



**Universidade Federal do Rio Grande Do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional  
Dissertação de Mestrado**

**Em defesa da alegria:** por uma *psicologia-artistada* em educação

Porto Alegre  
2024

**NAJARA LOURENÇO DOS SANTOS**

**Em defesa da alegria:** por uma *psicologia-artistada* em educação

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Dra. Lilian Rodrigues da Cruz  
Coorientadora: Dra. Lutiane de Lara

Porto Alegre  
2024

### CIP - Catalogação na Publicação

dos Santos, Najara Lourenço  
Em defesa da alegria: por uma psicologia-artistada  
em educação / Najara Lourenço dos Santos. -- 2024.  
117 f.  
Orientadora: Lilian Rodrigues da Cruz.

Coorientadora: Lutiane de Lara.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Serviço  
Social, Saúde e Comunicação Humana, Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional,  
Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Arte. 4. Análise  
Institucional. 5. Esquizoanálise. I. da Cruz, Lilian  
Rodrigues, orient. II. de Lara, Lutiane, coorient.  
III. Título.

# NAJARA LOURENÇO DOS SANTOS

**Em defesa da alegria:** por uma *psicologia-artistada* em educação

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Porto Alegre, 05 de maio de 2024.

## Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Betina Hillesheim  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

---

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Lilian Rodrigues da Cruz (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Dra. Lutiane de Lara (Coorientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Geni e Jorge, pelo constante amor, pelo encorajamento e pela aposta na educação, por imaginarem junto a mim travessias bonitas e alegres.

À escola pública, ao Programa Universidade para Todos, à universidade pública, às professoras e professores de minha trajetória educacional e acadêmica, pela sustentação de um chão possível aos encontros que nos modificam.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade deste percurso de pesquisa e pelas importantes construções e alianças que foram agenciadas.

À minha orientadora e aliada de longa data, Lilian, pela atenção, carinho e confiança nas múltiplas composições feitas, pelos ensinamentos e afetos produzidos.

À minha coorientadora, Luti, pelo olhar cuidadoso, pela intensa disposição aos encontros e leituras que deram consistência a essa travessia de pesquisa.

À banca de qualificação e de defesa deste trabalho, pela afetividade e pelas importantes considerações que foram sustento para o pensamento e para a escrita que aqui se fez possível e para os futuros desdobramentos dessa produção.

Ao Grupo de Estudos em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividade – GEPS, meu querido grupo de pesquisa, pela acolhida, pela generosidade da troca e pelo importante apoio nesse percurso.

Às presenças amigas na travessia de uma vida, por me firmarem no mundo e pela criação dos bons e bonitos encontros dessa existência, aos vínculos que nos nutrem e nos fortalecem. Aqui, em especial, àquelas que permaneceram durante a feitura deste trabalho, e que ofertaram um sem-fim de gestos de ternura e amparo e pelas suas boas palavras que ressoam em mim.

Às crianças e adolescentes que encontrei pelos chãos das escolas que ocupei, pelos encantamentos e, principalmente, por me tornarem sempre outra.

Ao Galeano, “meu bicho”, pela amigável e terna companhia de todos os dias, por me ensinar sobre amor, casa, cuidado e tempo.

### **NO SERVIÇO (voz interior)**

O que eu faço é servicinho à toa. Sem nome nem dente. Como passarinho à toa. O mesmo que ir puxando uma lata vazia o dia inteiro até de noite por cima da terra. Mesmo que um caranguejo se arrastando pelo barranco à procura de água vem um boi e afasta o rio dele com as patas para sempre. O que eu ajo é tarefa desnobre. Coisa de nove nozes fora: teriscos, nham-nham, de-réis, niilidades, oco, borra, bosta de pato que não serve nem pra esterco. Essas descoisas: moscas de conas redondas, casulos de cabelo. Servicinho de pessoa Quarta-feira que sai carregando uma perninha de formiga dia de festa. De modo que existe um cerco de insignificâncias em torno de mim: atonal e invisível. Afora pastorear borboletas, ajeito éguas pra jumento, ensino papagaio fumar, assobio com o subaco. Serviço sem volume nem olho: ovo de vespa no arame. Tudo coisinhas sem veia nem laia. Sem substantivo próprio. [...] Meu trabalho é cheio de nó pelas costas. Tenho de transfazer natureza. À força de nudez o ser inventa. [...] No meu serviço eu cuido de tudo quanto é mais desnecessário nessa fazenda [...].

