmos a escuta individual e produzirmos modos de escuta que tenham os efeitos do território na produção e na gestão da vida. Escutar alunos, profissionais e famílias, é pensar junto com os sujeitos o que os encaminhamentos dizem sobre o espaço escolar, sobre as relações entre as pessoas e sobre a fragmentação de todos nós enquanto potência na escola. Desta forma, fazer uso dos espaços coletivos ainda existentes é aposta de luta frente a patologização, medicalização e a judicialização²¹ que atravessam o espaço escolar querendo nele criar raízes.

²⁰O 'nome morto' (*deadname*) é o nome de registro que uma pessoa transexual ou transgênero deixou de usar após sua transição de gênero.

²¹ A judicialização no espaço escolar apareceu durante as pesquisas para a dissertação como uma temática importante a ser considerada nos pós pandemia. O número crescente de leis e regulamentações advindas do poder legislativo e judiciário que definem ações, formações e temas a serem abordados no espaço escolar cresceu dos anos de 2018 até os dias atuais. É possível, em uma breve pesquisa na internet, encontrar pelo menos uma legislação ou ementa que tem como campo de intervenção o espaço escolar, a própria lei que garante a presença de psicólogos na educação surge nesse período e serve como analisador desse processo.

ESTRATÉGIAS DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO E OS POSSÍVEIS NA PSICOLOGIA ESCOLAR

"Era uma creche muito parceira, aberta às sugestões e acolhida da psicóloga. Ela, por sua vez, sempre tirava da manga alguma atividade para facilitar o papo sobre assuntos difíceis.

A demanda era: crianças muito pequenas estavam indo pela primeira vez para a escola e as famílias estavam sofrendo com isso.

Para a escola, a dificuldade de adaptação da criança era na verdade uma dificuldade de "soltar" dos pais. Se a demanda não era o aluno, o diálogo com os pais mostrava uma possibilidade.

A psicóloga, aquela que facilitava a conversa, preparou o material. Deu um Google em busca de uma imagem que representasse a sala de educação infantil. Uma linda ela achou! Bem colorida, com muitas imagens na parede, ursos pelo chão, alfabeto demonstrando um espaço de educação.

Junto à imagem vários emojis, carinhas que traduzem (ou tentam traduzir) os sentimentos para esquentar a conversa com os pais. Pais? Não, mães. Um grupo de mães que aceitou o convite da escola, elas deixaram suas rotinas em casa, pediram dispensa do trabalho, para escutar da psicóloga o que fazer sobre os filhos.

Apresentações feitas, uma pergunta dispara a conversa: Se a sua relação com a creche ou com a entrada do seu (sua) filho (a) na creche fosse representada por um emoji, qual seria?

Silêncio...

Alguém levanta... Pega o emoji triste e fala sobre a culpa que sente ao precisar trabalhar e deixar a filha

*de um ano na creche. Pega o emoji feliz e diz da alegria que sente ao ver a filha feliz brincando e de como as professoras a ajudam nessa separação. Fala da dor de saber que a creche é a sua rede de apoio, mesmo sabendo que ela é só uma escola...
E assim duas horas do grupo viram uma eternidade, repleta de sentimentos e da certeza de que a escola é a única coisa (ou apoio) que elas têm..."*

Encontros como esses são frequentemente oferecidos pela equipe de psicologia escolar da qual faço parte na tentativa de criar espaços de discussões que tenham os alunos, as famílias e os profissionais como agentes de suas histórias, oportunizando espaços de diálogos e trocas na escola. Ser oferecido, não necessariamente é sinal de realização, visto que nos últimos anos temos acompanhado o esvaziamento dos espaços coletivos de discussão, com a diminuição de centro de estudos nas unidades de ensino e a transformação os encontros, seja entre alunos, profissionais ou responsáveis, em espaços informativos com viés normativo, hierárquico, sem oportunidade para problematizações.

As escolas, mesmo antes da pandemia do Covid-19, se queixavam da ausência das famílias no espaço escolar, como também dos conflitos e dificuldades em relação aos alunos e uma sobrecarga por parte dos profissionais em razão de cobranças de conteúdos pedagógicos com suporte e troca quase que inexistentes entre os mesmos.

Nem sempre a ausência de responsáveis pelos estudantes nos espaços escolares é questionada pelos profissionais de educação como um problema na comunicação entre a escola e as famílias e nem mesmo alguma curiosidade é despertada para que essas ausências sejam interrogadas de outras maneiras além da simples crítica. Como já apontado anteriormente, essas famílias, em sua maioria chefiadas por mulheres, são chamadas para receber informes e orientações do que devem ou não fazer com os seus filhos. Não surpreende o fato de encontrarmos reuniões esvaziadas onde, segundo os profissionais da equipe gestora da escola, aparecem “apenas os responsáveis que não precisavam estar ali”. A avaliação da qualidade das presenças faz referência à ausência dos pais de estudantes que apresentam dificuldades (de comportamento, de aprendizagem), responsáveis por “alunos problema” que precisam das orientações.

O esvaziamento é bem mais que uma questão de comunicação é uma questão de sentido, quando a escola escolhe trabalhar pelo viés da orientação para o ajuste e não da composição para a transformação. As pessoas dispensáveis são as mães de crianças consideradas dóceis, que têm desempenho dentro do esperado, mas também acaba dispensando os demais responsáveis.

Com os alunos percebe-se cada vez mais um distanciamento entre aquilo que eles entendem como sendo a função da escola, a relação dos conteúdos pedagógicos com as atividades de vida diária e o sentido de pertencimento na educação. Os frequentes ataques à educação, principalmente à educação pública, certamente contribuem para o abalo da importância da escolarização no imaginário e no real de estudantes e de suas famílias. Mas entendo que os mais diretamente atingidos pelos desinvestimentos e pelas desmontagens cotidianas, são os profissionais da educação. O que tem levado ao esvaziamento político da função educadora e da escola como espaço de construção: de conhecimento, de relações, de experiência democrática.

Se as reuniões são para determinados pais e não para outros, se há falta de interesse por parte das crianças e jovem em escolarização e um apagamento da figura do profissional da educação, por que mesmo assim apostar em espaços coletivos de discussão com esses grupos citados?

Esses discursos sobre o esperado nas reuniões de pais, nos encontros com alunos e nos trabalhos com os profissionais atravessam também os trabalhos propostos pela psicologia escolar. De todo modo, o modo de fazer intervenções pela equipe de psicologia se afasta da lógica prescritiva e hierárquica, buscando encontros que objetivam a circulação da palavra e a transformação de mal-estares pelo coletivo.

É por considerar a escola e seu cotidiano uma campo de forças no qual projetos de educação e de sociedade são disputados, que nesse capítulo serão apresentadas pistas, ou possibilidades de ação, que buscam afirmar a escola como espaço de exercício do direito à participação por aqueles que direta ou indiretamente estão ligados ao fazer educativo (Freire, 2020). Essas pistas são fruto do trabalho em Psicologia Escolar realizado pelos psicólogos que atuam na Secretaria Municipal de Educação, no município de Itaguaí. Um trabalho pautado na resistência e no

entendimento de que a escola e as pessoas que a compõe são a chave para uma educação de qualidade.

A escolha por apresentar essa prática vem por acreditar que partilhar as frentes de trabalhos na educação e, neste caso em Psicologia Escolar, pode auxiliar os profissionais que vêm ocupando espaços de trabalho a partir da lei 13.935/2019 como também unir forças a quem já pertence a este campo e reafirma uma postura ético-política de defesa de uma educação libertadora.

A lei 13935/2019 e a construção de possíveis

Falar de um fazer em Psicologia Escolar como alguém de dentro, como alguém que realiza ações, encontros e escutas no espaço escolar pode, em um primeiro momento, aparentar tarefa fácil, mas não é. O meu fazer não é algo individual, ele é fruto de uma composição de saberes, encontros, trocas e afetações construídas nos meus processos de formação acadêmica, profissional e também como aluna de escola pública na educação básica.

Para ser mais fiel a essa escrita, esse "meu fazer" poderá aparecer neste capítulo apresentado como "nosso". Nosso por que diz de um percurso em Psicologia que marca e é marcado por um tempo e uma história. Marca o percurso iniciado no ano de 1999 com apenas uma psicóloga na secretaria de educação, que precisou criar caminhos, modos e formas do que fazer e não fazer no espaço escolar. Depois dela, cada psicólogo e psicóloga que chegava trazia consigo elementos que fortaleceriam a linha desta história, para que hoje, se possa nomear um coletivo, de Equipe de Psicologia Escolar, afinal, "já tinha psicólogo aqui desde que tudo era mato e não lei".

É vasta a literatura no campo da psicologia escolar e educacional sobre o fazer *psi* nos espaços escolares. Desde a psicologia com suas prescrições voltadas para os estudos do desenvolvimento infantil, passando pela psicologia escolar e educacional crítica que problematiza o aluno como depositário para os chamados fracassos escolares, a abordagem institucional e seu olhar para as relações no espaço escolar. Mas existe algo que a escrita nem sempre consegue captar, a literatura nem sempre capta que são os atravessamentos do campo que levam a equipe a realizar as ações nos espaços escolares, ou reconhecer se deve ou não continuar lá.