**Manoel de Barros.**

**(Espera: estou inventando uma língua  
para dizer o que preciso)**

**Ana Martins Marques.**

## RESUMO

A escola convoca, constantemente, a psicologia a servir aos seus processos institucionais a partir da lógica de uma escolarização serializada e homogeneizante, reforçando, com isso, práticas de controle e padronização. Delineia-se com este trabalho a produção de práticas de uma psicologia na escola que não pretende se afirmar enquanto saber universal e que não quer operar a partir de modelos e, sim, pretende criar dispositivos ético-estético-clínico-políticos, desde os encontros escolares cotidianos, para instaurar processos e espaços de experimentação em outras lógicas que não as da disciplina, do controle e da patologização. Assumindo um campo conceitual desde as Filosofias da Diferença, da Análise Institucional e da Esquizoanálise, tal travessia de pesquisa se propôs a traçar pistas que possibilitem a criação de uma *psicologia-artistada* em educação, que atue pela via da invenção, artesanando outras composições com os contextos escolares e novas sensibilidades na produção de subjetividade. Afirma-se, a partir disso, uma psicóloga sempre em devir, por vontade de afirmar mais os processos do que as prescrições, os prepostos e uma identidade fixa da psicologia nos contextos escolares. Abre-se, dessa forma, uma outra perspectiva para pensar sobre a atuação de uma psicologia no contexto escolar, não pretendendo intervir desde as lógicas de normalização, nem por protocolos universais, perguntando-se, sempre, o que ela pode, enquanto um fazer ético-clínico-artístico-político, como força inventiva e maquinadora de devires e resistências. A partir de uma inspiração cartográfica e tomando a análise de implicações como gesto de pesquisa, essa travessia se situou enquanto uma pesquisa-intervenção e se colocou a pensar sobre os regimes de produção de subjetividade que imperam na instituição escola e a forjar passagens para outras sensibilidades na fabricação de modos de existência, propondo uma artesanaria de saberes e fazeres na interlocução entre psicologia e educação, desde os encontros micropolíticos com os cenários escolares.

**Palavras-chave:** Psicologia; Educação; Arte; Análise Institucional; Cartografia; Esquizoanálise.

## ABSTRACT

The school constantly invites Psychology to serve its institutional procedures, starting from the logic of serialized and homogenizing schooling, thereby reinforcing practices of standardization. This report delves into the production of psychology practice at school that doesn't need reaffirmation as universal knowledge and that doesn't want to operate from models. Instead, it intends to create ethical-aesthetic-clinical-political devices, considering everyday school interactions to establish processes and spaces for experimentation in logics other than those of discipline, control, and pathologization. Assuming a conceptual field from the Philosophies of Difference, Institutional Analysis, and Schizoanalysis, this research journey aimed to trace clues that enable the creation of an art-infused psychology in education, which acts through invention, crafting other compositions with school contexts and new sensibilities in the production of subjectivity. From this, it is affirmed that a psychologist is always in the process of becoming, with a desire to affirm processes rather than prescriptions, representations, and a fixed identity of psychology in school contexts. This begins a new perspective to think about the role of psychology in the school context, not intending to intervene through normalization or universal protocols, but always questioning what it can do as an ethical-clinical-artistic-political force, as an inventive and scheming force of becomings and resistances. Inspired by cartography and taking implication analysis as a research gesture, this journey is positioned as an intervention-research aimed at reflecting on the regimes of subjectivity production that prevail in the school institution and forging passages to other sensibilities in the fabrication of modes of existence. It proposes an artisanship of knowledge and practices in the dialogue between psychology and education through micropolitical encounters with school scenarios.

**Keywords:** Psychology; Education; Art; Institutional Analysis; Cartography; Schizoanalysis.



## RESUMEN

La escuela convoca constantemente a la psicología al servicio de sus procesos institucionales basados en la lógica de la escolarización serializada y homogeneizadora, reforzando así las prácticas de control y estandarización. Este trabajo esboza la producción de prácticas de psicología escolar que no pretenden ser saberes universales y no quieren operar a partir de modelos, sino que pretenden crear dispositivos ético-estético-clínico-políticos, a partir de encuentros escolares cotidianos, para establecer procesos y espacios de experimentación en lógicas distintas a las de la disciplina, el control y la patologización. Asumiendo un campo conceptual de las Filosofías de la Diferencia, del Análisis Institucional y del Esquizoanálisis, este recorrido de investigación se ha propuesto rastrear pistas que posibiliten la creación de una *psicología-arte* en educación, que actúe a través de la invención, elaborando otras composiciones con los contextos escolares y nuevas sensibilidades en la producción de subjetividad. Se afirma así una psicóloga siempre en devenir, por el deseo de afirmar procesos y no prescripciones, preceptos y una identidad fija para la psicología en contextos escolares. Esto abre otra perspectiva para pensar el trabajo de un psicólogo en el contexto escolar, que no pretende intervenir desde la lógica de la normalización, ni por protocolos universales, sino que siempre se pregunta qué puede hacer como práctica ético-clínico-artístico-política, como fuerza inventiva y maquinadora de devenir y resistencia. A partir de una inspiración cartográfica y tomando el análisis de las implicaciones como gesto de investigación, este recorrido se situó como una investigación-intervención y se propuso pensar los regímenes de producción de subjetividad que prevalecen en la institución escolar y forjar pasajes hacia otras sensibilidades en la fabricación de modos de existencia, proponiendo una artesanía de saberes y acciones en la interlocución entre psicología y educación, a partir de los encuentros micropolíticos con los escenarios escolares.

**Palabras clave:** Psicología; Educación; Arte; Análisis Institucional; Cartografía; Esquizoanálisis.

## SUMÁRIO

1. PARA INAUGURAR DEVIRES: NOTAS POR UM DEVIR-MULHER DO TEXTO .....	10
2. DOS GESTOS: CRIANDO CORPO E PAISAGENS DE DENTRO DA TRAVESSIA ...	11
3. DEPOIS DOS MUROS DO CONDOMÍNIO: O MAR.....	18
4. APOSTAR NA TRAVESSIA: DOIS E OUTROS GESTOS PARA COMPOR UMA CARTOGRAFIA-DE-CHÃO EM EDUCAÇÃO .....	26
4.1. PRIMEIRO GESTO: DA INSTAURAÇÃO DE ZONAS TEMPORÁRIAS DE EXPERIMENTAÇÃO .....	34
4.2. SEGUNDO GESTO: RECOLHER BILHETES OU DA ESCUTA DAS VOZES ESPALHADAS PELO CHÃO DA ESCOLA.....	37
5. CHÃO-DE-ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE? .....	40
6. ABRINDO CONVERSAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO .....	54
7. DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO: E A PSICOLOGIA COM ISSO? .....	61
8. TRAVESSIAS DESDE UM CHÃO-ESCOLA: SERÁ QUE ESSE CAMINHO DÁ NO MAR? .....	67
9. QUANDO UMA PANDEMIA HABITA O MUNDO: E SE A ESCOLA PARASSE? .....	78
10. Em defesa da alegria: por uma <i>psicologia-artistada</i> em educação .....	85
11. “Depois de atravessar ainda é travessia”: notas para além do fim.....	104
Referências .....	113