No ano de 2019, após quase vinte anos de discussão, foi aprovada pelo Congresso Nacional a lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa lei, torna obrigatória a presença daqueles profissionais nas escolas, definindo que a sua atuação deve atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais com a participação da comunidade escolar.

A criação de uma lei não garante de fato a presença de psicólogos nos espaços escolares, e também não tem o poder de regulamentar e validar a qualidade da atuação profissional. É um caminho que exige envolvimento de muitos para que esses profissionais façam parte da secretaria de educação, lotados ou não em escolas, e com vínculo de trabalho estatutário, visando à efetivação de políticas públicas. Esse fazer do *psi* nas instituições escolares pode se apresentar de formas muito diversas, onde nem todos os psicólogos que estão atualmente na educação básica estão inseridos em equipes multidisciplinares ou por vezes esses processos de construção da identidade se fazem de forma solitária, desviados de funções ou oriundos de secretarias que não a da educação, trazendo certa fragilidade na efetivação da lei.

Essa possível fragilidade pode também estar relacionada aos vínculos de trabalho adotados em alguns municípios que são as parcerias com empresas privadas, que oferecem às secretarias de educação trabalhos com foco nas ações de cuidado emocional e saúde mental em contrapartida da instalação de serviços nas cidades. Uma proposta aparente de benefícios que esconde um processo de privatização da educação. Mordente (2023) aponta que essas parcerias com as empresas privadas chegam com uma força colonizadora através da fachada de “responsabilidade social das empresas”, apostando no direito de aprender, culpabilizando e apontando falhas no espaço escolar.

É interessante notar que essas empresas privadas oferecem esse tipo de trabalho através de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que ganham espaços de formação nos municípios onde os profissionais, principalmente os professores, têm obrigatoriedade de participação. O lugar e os vínculos vão interferir nessa prática, implicando no crescente sucateamento dos espaços de trabalho e na fragilização dos

vínculos, as discussões por “mudanças” geralmente são verticalizadas e com a presença de matérias descontextualizados do território.

Essa invasão neoliberal também atinge os profissionais da psicologia escolar, já que não garante também um trabalho que leve em consideração o lugar ocupado por esses profissionais que já estão na educação e suas práticas. O profissional *psi* deve ter sua atuação pautada, e constantemente repensada, na reflexão crítica sobre o papel da psicologia na educação de modo a não fomentar a reprodução de discursos medicalizantes, culpabilizantes e judicializantes no espaço escolar. É no exercício das práticas que alguns possíveis podem acontecer daí a importância do tipo de vínculo profissional.

Como apresentado anteriormente, o município de Itaguaí desde 1999, ou seja, vinte anos antes da criação da lei, já contava com psicólogos concursados, lotados na Secretaria Municipal de Educação, em um departamento que orienta o trabalho pedagógico das escolas. Esses profissionais assessoram as unidades a partir das demandas apresentadas pelas próprias escolas e pela secretaria de educação, além de ofertarem ações elaboradas pela equipe. Com o aumento no número de concursados a lógica de funcionamento a partir de um Departamento começou a ser questionada, colocando em questão a possibilidade daqueles profissionais serem diretamente ligados às unidades escolares.

A partir de lutas, como aquelas empreendidas nas discussões com as gestões da Secretaria de Educação, que mudam a cada troca de governo, fizemos defesas argumentadas sobre a especificidades do lugar do psicólogo - que é da Secretaria, mas atua nas escolas - e, com os próprios profissionais de psicologia, afirmamos a importância de reconhecerem a diversidade de seus fazeres que atravessam e compõem uma Psicologia Escolar. Entre nossos ganhos, a equipe permaneceu vinculada ao Departamento Geral de Ensino, assessorando as escolas, utilizando o vínculo entre o psicólogo e as unidades para criar espaços coletivos. Ser um profissional de referência para uma unidade escolar não necessariamente faz o trabalho ser solitário ou individual, as relações estabelecidas ali podem criar modos de construção e reconstrução do espaço escolar.

Por outro lado, chegar a um espaço onde o fazer em Psicologia era composto por um chão, não livrou esta pesquisadora de questionar se as teorias lidas

nos processos formativos, como na graduação, davam conta dos atravessamentos reais da prática com uma escola de verdade formada pela singularidade dos sujeitos que compunham as demandas que me eram direcionadas, e também pela eterna dúvida: o que faz e a que serve um Psicólogo Escolar?

De acordo com as Referências Técnicas para a Atuação dos Psicólogos (as) na Educação Básica (2019), conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar, precisa ser prioridade na realização das ações. Entendemos que a ética de um fazer em Psicologia, passa pelos questionamentos: primeiramente, a quem a escola pertence? Ao que ela serve? Que psicologia ser alia à criação de espaços de liberdade?

Tendo sua lotação em um departamento de gestão de ensino, onde a prescrição, a normatividade e a hierarquia estão tão presente, seria possível ao psicólogo ocupar o lugar de mediação para que possa transitar nos espaços e assim, ter os caminhos do fazer baseado nos modos de entendimentos das práticas, da concepção de educação, de subjetividade e de possibilidades, trabalhando pela ampliação de espaços e mudanças desejadas, como também na criação de outros possíveis que é sempre tramado nos encontros.

Para Insfran (2021) os caminhos de atuação da Psicologia Escolar precisam ser menos inquisidores e prescritivos, com práticas *psis* mais humanas e empáticas. Desta forma, a aposta nos grupos foi uma das linhas de trabalho que surgiu na tentativa de trazer as famílias, alunos e profissionais para o espaço escolar através de encontros que não fossem apenas destinados a falar sobre os avanços ou não dos alunos nos conteúdos pedagógicos, mas sim criar espaço que oportunizasse a fala sobre temas que atravessassem o cotidiano desses atores seja na escola ou na comunidade, como processo de educação permanente.

Freire (2020), ao pensar a educação enquanto uma prática necessariamente permanente relaciona a cidade como um espaço também de educação. Para ele, a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender e de ensinar e também pela educação acontecer, na formalidade e na informalidade, a partir da relação que o ser humano estabelece com as pessoas e com os espaços. São as reflexões sobre o ser humano e sua constituição que levam Freire ao entendimento da educação como uma prática permanente. Para ele, o ser humano é um ser histórico-social que

experimenta de forma contínua o tensionamento do poder ser e do estar sendo através do que herda e do que adquire.

Sendo histórico, o humano é um ser finito, limitado, inconclusivo, naturalmente em processo, em busca, aprendendo e ensinando, refazendo o mundo, ora de forma espontânea ora sendo estimulado, e ao ser inserido em um processo de formação educacional e receber treinamento em razão da invenção social da linguagem, ele já está programado para aprender de forma permanente. Sobre os motivos que levam a educação ser permanente Freire afirma que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A Educação é permanente na razão, por um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, PAULO.2020. pág.25)

Nem sempre este desejo de saber e querer saber são suficientes para que o ser humano tenha o seu processo de educar-se respeitado. O processo educacional não é oferecido de forma igualitária a todos ou, como o próprio Paulo Freire afirma, a curiosidade, a necessidade de saber são universais aos seres humanos, porém a forma como aprendemos, como somos ensinados e como é a necessidade de saber não é universal. O Estado não prioriza o acesso de forma igualitária e nem de qualidade a todos os sujeitos e, desta forma, busca transformar os espaços escolares em um espaço de mera transmissão de conteúdo, daqueles que ‘sabem mais’ para os que ‘devem aprender, já que nada sabem’. A questão é que não estamos fora do mundo, não estamos fora das práticas de formação social (ou sociopolítica) e, no que se refere ao neoliberalismo, a formação é permanente também como uma exigência dos controles, das manipulações e capturas.

Buscando um descolamento desta lógica de imposição de saberes e reafirmando os sujeitos como seres em processo de educação permanente e continuada, é que pensar a cidade também como educativa é reconhecer a importância e a construção deste sujeito nos territórios, no bairro, na comunidade que ele vive. A cidade, o bairro, a comunidade criada pelo que fazemos nela e o que elas fazem em nós. Assim, como pensar o sujeito que chega à escola sem considerar as afetações impostas

pelas vivências nos seus bairros, na sua construção e formação enquanto sujeito, naquilo que o faz pertencer a um espaço, que marca sua existência ali?

Tavares (2008) ao apontar o papel da escola na construção do direito aos espaços, afirma que conhecer o local onde a escola está inserida abre a possibilidade de pensar com os sujeitos escolares suas singularidades no viver, no habitar, nos modos de uso da cidade, no consumo, nos processos de apropriação e (re)apropriação do espaço urbano. Escutar as famílias sobre suas urgências endereçadas ou não à instituição escolar, estar sensível ao que nos chega da comunidade onde a escola se insere, é abrir espaço para o reconhecimento de que uma comunidade, um bairro ou uma cidade são atravessadas por histórias, por culturas e que carregam em si saberes, que independem dos desejos ou do querer da escola. Assim, ainda se desdobra uma outra questão, a de como criar espaços com os profissionais para que possam falar sobre suas afetações enquanto trabalhadores que também vivem a cidade e seus processos educativos.