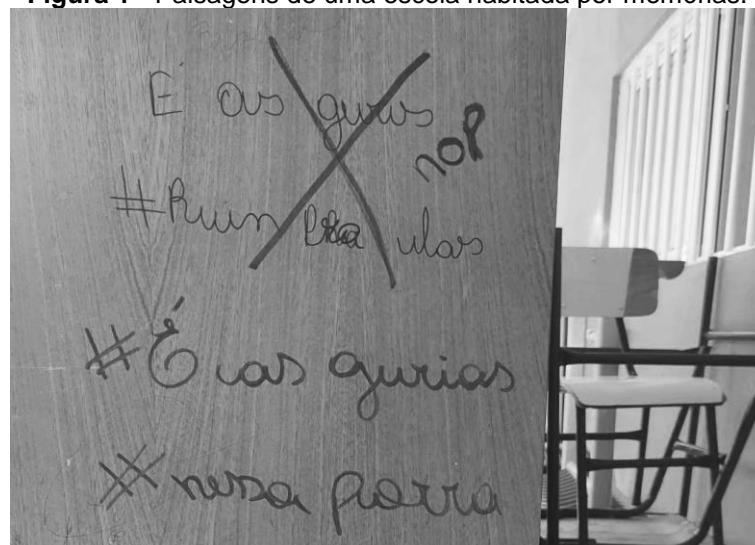
## 1. PARA INAUGURAR DEVIRES: NOTAS POR UM DEVIR-MULHER DO TEXTO

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo (DELEUZE, 2013, p. 218).

Ao entrar na escrita deste texto, situo-me enquanto uma mulher que habitou territórios educacionais igualmente ocupados por uma multiplicidade de mulheres, que compõem-se enquanto maioria em todas as etapas de ensino da Educação Básica<sup>1</sup>. Além disso, vinculei-me a estes cenários enquanto psicóloga, quando, neste país, 89% das pessoas que exercem a Psicologia são mulheres<sup>2</sup>.

Diante disso, elejo fazer passar nessa narrativa que aqui se inaugura um coeficiente de *mulheridade*, tornando-a uma escrita que acontece no feminino, não para reivindicar o lugar da maioria, senão para fazer composições minoritárias, no sentido da produção de uma zona propícia à proliferação de devires. “É preciso antes que a escrita produza um devir-mulher, como átomos de feminilidade capazes de percorrer e de impregnar todo um campo social, e de contaminar os homens, de tomá-los num devir” (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 72).

**Figura 1** - Paisagens de uma escola habitada por memórias.



Fonte: pesquisadora, 2021.

<sup>1</sup> Sendo 96,2% na Educação Infantil, 77,6% no Ensino Fundamental e 58,6% no Ensino Médio, de acordo com relatório técnico do Censo Escolar, de 2023. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)>

<sup>2</sup> “Quem é a psicóloga brasileira - Mulher, Psicologia e Trabalho” (CFP, 2013). Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem\\_e\\_a\\_Psicologa\\_brasileira.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf)>

## 2. DOS GESTOS: CRIANDO CORPO E PAISAGENS DE DENTRO DA TRAVESSIA

(Paisagem sonora: Rito de passá - MC Tha | [MC Tha - Rito de Passá \(Clipe Oficial\)](#))

*“[...]  
Abram os caminhos  
Abram os caminhos  
Abram os caminhos  
Abram-se os caminhos”*

(MC Tha)

Figura 2 - “Todo gesto deixa rastro”



Fonte: André Gravatá, Instagram, 2024.

Caminhos abertos.

De uma escolha, múltiplos gestos. Gestos e rastros.

“Gesto. Resto em movimento?” (VENTRE, RODRIGUES, 2017, p. 31).

A travessia que aqui começa a ser narrada se inicia quando faço a escolha de firmar um compromisso de trabalho no campo educacional. Quais gestos criar e assumir enquanto se pisa o chão de uma escola pública? Guardo aqui os gestos como forças e vestígios do que se passou, traços de uma travessia que carrega em si o desconhecido e a boa sorte dos encontros alegres. Contar dos gestos como coisa cotidiana, que nos acontece em dias comuns, sem suspeitas ou elevados ensinamentos. Gesto como invenção de corpo e paisagem e prática. Um gesto enquanto movimento de corpo-pensamento, uma força em ato, como o movimentar e ocupar das mãos que contam histórias e fertilizam chãos e sustentam mundos. Um gesto que é duração e intenção e opera nas incertezas e intervalos do tempo, produzindo modificações e rastros de experimentação. A existência do gesto também conta sobre levantes e desaparecimentos, daquilo que surge já assumindo o risco de evanescer, afirmando uma ausência-presença do gesto (VENTRE, RODRIGUES, 2017).