As apostas coletivas apontam para caminhos possíveis de se fazer Psicologia Escolar que leve em conta o momento histórico enfrentado pelas famílias da região acompanhada, que problematize as práticas medicalizantes e individualizantes que a cada ano ganham mais força na educação e que potencialize espaços coletivos. É também um modo de resistência às invasões das empresas privadas nos setores públicos e um alerta a nós, psicólogos, para que fiquemos atentos às possíveis capturas neoliberais que podem fazer uso da Lei 13.935/2019.

As pistas a seguir não são apresentadas de forma prescritiva ou como a forma correta de atuação em Psicologia Escolar e sim como possibilidades de intervenção no espaço escolar que tem o psicólogo como um profissional da educação e a prática *psi* como uma oportunidade para a “liberação” de algumas amarras que se fazem em nós, na atual política de existência (AGUIAR, LOUREIRO E JUNQUEIRA, 2025)

Pista 1: Grupo com famílias

No período de isolamento social, um dos meios usados pelas escolas para acessarem as famílias foi o contato telefônico; um outro, as salas virtuais, serviram com mais frequência para a realização de reuniões. Da mesma forma, esses canais foram

utilizados pelos psicólogos da equipe, quando necessário contato com os responsáveis das crianças. E foi logo em um dos meus primeiros contatos que escutei, em uma das escolas para a qual eu era referência, que muitas famílias vinham relatando dificuldades para dar suporte e ensinar a seus filhos os conteúdos pedagógicos exigidos pela unidade de ensino.

Essas famílias receberam, sem nem ao menos serem consultadas, a incumbência de transmitir às suas crianças e adolescentes, conteúdos que chegavam via vídeos produzidos pelas/os professoras e por apostilas. Também, era preciso fazer uso de aparelhos celulares de uma forma nunca utilizada anteriormente: o celular virou sala de aula.

A realização de contato em grupos com pais, as chamadas rodas de conversas, é um dispositivo de atuação da psicologia escolar na abordagem de temas que nos chegam como demanda aos profissionais pela via individual. Questões referentes a algum aluno ou a uma situação da unidade escolar, são levadas por nós para a discussão no coletivo com as famílias que tenham interesse no que é proposto. O objetivo é fazer com que as falas possam circular entre os pares, de forma que os participantes do grupo auxiliem uns aos outros, frente às dificuldades, favorecendo a construção de estratégias para o tratamento da temática ou da situação selecionada para o encontro.

Aos grupos que em 2020, antes do período de isolamento social, funcionavam de forma presencialmente, foi proposto que seguissem em funcionamento de forma remota, mesmo sabendo dos atravessamentos e dificuldades de acesso das famílias aos dispositivos tecnológicos. A participação dos pais, ou melhor, na sua grande maioria mães, apontou não só para a dificuldade coletiva em dar ou não dar conta de ensinar os conteúdos programáticos propostos pelas escolas. A impossibilidade e a cobrança que nutriam frente ao momento pandêmico para garantir a escolarização dos filhos, faziam com essas famílias se sentissem impotentes sem possibilidade, aparentemente, de escape para a toda a pressão do momento. O momento lembrava uma panela de pressão com a válvula de escape do ar danificada.

A escolha pela simbologia da panela de pressão também dizia de nós enquanto psicólogas, que éramos atravessadas por angústias semelhantes às das

participantes dos grupos. Algumas das psicólogas que coordenavam os grupos também eram mães que estavam lidando com o ensino remoto e a nova configuração de trabalho dentro de casa enquanto acolhiam seus filhos. Assim, em um desses grupos, foi utilizado como disparador a pergunta "Se sua casa, neste momento, fosse uma panela de pressão, como estaria o seu funcionamento?".

A panela de pressão tem uma forma de funcionamento que requer algumas exigências para que possa realizar o processo de cozimento dos alimentos de forma correta. A válvula precisa estar em bom funcionamento, a borracha de vedação não pode ter avarias e a tampa precisa ser fechada de acordo com a recomendação do fabricante. A utilização da mesma, por vezes automatizada por nós no dia a dia, tem itens necessários de observação e cuidado.

Oportunizar a fala às famílias também requer a necessidade e disponibilidade de escuta. Abrir espaços de escuta nos espaços escolares é também correr riscos quando a lógica de funcionamento das escolas é questionada. Neste grupo, foi possível colocar luz na dificuldade de relação com os filhos que estavam além da utilização da tecnologia, trouxeram o medo do vírus, a perda de pessoas próximas, a preocupação com a demora na vacina e a dificuldade de reconhecimento das mães ali presente sobre o seu maternar como algo legítimo, quando não é aquele que corresponde ao que é fantasiado pela sociedade.

A panela de pressão parecia “cozinhar” alimentos diferentes daqueles esperados pela instituição escolar. A atividade pedagógica é atravessada pelas angústias vivenciadas por muitos sujeitos e isso se intensificou no período de pandemia. Não considerar as experiências dos sujeitos é colocar a escola em um lugar de distanciamento das famílias que são atendidas por ela, almejando uma condição de neutralidade que sabemos ser impossível. Espaços de fala como esses propostos pelos psicólogos escolares, procuram fugir da lógica estabelecida nas reuniões que, ainda hoje, aparecem nas reuniões propostas nas escolas, como quando os pais são chamados para escutarem as queixas sobre os seus filhos e, muitas vezes, sem propostas para a resolução dos conflitos. Realizar grupo com famílias é reconhecer esse espaço como político. Nesse sentido, a atuação *psi* é diretamente política forçando o instituído a se abrir ao movimento, a modular, produzindo outros sentidos.

Sobre isso, afirmam Fonseca e Negreiros:

(...) um planejamento de prática educativa - referenciada em pressupostos da psicologia -, não pode isentar-se de seu lugar político, pois se organiza como finalidade formativo-interventiva, que possibilita subsidiar a concretização de uma ou mais atividades, delinear os caminhos, construir coletiva e horizontalmente futuros referenciais e fomentar o lado cooperativo e relacional de uma ação, e que, sobretudo, deve estar no sentido contrário da patologização e da psicologização. (2021, p.14)

A experiência relatada teve desdobramentos significativos. A direção escolar que participava do encontro pode compreender o porquê de muitos materiais de atividades pedagógicas que eram entregues às famílias estarem retornando incompletos ou nem sequer serem devolvidos. Também foi possível pensar com a gestão escolar quais as expectativas que os profissionais daquela unidade tinham em relação à aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

Em relação às famílias, as sugestões em relação às dificuldades apresentadas eram, em sua maioria, dadas pelas próprias participantes, o que criava uma relação de identificação frente às vivências, uma vez que elas residiam no mesmo território ou nas proximidades, ocasionando assim o deslocamento do psicólogo do lugar daquele que precisa dar respostas ou legitimar saberes sobre determinadas situações.

As mães dos grupos eram as mesmas que compunham as filas. Considerar os cenários que atravessam os trabalhos com famílias é material de análise para o profissional *psi* pensar a escola nos territórios, e possibilita abrir outras frentes de trabalho na unidade escolar como reconhecer a relação das famílias com a escola, não como um problema a ser evitado ou uma desresponsabilização das famílias, mas como apontou Sancovski et al (2023), através do reconhecimento “que somos uma coletividade e que o cuidado pode e, em alguma medida, precisa ser partilhado.” (p. 52)

Pista 2: Grupo com alunos

A ideia de trabalhos coletivos com alunos surge anteriormente à pandemia. Vem de um período de grande fluxo de encaminhamentos individuais para a equipe de psicologia, de crianças e adolescentes que eram vistos pelos profissionais das escolas como elegíveis a intervenções psicológicas. Esses encaminhamentos eram recebidos pelos profissionais, que quase sempre notavam um ponto comum entre eles.

O motivo do encaminhamento era repetido, aparecendo como justificativa do procedimento em várias crianças de uma mesma turma, necessitando de uma escuta ativa que fizesse o *psi* diferenciar o que se apresentava como encomenda e o que era demanda. Para nós a encomenda é a forma que a escola nos chama ou pede ajuda. Ela pode acontecer como o exemplo acima, mais de um aluno de uma mesma turma apresentando a mesma dificuldade ou problema, ou através de uma situação que a escola entenda ser uma situação que cabe a psicologia apresentar soluções. A demanda seria o que está por de trás do pedido. O que, ao solicitar a presença do psicólogo para intervir na dificuldade ou problema dos alunos, a pessoa está pedindo. Geralmente o aluno é o que denuncia, ou possibilita a denuncia as relações e os modos de funcionamento do espaço escolar, uma vez que há o entendimento de que o trabalho realizado na educação deva ser em prol do aluno.

No período de isolamento social, foi rara a realização do trabalho com grupos de alunos, mas no retorno às aulas presenciais, quando ainda as restrições de contato eram exigidas, as demandas destinadas à Psicologia voltaram a crescer, associadas ao discurso de “faça terapia” amplamente divulgado nas redes sociais e à popularização das nomenclaturas de transtorno psicológico como ansiedade e depressão.

Enfrentamos no ano de 2021, como já apontado no capítulo 2, uma crescente solicitação para intervenções nos chamados alunos problemas. Antes da pandemia a sugestão para a investigação de possíveis transtornos aparecia no discurso de forma mais resguardada. No retorno as aulas a existência de um transtorno passam a ser categórica e afirmativa com nomeações dos mesmos, indicação de psicofármacos e a busca por laudos que respaldasse os comportamentos diferentes dos esperados no espaço escolar.

Luísa Damasceno (2016), em sua análise sobre o processo de medicalização, aponta que a sociedade contemporânea está cada vez mais exigente com

a rapidez e a eficiência das pessoas em suas atividades, abrindo espaço para a busca de explicações biológicas que possam dar conta do adoecimento psíquico. Para a autora, essa busca ocorre de forma desenfreada levando a uma não tolerância para com estados de sofrimento e de angústia, ansiedade, e mesmo para a dificuldade de aprendizagem.

O psicólogo que atua na educação precisa estar atento às solicitações de forma a não reforçar esse lugar medicalizante no espaço escolar. Durante esses anos na educação, de forma recorrente sou abordada com solicitações de avaliações de alunos acompanhada da afirmativa *“nós (professores, diretores) não podemos diagnosticar mesmo sabendo o que ele tem, mas você como é psicóloga só de olhar vai saber que ele tem um transtorno”*. Aqui encontramos um lugar perigoso que o psicólogo que atua na educação pode cair, visto que ao aceitar, sem considerar as relações que são estabelecidas frente ao aluno apresentado como aquele de quem já se tem o diagnóstico, o que é o detentor do problema e que precisa de intervenção do especialista, podemos nos tornar agentes produtores e reforçadores da medicalização e de uma individualização das chamadas urgências que circulam pela escola.

Ainda em Damasceno (2016) encontramos que esses discursos definidos sobre as patologias podem estar relacionados a uma divulgação em massa pelos meios televisivos, internet e livros destinados ao público considerado leigo de forma a criar uma identificação e apropriação do sofrimento ou comportamento ligando o mesmo a um transtorno psiquiátrico, gerando assim uma banalização dos termos médicos e dos diagnósticos.

O interessante nos estudos de Damasceno é que eles foram desenvolvidos em um ambulatório de Psiquiatria, mas as situações apresentadas pela autora já estão presentes de maneira intensa e recorrente na educação. Assim, a partir desse cenário, é preciso criar frentes de trabalhos que questionem as solicitações individuais e que convide os sujeitos envolvidos na demanda para pensarem as produções de diagnósticos e de encaminhamentos.

As intervenções com grupos de alunos é um dispositivo de enfrentamento à medicalização dos corpos. Construir com os discentes espaços para discussões coletivas que os coloquem como protagonistas de suas histórias, possibilitando o direito à voz e sujeitos de suas escolhas, respeitando os limites referentes ao período do

desenvolvimento cognitivo dos mesmos sem desconsiderar as afetações e interferência do território na constituição de sujeito. Se os espaços coletivos com adultos estão limitados na educação, com as crianças e adolescentes esses encontros são restritivos às salas de aula e às aulas restritas a conteúdos curriculares.

Ao propor o projeto com os alunos, a equipe de Psicologia estabelece com a unidade escolar algumas regras de efetivação, como a de que a participação precisa ser um desejo do aluno, assim como, o fato de ser encaminhado à Psicologia Escolar não determina a obrigatoriedade de sua participação. A temática dos encontros é acordada com os alunos participantes mesmo que, em um primeiro momento, o tema que iniciou o pedido da equipe escolar não seja abordado diretamente. Além disso, a construção com os alunos de acordos de funcionamento, como o de que o grupo formado para os encontros não necessariamente é uma reprodução das relações em sala de aula. Ali todos fazem parte e toda fala é válida, já que não existe certo e errado para compor o coletivo.

Essas orientações para a formação do grupo possibilitam aos alunos um lugar de pertencimento e de análise frente às discussões. Coutinho e Andrade (2017) a partir da experiência do acompanhamento dos alunos nas ocupações escolares no ano de 2016 vão apontar que as experiências coletivas com os jovens, repercutem neles um processo de apropriação criativa do espaço escolar. É percebido nesses encontros que alunos encaminhados à psicologia pelos mesmos motivos, criam uma aproximação ao pensar e discutir os temas. Criam-se laços, não necessariamente de amizade, mas que deslocam os sujeitos de um engessamento individualizado como os encaminhamentos e indicam caminhos de construção coletiva pelos alunos.

Ao psicólogo não cabe o papel de ensinar os alunos sobre a construção coletiva que é possível existir com as crianças e adolescentes. Podemos, de certo modo, ser facilitadores dos encontros, de forma a mediar, a legitimar e potencializar as produções, as reivindicações dos grupos nos espaços escolares. Quebrar os padrões dos chamados alunos problemas é tarefa de muita gente, inclusive dos próprios alunos.

Pista 3: Grupo com funcionários

“E se a escola fosse um corpo, que parte do corpo você seria?”. Assim como as atividades coletivas com famílias e alunos, as atividades com profissionais da educação é outro modo de ocupar a escola e fazer dela um espaço de transformação. Percebe-se nos últimos anos um aumento significativo de ações que levam a um esgotamento físico e mental dos profissionais gerando nos mesmos a sensação de desvalorização do trabalho, ataques diretos principalmente àqueles que pautam suas atividades em uma educação mais libertária.

O lugar do profissional do saber, antes tão respeitado e valorizado na figura dos professores e dos demais educadores nas escolas, vai sendo minado com a limitação de encontros formativos de construção coletiva e a abertura de espaço para formações unilaterais, com conteúdos pouco flexíveis que levam a um engessamento, um endurecimento das práticas. A mercantilização das práticas, do como fazer em sala de aula para a obtenção do chamado sucesso pedagógico, chega na forma de parceria público-privada, com as chamadas empresas inovadoras do ramo da educação, como também, pelas diretrizes impostas pelo Ministério da Educação quase sempre descontextualizadas da realidade dos municípios e com metas a serem cumpridas.

Observando esse cenário, e também sendo incluída como profissional da educação, que também é atravessada pelo engessamento, acredito que ofertar trabalhos que possibilitem a circulação da palavra, a troca entre os profissionais e a criação de novos possíveis, sejam fundamentais em tempos de sucateamento e desmontes.

Desta forma, a escolha por atividades que utilizem disparadores como jogos, dinâmicas, construção de painéis ou recursos visuais vem como possíveis facilitadores que desloquem não só os profissionais, como também os Psicólogos que ofertam os encontros. No primeiro momento, aproxima o psicólogo dos profissionais, saindo do lugar de suposto saber ou de quem ali está para indicar ou trazer soluções. Além disso, oportuniza aos “adultos”, cheios de prazos e regras, a possibilidade do brincar como processos de aprendizagem, de encontro, de partilha através da ludicidade e horizontalidade que as brincadeiras proporcionam.

Quando iniciei minha vida profissional na educação, uma das dinâmicas disparadoras dos encontros que realizávamos com funcionários, e a que eu mais gostava, era a de propor aos integrantes do grupo que pensássemos seu lugar no espaço escolar onde trabalhavam através de uma parte do corpo humano. Das respostas como

coração, cérebro, braços e mãos também ganhavam espaço respostas como a unha do pé encravada, o dedo mindinho, a vesícula biliar e outras tantas partes que compõem um ser humano.

Analisar o que somos, ou mesmo quem pensamos ser, no espaço escolar pode ser ferramenta importante na construção de sentidos. É possível observar como cada função percebe sua presença no espaço escolar, como é feita a gestão da unidade de ensino e pensar a importância de cada órgão, membro, tecido e célula no grande corpo que é a escola. Permite também ao profissional de Psicologia analisar de que forma as relações acontecem no espaço escolar, como os membros do grupo se disponibilizam ou não para resolver as questões apresentadas pelos participantes. No período de isolamento social, vimos professores transformando computadores em sala de aula, cadeiras de alunos em quadrados com imagens, e o questionamento da possibilidade de reproduzir pela tela as trocas, afetos e a figura dos profissionais de educação.

A escola não é só sala de aula, ela é também a recepção do inspetor no portão que mapeia o movimento de chegada e saída das famílias e alunos, é também a cozinheira que reconhece os hábitos alimentares das crianças, o auxiliar de serviços gerais que percebe a criança sozinha no pátio. É a engrenagem que faz funcionar um corpo com muitas partes e que sofre constantes ataques por uma lógica fascista de aniquilação do coletivo, responsabilizando os profissionais pelas metas, alcançadas ou não. A utilização de jogos e dinâmicas em grupo é ferramenta política ao enfrentamento do sucateamento educacional, como também é utilizar o corpo como aliado em ações que tenham o chão da escola, as relações dentro do espaço escolar a partir do território de experimentação de relações educativas.