A possibilidade de um acontecimento traz em si um gesto de interrupção dos fluxos de aceleração, um gesto de parada, para sentir, ver, escutar e pensar mais devagar, colocar em suspensão os automatismos para cultivar atenção e delicadeza. Aprender sobre a lentidão e cuidar dos bons encontros. Tomar o gesto enquanto ato de passagem, intervalo de transição e variação. Um gesto pode ser pensado pela sua intensidade e conta de uma implicação com o mundo - "Gesto como um assumir. Um posicionar-se. Um suportar o instante do vivido" (VENTRE, RODRIGUES, 2017, p. 40).

Assumir o gesto de lançar pistas e sementes. Talvez essa seja uma das perspectivas de um encontro que aqui se transforma em pesquisa. Tenho carregado comigo paisagens de uma travessia feita em chãos de escolas e, tamanha a intensidade do que me atravessa, trago muitas perguntas e vozes atravessadas em minha garganta. Perguntas e vozes como guianças, como pistas e como sementes para a arteficialidade de um trabalho ético-clínico-político-artístico no campo educacional.

Os afetos que passam em mim quando sou atravessada pelos encontros nestes chãos e o modo como sou provocada cotidianamente pode ser que sejam como pequenos traçados, em um gesto para desenhar mapas que flanam em um infinito movimento, na manutenção constante de um jogo de corpo que avisa que pode

ser perigoso se fixar num único ponto enquanto a paisagem se modifica a todo o tempo. Movimentações de um corpo que, nas relações com um campo, sabe que precisa criar para si uma atenção de cartógrafa, aquela que permanece à espreita do que pode se passar, que não é mera seleção de informações e, portanto, não funciona como uma focalização que tem por objetivo a representação das formas, e sim indica uma atenção que deve funcionar como uma apreensão das forças que estão em circulação e sempre em processo na invenção do mundo (KASTRUP, 2015).

Dentre tantos gestos que se efetuam nesta travessia, esta pesquisa pode ser que se queira também como um gesto de transgressão. Transgredir os territórios consolidados, borrando as linhas fixas dos mapas educacionais. Transgredir o que se quer habitual para afirmar composições nômade, desde a travessia e de dentro do acontecimento, que não se pretendem universais, nem permanentes, e que irrompem pelas frestas dos encontros cotidianos, espiando outros tempos e outros gestos possíveis nos cenários de escolarização.

Uma pesquisa-da-travessia que se agencia em ritmo de bando, quer povoamentos e afirma, por isso, a multiplicidade de corpos e vozes que a atravessam. Uma pesquisa que tem urgências por abrir passagens para invenções coletivas que alarguem a existência e aumentem o mundo. Afirmar, assim, uma força coletiva para imaginar outros mundos, quando imaginar é, também, criar. Criar outros possíveis. Criar outras composições entre a psicologia e a educação. Em tempos de solidão, povoemos nossas travessias e nossas pesquisas. Povoamento como gesto de abertura e afirmação ética dos encontros, como elogio e chamamento à permeabilidade dos corpos. Esta pesquisa quis se lançar ao acontecimento para flertar com o inesperado e apostar na invenção que se produz através do cotidiano das relações. Esta pesquisa ressoa, porque carrega as vibrações das vozes que passam e se agenciam em múltiplas composições, ritmos e intensidades.

Uma pesquisa que se quer amiga da travessia, que pretende dar a ver as paisagens que vão se desenhando e se desdobrando dentro dos contextos educacionais e que pode, também, ser um aceno, um convite e um palpite para o arranjo de alianças e para a abertura de uma conversação que quer alargar chão e experimentação.

Eis outra urgência desta pesquisa: espalhar notícias de uma travessia.

Afirmar o movimento do andar e os traçados dos mapas sendo (re)feitos. Afirmar a duração na travessia e confiar no acontecimento, elogiar os fluxos e as intensidades. “A travessia é o lugar da incerteza, da não evidência, do estranho. E isso não é uma fraqueza, é uma potência” (PRECIADO, 2020, p. 32). Produzir modificações talvez exija mesmo um flerte com o movimento de atravessar, um encorajamento e uma força para fabricar um corpo desde seus gestos de experimentação, que se afirma na e através da travessia.