Ao apostar no jogo como dispositivo, também analisamos nossa entrada enquanto psicólogo no espaço escolar. Que profissional eu sou quando adentro o espaço escolar sendo convocada a falar, vivenciar e discutir o adoecimento crescente dos profissionais da educação? Somos convocados a jogar nas relações institucionais que esperam, de certo modo, respostas e soluções para os adoecidos e não para o que de fato adocece. Como conjugo o verbo jogar antes mesmo de fazermos dele dispositivo?

Em Aguiar, Loureiro e Junqueira (2025) encontramos o jogo-dispositivo como um importante recurso que apoia um tempo-espço de presença e atenção às

relações, considerando que o que colocamos para jogo pode ser matéria de discussão e de análise coletiva, buscando a criação de condições para a produção de um novo tipo de subjetividade. Jogar é habitar a escola, é parar o tempo que corre para possibilitar o olhar, os encontros, os “conflitos produtores de invenção, de questionamento, emergir como um terreno para tramar esperanças” (RUFINO, 2021, p.60).

A pandemia colocou luz em uma prática permanente dos profissionais de educação, principalmente dos professores, que é a de reinventar suas práticas. Porém, na pós pandemia, pode-se notar o quanto a sobrecarga deste período trouxe além do adoecimento uma responsabilização dos mesmos para recuperar o chamado tempo perdido pelas crianças. Como apontado no capítulo anterior, o neoliberalismo escolar e suas ideias de salvação, métodos e modos de fazer, surge como um produtor de adoecimento a partir da tentativa de desmobilização de encontros com produção de sentido a partir dos próprios profissionais da escola. Desta forma, apostar no jogo como ferramenta de encontro, de resgate das brincadeiras, é somar forças e apostar na transgressão às imposições neoliberais.

Rufino (2021) nos convida a pensar a brincadeira enquanto aposta política transgressora aos padrões coloniais de mercantilização que nos subordina a um modo adultocêntrico, que transforma o corpo brincante em um corpo civilizatório, já desde a infância. Ele diz:

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõe o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização. (RUFINO, 2021, p.70)

Brincar é trazer o barulho da escola de maneira ainda mais intensa, é convidar a todos para a comunidade, tendo o corpo ferramenta para espalhar os modos de fazer e resistir no chão da escola. Apostar nos trabalhos com grupos de profissionais da educação é reviver a dinâmica do corpo enunciada aqui neste texto, é revisitar a escola que desejamos ter. É brincar e, quem sabe, fantasiar como as crianças as escolas dos sonhos. Jogar e brincar com os adultos é permitir que alunos e famílias possam transpor os muros da escola e compor as discussões que afetam a todos. Para nós, chamar para jogar/ brincar é habitar o tempo “em meio a um discurso de que não se

pode perder tempo (...) é explorar, observar e colher seus efeitos” (AGUIAR, LOUREIRO E JUNQUEIRA, 2025, p.101)

UMA CONCLUSÃO, UM CONVITE A PROSSEGUIR

O ônibus para no último ponto antes de pegar a estrada saindo da cidade. Sentada na janela, e olhando para o lado de fora, vou percebendo a mudança no céu que indica o fim do meu dia de trabalho. A coloração alaranjada do céu indica um fim de tarde que será apreciado de diferentes formas pelos moradores da cidade. Queria eu ser saber o que cada um pensa sobre aquele dia.

A velocidade do ônibus e a quantidade de gente dentro dele é sinal que muitos, assim como eu não moram ali. Vou deixando para trás, pelo menos por alguns dias, as histórias que acompanhei e vivenciei nas escolas que visitei. Se foi grupo, vou pensando na postura, na fala e no desejo ou não de continuação dos encontros. Se foi um encontro com um profissional da escola penso no que construímos ali, no que me afetou e o que me faz continuar.

Coloco uma música e um fone. Crio uma conexão com o meu corpo que deixa sair a psicóloga escolar para dar espaço um outro modo de ser quem sou: a mãe de Arthur e Maria.

- E aí mãe, o que você fez hoje, brincou muito com as crianças e com os pais? Me perguntam esperando respostas quase que fantasiosas sobre o meu fazer.

Brinquei sim, e muito! Brinquei de construir e reconstruir possíveis...

*Volto a ser a menina que sentava na calçada em frente
à casa que morava imaginando o que tinha do outro
lado do muro. Arrisco subir no muro, pulo para o lado
de dentro. A escola ainda tem um cheiro de memória e
de afeto. A escola ainda faz barulho... Ela tem o seu
lugar!*

Iniciei essa pesquisa na busca por respostas para o que se apresentou como um problema de pesquisa lá em 2020, no auge da pandemia, sobre o lugar da escola para as famílias nas comunidades que estão localizadas as unidades escolares. Neste caminho, o analisador fila abriu em ramificações que me permitiram pensar não só o lugar da escola para as famílias como também pensar os agenciamentos que famílias, alunos, profissionais e a psicologia escolar vêm fazendo na educação pública.

Estamos vivendo um desmonte nos espaços escolares através da fragmentação e apagamento dos sujeitos na educação. A culpabilização das famílias para os chamados fracassos escolares continua e se atualizou na pandemia com a fome, com o reforço da tensão ensinar versus educar, e na culpabilização materna. Além disso, a marcação nos corpos dos alunos através da patologização denuncia a invasão neoliberal com seu discurso salvacionista de organização e respostas práticas para o que é considerado fora do lugar.

Apostar na noção de corpo-território e em espaços de coletivização foi uma aposta política e de resistência, como também uma tentativa de trazer para a discussão psicólogos e psicólogas que olham para a educação como um campo de trabalho, seja a partir da lei 13.935/2019 ou pela escolha do campo a partir de desejo.

Pensar a psicologia no espaço escolar mais do que nunca requer de nós profissionais questionar para quem nosso trabalho está à serviço. Para além de tentarmos responder o que faz um psicólogo escolar, precisamos nos questionar enquanto profissionais *psi* o que e o porquê queremos fazer e estar na educação. Entende o psicólogo como um trabalhador social nos cabe problematizar nosso lugar na gestão neoliberal dos riscos endereçadas aos setores populares. Discutir a fome, os novos arranjos familiares, as construções atuais do direito à escola, o interesse dos alunos pelo espaço escolar e a relação dos profissionais da educação com as escolas, nos convida à guerra, contra as forças que visam o enfraquecimento do coletivo.

Os anos seguintes a 2020 apresentam indícios do que seguiremos enfrentando num tempo futuro da educação pós pandêmica. Os discursos medicalizantes e patologizantes estão se intensificando e ganhando a discussão socioemocional presente na Base Nacional Comum Curricular como um aliado na responsabilização dos sujeitos frente aos problemas produzidos pelo Estado e na manutenção da desigualdade.

A própria judicialização dos corpos é uma das filas quase que imperceptível que vem ocupando o espaço escolar e serve de alerta para nós educadores que nele atuamos. Os chamados “façam cumprir” oriundos do judiciário ou órgãos destinados à garantia de direitos, inserem práticas no ambiente escolar que por vezes desconsideram as relações e saberes ali presente, produzindo mais enfraquecimento dos coletivos, já que se atentam às partes e não o todo.

Esse trabalho talvez não seja uma resposta do como fazer, mas sim um convite para compor com as famílias, os alunos e a escola. É preciso estar atento ao que nos chega como proposta de trabalho, se abrir a escuta das entre linhas e, quem sabe, atuar como agente mediador de encontros. Assim, é preciso olhar as filas que permanecem quase que invisíveis no cotidiano das escolas, realizando apostas micropolíticas aterradas no lugar, no território enquanto produtor de subjetividades para que possamos nos atentar para o que está por vir.

Aposto em uma saída coletiva frente às questões que aqui foram discutidas e por isso, não considero estas linhas finais como uma conclusão, mas como um convite a prosseguirmos. Então, quem vem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Katia Faria de. No calor de um lugar: território, subjetividade e poder. In.: **Fractal – Revista de Psicologia**, v.21 –n.3, set/dez , 2009 p. 581-598.

AGUIAR, Katia Faria de; FIORI, Mariana de Araujo. Trânsitos (Im)possíveis. In: Raphaella Fagundes Daros; Janaína Mariano César; Gilead Marchezi Tavares. (Org.). **Corpos em quarentena: clínica, política e processos de subjetivação**. 1ed.Vitória: EDUFES, v. 42, 2023 p. 83-109.

AGUIAR, Katia Faria de; LOUREIRO, Geisa de Oliveira; JUNQUEIRA, Elissandra Ângelo de Vasconcelos. Jogar o jogo do mundo - a escola e os modos de subjetivação. In.: **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 13(2), 2025, p. 89–110.

AGUIAR, Katia Faria de; PASSOS, Pâmella. Cultura e Periferias - uma política (im)possível? in: PASSOS, Pâmella; DANTAS, Aline; MELLO, Marisa S.(Org). **Política cultural com as periferias: práticas e indagações de uma problemática contemporânea**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2013, p.11-19.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In.: **Psicologia Ciência e Profissão**, 27(4), 2007, p. 648-63.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. In.: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 23 (4), 6, 2003.

BANIWA, Braulina; KAINANG, J.; MANDULÃO, Giovana. Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência. **Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia: Conselho de Missão entre Povos Indígenas**, 2023.

BARBOSA, Mariana de Toledo; LEMOS, Frederico Pacheco. Língua e socius: os regimes de representação das máquinas sociais em O Anti-Édipo. HYBRIS. **Revista de Filosofía**, Vol. 13 N° Especial. A 50 años de El Anti-Edipo. Vigencias para una política. Septiembre 2022, p. 157-19.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem. [online]**. vol.19, n.02, 2011, p.549-559.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 set. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): histórico**. Brasília: Ministério da Educação, 01 jan. 2013. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico>. Acesso em: 26 de ago.2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília: Ministério da Educação, 08 mai.2020. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 26 de ago.2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB)**. Brasília: Diário Oficial da União,23 dez.1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 de set.2023.

BRASIL. [Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009](#). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências (Alimentação escolar). Brasília: Diário Oficial da União,17 jun.2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.html. Acesso em: 26 de ago.2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 abr.2013. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30 de set.2023.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 12 dez.2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.html. Acesso em 5 de out.2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O Que é Coronavírus**.Brasília: Ministério da saúde, 8 abr.2021. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 19 de nov.2021.

BRASIL. UNA-SUS.**Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. Brasília: Ascom-SE/UNA-SUS, 27 fev. 2020. Disponível em <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 19 de nov.2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação Básica**.2ºed Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ANDRADE, Claudia Braga . O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, 2017, p. 48-62.

DAMASCENO, Luísa Azevedo. **O discurso da medicalização enquanto produção: reflexões na interface entre Saúde Mental e Educação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Niterói, 2016 p.109.

DAROS, Raphaela Fagundes. **Implicâncias e implicações de uma trabalhadora social: a participação social do PAC Favelas-RJ em análise**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016, P.251.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**. 2ºed.São Paulo: Editora 34, 1995.

DO NASCIMENTO, Carlos Alberto Sarmiento; VILLELA, Lamounier Erthal. Itaguaí, crescimento ou desenvolvimento? Os megaempreendimentos e as mudanças e impactos sócioespaciais. **Ensaio**, 2014, p. 131-152.

FACINA, Adriana. Consumo Favela. In: PASSOS, Pâmela; DANTAS, Aline; MELLO, Marisa S. (Org.) **Política cultural com as periferias: práticas e indagações de uma problemática contemporânea**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2013, p.21- 43.

FERREIRA NETO, João Leite. Foucault, governamentalidade neoliberal e subjetivação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019 p. e35512.

FIAN BRASIL, Organização pelo Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas. **Como exigir o direito à alimentação e à nutrição adequadas no Pnae?** Brasília, DF: Gestão 2021-2024, 2021.

FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston. Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar: inspirações e possibilidades. In: NEGREIROS, Fauston, FONSECA, Thaisa da Silva (Org). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Alínea, 2021, P.13-22.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25ªed. São Paulo, SP: Graal, 2012.

FREIRE, Ana Maria de Araujo (Org). **Paulo Freire - Política e Educação**.6ªed – São Paulo: Paz e Terra,2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**.48ª ed. – São Paulo: Paz e Terra,2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GURSKI, Roselene Ricachenevsky; BIANCO, Anna Carolina Lo. A Escola Sob Ataque e o Lento Cancelamento do Futuro. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 23, n. spe, 2023, p. 1560-1576.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 2020.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira. Roteiros e registros de observação em psicologia escolar. In: NEGREIROS, Fauston; FONSECA, Thaisa da Silva (Org). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Alínea, 2021, P.61-73.

LOURAU, René. Dos indicadores sociais aos analisadores sociais. **Mnemosine**. Vol.16, nº1,2020, p.232-246.

LOUREIRO, Geisa de Oliveira. **O psicólogo escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes: o trabalho articulado na busca pela efetivação dos direitos**. Monografia (Especialização em Psicologia Jurídica) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015, p.34.

MARTINS, Beatriz Adura. Entre mares, casas, becos e favelas: montando um possível lugar para o conceito de território na psicologia social. In: RAUTER, Cristina; SANTOS, Adriana Rosa Cruz (Org). **Transdisciplinaridade e políticas de subjetivação: corpo, territórios periféricos e contracolonialidade**. Niterói, RJ: EdUFF, 2023, p.179-185.

MONTEIRO, Ana; COIMBRA, Cecília; MENDONÇA FILHO, Manoel. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? **Psicologia & Sociedade**, v. 18, 2006, p. 7-12.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023, P.255.

NEGREIROS, Fauston (Org). **Palavras-chave em Psicologia escolar e educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015

RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Souza. **A fome é inadmissível! Como construir consenso?** Webinar Mini jornada Psicologia e fome (3:57:15s). Instituto Silvia Lane.2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Cx6V6VVoSQ>. Acesso em 10 out. 2022.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; Penzim, Adriana Maria Brandão. Cronos, Kairós, Aión: Temporalidades de uma Visita de Michel Foucault a Belo Horizonte. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 3, 2011, p. 16-40.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda: educação e descolonização**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANCOVSCHI, Beatriz et al. Crianças e telas digitais durante a pandemia: Escola Online. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2023, p. 45–53.

SANTANA, Jeferson Simões; GUEDES, Cezar Augusto Miranda; VILLELA, Lamounier Erthal. Desenvolvimento territorial sustentável e desafios postos por megaempreendimentos: o caso do município de Itaguaí-RJ. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, 2011, p. 846-867.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed., 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SCHALL, Brunah et al. Gênero e Insegurança alimentar na pandemia de COVID-19 no Brasil: a fome na voz das mulheres. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 11, 2022, p. 4145-4154.

SILVA, Silvana Oliveira da et al. A cor e o sexo da fome: análise da insegurança alimentar sob o olhar da interseccionalidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, 2022, p. e00255621.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª Ed -São Paulo: Contexto, 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os "pequenos" e a cidade: o papel da escola na construção do direito à cidade. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 4, n. 1, jul. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/652>>. Acesso em: 22 fev. 2022

ANEXO 1

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAGUAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO GERAL DE ENSINO
EQUIPE DE PSICOLOGIA ESCOLAR**

PROTOCOLO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRESENCIAIS ATENÇÃO E CUIDADO À SAÚDE FÍSICA E MENTAL

JUNHO DE 2020

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	PG 2
2 INTRODUÇÃO	PG 3
3 OBJETIVOS	PG 3
4 PÚBLICO ALVO	PG 4
5 SAÚDE MENTAL E A PANDEMIA: REAÇÕES ESPERADAS	PG 4
6 DESAFIOS E PRÁTICAS NECESSÁRIAS NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRESENCIAIS	PG 5
6.1 – FORTALECIMENTO DA REDE INTERSETORIAL	PG 5
6.2– REORGANIZAÇÃO DA ROTINA E GARANTIA DAS NORMAS DE BIOSSEGURANÇA	PG 5
6.3 – ACOLHIMENTO DOS PROFISSIONAIS: GRUPO GESTOR E EQUIPE PEDAGÓGICA	PG 7
6.4 – ACOLHIMENTO DOS ALUNOS	PG 8
6.5 – ACOMPANHAMENTO E ATEÇÃO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS EFEITOS	PG 9
6.6 – SINGULARIDADES DO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ	PG 9
6.7 – APROXIMAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	PG 10
7 PSICOLOGIA ESCOLAR: AÇÕES COLABORATIVAS	PG 10
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	PG 11
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PG 12

1 - APRESENTAÇÃO

A Equipe de Psicologia Escolar de Itaguaí construiu este documento com o intuito de colaborar na construção de estratégias e medidas de retorno às atividades pedagógicas presenciais nas Unidades Educacionais (UE), buscando dialogar com outros saberes e atores sociais necessários neste processo. Há de se considerar que se faça um retorno com a maior margem de segurança sanitária possível, proporcionando um ambiente seguro e saudável, tanto físico quanto emocionalmente.

AUTORES

ANA CAROLINA PRAÇA CIRINO
ELISSANDRA ÂNGELO DE VASCONCELOS
GEISA ALVES DE ALMEIDA
GEISA DE OLIVEIRA LOUREIRO
JORGE LUIS FERREIRA
LUCINÉA DA ROCHA CARNEIRO
MARILISA TRAVASSOS DE FREITAS
RAQUEL BETEZ DOS SANTOS
SÔNIA THOMAZ BORGES
VANESSA BORGES ALVES
VANESSA DA CUNHA RIBEIRO
YOLANDA DE JESUS MACHADO DE ABREU

2. INTRODUÇÃO

O surto do novo coronavírus (COVID-19) trouxe para todos a necessidade de uma reorganização das tarefas diárias. Países de todo o mundo têm lutado para desenvolver mecanismos de combate a essa doença, da qual ainda pouco se sabe sobre seus efeitos e consequências em cada indivíduo.

Muitas medidas de proteção à população foram necessárias, as quais desencadearam uma série de mudanças na vida das pessoas, que precisaram reorganizar seu cotidiano às novas exigências. Essas medidas de controle da propagação da epidemia envolveram o afastamento da rede socioafetiva das pessoas, a limitação de suas atividades e a adaptação, quase que imediata, à novas formas de estar em sociedade.

No que tange às escolas, também tivemos uma paralisação abrupta das atividades pedagógicas presenciais, levando profissionais, alunos e responsáveis a uma reorganização do seu cotidiano, como a introdução de práticas de estudo à distância e a inclusão da tecnologia, que passou a ser aliada do processo educacional neste momento de afastamento social. Todavia, esta ferramenta também trouxe consequências negativas para os envolvidos neste processo, sendo agente estressor para professores, responsáveis e alunos que precisaram se adequar a ela. Infelizmente, outro aspecto desfavorável da tecnologia foi ser fator segregador, tendo em vista as dificuldades, de parte da população, ao acesso à internet e à tecnologia exigida e, assim, o não adequado desenvolvimento das atividades.

A tecnologia, com certeza, foi um importante instrumento de ajuda também no âmbito da educação. O que fizemos foi ponderar sobre seu alcance. Estes aspectos precisam ser levados em consideração na retomada das atividades pedagógicas presenciais, assim como as dificuldades emocionais dos profissionais e alunos durante este período.

3. OBJETIVOS

Este documento tem como objetivo geral contribuir no processo de elaboração de práticas acolhedoras e seguras no que tange a reabertura das UEs, buscando mitigar os efeitos desta pandemia e proporcionar um ambiente escolar mais saudável.

Em termos mais específicos, assim definimos a proposta deste documento:

1. Ratificar as necessidades de atenção às normas de biossegurança;
2. Discutir cuidados com a saúde mental de todos os envolvidos neste processo;
3. Oferecer estratégias de intervenção, junto a funcionários, alunos e familiares;

4. PÚBLICO ALVO

Alguns aspectos de extrema importância para o processo de retomada das atividades pedagógicas presenciais precisam ser abordados e implementados no cotidiano das UEs. Portanto, este documento **será destinado a todas as unidades de educação**, enquanto suporte técnico aos seus funcionários, neste momento de epidemia e retomada das atividades presenciais. Resultará desta abordagem, necessariamente, uma busca de estratégias de cuidados com os alunos e seus familiares. Mas reafirmamos que tudo deve começar com a preparação do espaço das UEs e de seus profissionais.

5. SAÚDE MENTAL E A PANDEMIA: REAÇÕES ESPERADAS

Diante de um quadro de pandemia, algumas reações e comportamentos são esperados e **não** devem, inicialmente, ser compreendidos como indicativos de adoecimento, e sim como processo de sofrimento inerente à situação vivida. Alguns fatores como o tempo de duração da epidemia, sua amplitude e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra, por exemplo, intensificam o seu impacto biopsicossocial.

Listamos abaixo alguns exemplos de reações comuns neste período, e que podem interferir diretamente no desenvolvimento das atividades diárias. São elas:

- Medo de adoecer e morrer;
- Medo de perder as pessoas que amamos;
- Insegurança financeira e laboral;
- Medo de ser excluído socialmente por estar associado à doença;
- Transmitir o vírus a outras pessoas;
- Sensação de impotência perante os acontecimentos;

- Irritabilidade;
- Angústia;
- Tristeza.

Os efeitos da pandemia são sentidos por todos, inclusive pelas crianças, que também podem apresentar comportamentos disfuncionais que necessitam de atenção, mas que são esperados neste momento em que as relações sociais sofreram fortes rupturas e modificações.

Entre algumas reações possíveis das crianças, podemos apontar:

- Irritabilidade,
- Inquietação,
- Medo;
- Dificuldades de concentração.
- Desânimo até em atividades antes interessantes para ela;
- Alterações nos padrões de alimentação: o tipo de comida e o quanto come, podendo ter aumentado ou diminuído seu interesse em se alimentar;
- Alteração no padrão de sono: a criança pode ficar mais dependente para dormir; ficar sem sono, dormir pouco ou de forma interrompida; e em alguns casos, dormir além do que estava acostumada ou em horários diferentes.
- Dificuldade em manter o controle e a rotina que tinha para urinar e evacuar: algumas voltam a urinar enquanto dormem.

Conforme apontado acima, essas reações são esperadas em situações singulares como a que estamos vivendo, e a realização de trabalhos que contribuam no processo de elaboração e mitigação da insegurança amenizam suas manifestações, reduzem a possibilidade de adoecimento e possibilitam a identificação de reações mais intensas que as esperadas, favorecendo o adequado encaminhamento para o atendimento necessário.

Outro fator importante a ser considerado são os diferentes processos de **luto**, devido à perda de entes queridos, tanto no âmbito familiar, grupo social, quanto de membros da comunidade escolar, como por exemplo, no caso de alunos que perderam sua professora.

No retorno às atividades presenciais nas UEs, estas alterações

comportamentais e emocionais estarão presentes e precisarão ser reconhecidas, acolhidas e trabalhadas no dia a dia nas unidades.

6 – DESAFIOS E PRÁTICAS NECESSÁRIAS NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRESENCIAIS

6.1 - Fortalecimento da rede intersetorial

O retorno das atividades pedagógicas presenciais encontrará diversos desafios, que envolvem os aspectos emocionais, biológicos, estruturais e sociais. O cotidiano das UEs será atravessado por questões de cunho social e de saúde e isto demandará dos profissionais, além do acolhimento inicial, acionar **a rede de atenção e proteção social**.

Entre as possíveis situações que poderão emergir neste retorno às atividades presenciais, podemos citar:

- Aumento da incidência de situações de violência doméstica;
- Situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- Evasão escolar;
- Manifestação de agravos das reações emocionais;
- Uso iniciado ou intensificado de álcool e/ou outras drogas;

Estas manifestações já ocorrem no cotidiano educacional, todavia, o contexto de isolamento social pode intensificar alguns aspectos, os quais, quando identificados, necessitam ser encaminhados para os órgãos de responsabilidade. Por isso, ratifica-se a necessidade, ainda maior que neste retorno as unidades educacionais estejam atentas e próximas aos equipamentos de suporte, como **CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e Unidades de Saúde**, fortalecendo a comunicação e atuação em rede.

Desta forma, faz-se necessário que cada unidade educacional busque informações sobre o funcionamento da rede intersetorial onde está localizada, com telefones e outras formas de contato, caso seja necessário acioná-la.

6.2- Reorganização da rotina e garantia das normas de biossegurança.

A condição de excepcionalidade deve ser considerada em todos os

sentidos para a retomada do funcionamento da unidade educacional. Inicialmente, é preciso oferecer um ambiente organizado e com recursos básicos de biossegurança para todos. Isto vai colaborar no sentido de facilitar o desenvolvimento de uma relação de confiança e acolhimento. Todos precisam sentir que a escola quer proteger e evitar mais sofrimento. O que já é um fator importante para a saúde mental.

É necessário que a retomada das atividades sigam, rigorosamente, as regras de controle sanitário, evitando nova contaminação e garantindo a saúde física e mental de todos.

Sendo assim:

- As UEs precisam disponibilizar aos profissionais e alunos materiais necessários à devida higienização, em cada sala de aula, nas entradas e saídas e nas proximidades de refeitórios e banheiros;
- Garantir e orientar o uso adequado de máscaras no cotidiano da unidade;
- Reforçar a lavagem frequente das mãos e a higienização dos ambientes;
- Manter limpas e desinfetadas as instalações da unidade, as salas de aula e principalmente as unidades de água e saneamento, com atenção especial às superfícies como corrimãos, mesas de refeição, maçanetas e puxadores de portas e janelas, brinquedos e materiais escolares;
- Garantir o distanciamento social durante as atividades;
- Manter distanciamento seguro entre as mesas escolares;
- Escalonamento dos horários de início e fim das aulas;
- Cancelamento de assembléias, jogos esportivos e outros eventos que gerem aglomerações.

6.3 - Acolhimento dos profissionais: grupo gestor e equipe pedagógica

Neste retorno às atividades pedagógicas presenciais, conforme já ressaltado anteriormente, é de extrema importância que todos os envolvidos neste processo sejam ouvidos e acolhidos pelos seus receios e inseguranças.

Este trabalho necessita ser iniciado com o grupo gestor e com a equipe pedagógica, pois estarão na linha de frente para a recepção dos alunos e suas famílias, assim como na função de garantir as práticas de biossegurança no cotidiano.

Desta forma, propõe-se que haja um momento anterior ao retorno das atividades escolares, em que seja possíveis encontros com os profissionais como uma

forma de acolhimento dos mesmos, sobre as experiências durante a epidemia, retomada das atividades e para que recebam orientações objetivas sobre a recepção dos alunos e as regras de biossegurança.

É importante que estes profissionais também sigam algumas orientações na retomada das atividades, como:

- Mantenham-se informados;
- Informem-se por meio de fontes confiáveis como UNICEF, OMS e informativos do Ministério da Saúde;
- Estejam atentos e ajudem a interromper a circulação de informações falsas e boatos dentro da unidade;
- Entendam, minimamente, sobre a doença, seus sintomas, como é transmitida e como prevenir a transmissão;
- Tenham conhecimento sobre algumas reações esperadas neste contexto;
- Estimulem e assegurem o cumprimento das regras de biossegurança;
- Mantenham contato com as equipes da Saúde e da Assistência Social para identificar e apoiar estudantes e funcionários que apresentem intensificação das reações ou questões sociais.

6.4 - Acolhimento dos alunos

Ao retornarem à unidade, os alunos estarão tomados por diversos sentimentos, entre eles seus medos e os impactos da pandemia em sua vida. E como já abordado, alguns mecanismos adaptativos a este momento podem gerar dificuldades no cotidiano escolar. Por isso, é importante que a equipe esteja orientada para acolhê-los de forma a amenizar esses efeitos. Vale ressaltar que o acolhimento das dificuldades não indica permissividade, mas sim o reconhecimento da especificidade deste momento.

Desta forma:

- Responda aos comportamentos de maneira receptiva e ofereça apoio;
- Ouça suas preocupações e ofereça conforto e afeto;
- Quando possível, crie oportunidades para que a criança brinque e relaxe;

- Responda às suas perguntas e aborde o assunto de forma adequada à faixa-etária;
- Estimule-os a se expressarem e comunicarem seus sentimentos.
- Não as sobrecarregue com muita informação.
- Oriente os alunos a como apoiar seus colegas e prevenir exclusão e o *bullying*;
- Encoraje-os a conversar com professores no caso de perguntas e aflições.

Os itens acima podem ser desenvolvidos através de atividades diretivas e propostas pelo corpo pedagógico. Nestes contatos **iniciais** com os alunos, não é preciso a presença de especialistas, pois o acolhimento e reconhecimento de seus sentimentos pelos profissionais que os acompanharão ao longo deste período, já é produtor de saúde mental. Enquanto possibilidade de intervenção com os anos iniciais, pode-se oferecer aos alunos a oportunidade de se expressarem através de atividades lúdicas, de artes, voltadas à expressão de suas emoções.

Já com os anos finais, o trabalho pode ser desenvolvido através de rodas de conversa com temas escolhidos pelos grupos e que tenham relação com a experiência vivida durante a pandemia e o retorno das atividades presenciais.

6.5 - Acompanhamento e atenção ao processo de avaliação da aprendizagem e seus efeitos

Mais do que nunca, estará a escola diante do desafio de desenvolver um processo de avaliação diagnóstica e de recuperação da aprendizagem. Trabalhar nessas condições diferenciadas e de cuidados especiais exigirá uma mudança de todos os educadores, redefinindo prioridades. Para os alunos, com tudo o que será preciso ajustar e dependendo do que eles viveram de complicação de suas condições enquanto estiveram em casa, o retorno à uma escola que não consegue inclui-los, pode ser vivido como uma experiência de rejeição e grande insegurança. Cenário propício para a evasão escolar ou desinteresse nas atividades.

Portanto, para evitar índices ainda mais elevados de afastamento dos alunos do cotidiano educacional, a reabertura das unidades educacionais aos alunos precisa ser entendida com um **recomeço** das atividades e não apenas como retomada das aulas presenciais, pois neste período de isolamento social, muito se perdeu. Será

necessário identificar o ritmo do corpo discente e a partir desta análise estruturar propostas pedagógicas adequadas ao quadro apresentado. Isto poderá contribuir para a permanência dos alunos na escola e como fator de saúde mental.

As habilidades socioafetivas tornam-se mais importantes agora nos planos de ação. Empatia, resiliência e criatividade tomam a cena como condições fundamentais para a vida contemporânea, a fim de que se possam enfrentar melhor cenários em constantes mudanças e de instabilidade cada vez mais frequente.

6.6 – Singularidades do município de Itaguaí

Os estudos sobre o retorno das atividades pedagógicas presenciais incluem a consideração sobre a “territorialidade” de cada U.E.. Itaguaí é um município que dispõe de uma rede educacional bem diversa, com **unidades rurais, de difícil acesso e a EJA**, que também possui suas especificidades. É necessário considerar, diante desta realidade, a existência de dificuldades no processo de acompanhamento das aulas remotas, assim como de deslocamento para acessar materiais pedagógicos impressos, oferecidos pelas unidades.

Muitas estratégias têm sido levantadas para lidar com as singularidades de unidades educacionais e suas regiões. Neste sentido, é possível pensar a hibridez do processo educacional, enquanto uma alternativa, em que se combina a atividade presencial e outras com algum recurso tecnológico de apoio.

Há uma preocupação importante com a tendência de ocorrer um grande abandono da escolarização formal devido a todas as dificuldades impostas pela pandemia. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de parceria da **orientação educacional e/ou coordenação pedagógica** da unidade com o **conselho tutelar**, no caso de crianças e adolescentes, e com o **CRAS e CREAS**, em relação a jovens e adultos, para uma **busca ativa** desses alunos evadidos e a organização de estratégias pedagógicas viáveis para que a unidade educacional consiga acolhe-los.

Avaliando a organização da rede educacional de Itaguaí, é possível apontar o **CESMI** enquanto **um dos recursos** a ser utilizado pela população que reside no centro da cidade e necessitará afastar-se do cotidiano educacional para realização de atividades laborais.

6.7 – Aproximação com as famílias

É de extrema necessidade que as famílias sejam orientadas quanto aos novos procedimentos de retorno às atividades educacionais, assim como a respeito dos cuidados com as crianças e adolescentes neste momento. A unidade educacional é a fonte de ajuda e esclarecimento quanto às suas dúvidas, dentro do que for possível para a unidade.

Neste sentido, avalia-se como de extrema importância que a escola elabore atividades e/ou sistema de informações junto às famílias, de acordo com a realidade da população atendida, de forma a amenizar possíveis angústias e até mesmo o afastamento da criança do ambiente educacional.

7 - PSICOLOGIA ESCOLAR: AÇÕES COLABORATIVAS

Assim como a educação e outras áreas necessitaram de reorganização de suas práticas, a equipe de Psicologia Escolar também tem refletido sobre este contexto e avaliado suas possibilidades de intervenções no cotidiano educacional e de **manejo das limitações impostas pelo atual cenário**, de forma a **respeitar as regras de biossegurança**. Conforme abordado em todo este documento, a equipe ressalta a relevância de um trabalho de acolhimento das angústias e dificuldades inerentes a este momento, e através de um diálogo com as unidades, disponibiliza-se a dar suporte técnico e contribuir neste cenário, considerando a possibilidade de um trabalho híbrido, com o apoio também da tecnologia. Há possibilidade de atuação através de plantões (presencial e/ou virtual) e por encontros virtuais, viabilizando um trabalho de grupo dentro das normas de biossegurança. Desta forma, o trabalho permanece com foco no cuidado e nas demandas advindas dos profissionais (professores e corpo gestor), alunos e familiares, mas as intervenções da equipe ocorrerão de acordo com as possibilidades do momento. A produção deste documento de orientação e outros materiais informativos também compreenderão práticas da equipe enquanto suporte neste novo cenário.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento buscou abordar os cuidados com a saúde mental de profissionais, alunos e familiares da rede municipal de educação, atentando aos aspectos inerentes ao momento atual e suas interferências no cotidiano das UEs, refletindo sobre as possibilidades de intervenção que atendam às normas de biossegurança.

É importante ressaltar o caráter mutável e histórico deste documento. Ainda que seu objetivo principal seja manter a saúde de todos os envolvidos no contexto educacional, as propostas e intervenções podem ser alteradas conforme o desenvolvimento da pandemia, atendendo sempre às regras de segurança.

Sendo assim, a equipe de Psicologia Escolar está à disposição para diálogos e maiores informações e esclarecimentos sobre a proposta apresentada.

9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Federal de Psicologia (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. — 2. ed. — Brasília : CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em 30 de junho de 2020, às 11 horas e 04 min.

Ministério da Saúde (Brasil), Fundação Oswaldo Cruz. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: Recomendações Gerais. Cartilha - Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/cartilha_recomendacoes_gerais_06_04.pdf. Acesso em 30 de junho de 2020, às 11 horas e 02 min.

Todos Pela Educação. EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS FRENTE À COVID-19. Nota Técnica – São Paulo, Maio de 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/433.pdf?1194110764>. Acesso em 30 de junho de 2020, às 10 horas e 55 min.

UNICEF - PRINCIPAIS MENSAGENS E AÇÕES PARA A PREVENÇÃO DO CORONAVÍRUS (COVID -19), EM ESCOLAS. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/7386/file>. Acesso em 30 de junho de 2020, às 11 horas e 03 min.