A travessia é uma aposta.

Uma travessia que pisa chãos de escolas e mira um horizonte marítimo, um corpo atravessado de intensidades e incertezas, com pernas cambaleantes e olhos marejados. Imensidão de encontros. Multiplicidade de afetos. Aqui não se afirma o universal das práticas, mas a singularidade e a imprecisão do gesto que é criado a cada passo dado. Misterioso mar, intrincado chão, tomar a prudência como ação fundamental e a dúvida como companheira.

Uma pequena cidade-mar, que é ao, mesmo tempo, composta de largos horizontes azuis e altos muros cinzas dos condomínios que a circundam. Uma sobreposição de paisagens e cores que podem confundir e atrapalhar os olhos e olhares. Um corpo entre muros e horizontes.

Ao me aproximar das paisagens desta cidade, pisei cuidadosamente pelos chãos de suas escolas públicas, tateando práticas da psicologia que se produziam aí, cambaleando entre as demandas imperativas e imediatistas que chegavam e experimentando outras aproximações e artesanias possíveis de serem agenciadas.

“O chão é um ensino” (BARROS, 2013, p. 170).

Os pés que pisam um chão podem, então, pensá-lo e desde aí imaginar e fabricar novos gestos e modos outros de experimentação. Aprender com o chão ao qual se pisa requer pés firmes e um corpo atento ao que e como lhe acontece, dar passagem aos afetos e seus efeitos. Contagiar-se. Abrir o corpo e aguçar os sentidos.

Pisar e pensar um chão. Saber-se acompanhada e atravessada. Desde estes chãos, paisagens e memórias que aqui são narradas para criar gestos de travessia. Destes chãos não recolhi nenhum dado, tenho apenas alguns bilhetes nas mãos, que

carregam vozes e que aqui estão ressoando. Fazer de uma escrita uma passagem de vozes, dar lugar à escuta do que vem do chão.

“[...]”  
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.  
É um olhar para o ser menor, para o  
insignificante que eu me criei tendo.  
[...]” (BARROS, 2013, p. 334).

Fazer uma travessia sustentando o olhar para as coisas ínfimas, aquelas que não são tomadas de grandes importâncias, que pertencem ao ordinário da vida e que se dão a perceber pela disponibilidade do encontro. Assim também acontece uma pesquisa, desde o miúdo e corriqueiro do mundo, entre preenchimentos e vazios, entre sons e silêncios. Esta narrativa também é feita com paisagens sonoras, palavras e ritmos que fazem vibrar corpo e escrita.

Localizo, aqui, vontades de um pesquisar que se propôs a abrir passagens para pensar-criar acerca das produções, efeitos e composições dos cenários escolares, bem como estranhar atuações e lugares determinados para A PSICOLOGIA na escola, convocada para servir aos processos institucionais que se filiam a lógica da escolarização serializada e homogeneizante, reforçando práticas de controle e padronização.

Lancei-me nessa travessia de pesquisa na tentativa de traçar outros planos, que afirmem a criação de uma psicologia que se coloque como aliada das forças micropolíticas inventivas, rompendo, ainda que efemeramente, com os propósitos dessa educação como maquinaria de controle, produzindo encontros-rachaduras que permitam rotas de fuga para vidas mais criativas e alegres.

Colocar-me em pesquisa para afirmar a fabricação de outros possíveis no que tange às práticas cotidianas da psicologia na escola, que se tecem pela via do encontro, firmando trajetórias de pesquisa enquanto construção de passagens de ar e polimento de lentes, como quem pede, diante da imensidão que se apresenta: “*me ajuda a olhar!*” (GALEANO, 2018, p. 15).

Pesquisar torna-se, portanto, um modo de estar atenta ao que passa, colocar-se à espreita do acontecimento, tomando o inesperado como aliado para as composições que se inauguram. Colocar-me em pesquisa para pensar coletivamente acerca das práticas psicológicas na interface com as políticas públicas educacionais



e, principalmente, para sustentar a instauração de uma *psicologia-artistada* em educação.

Contar das paisagens de uma travessia por cenários educacionais e fazer desse gesto um acontecimento de pesquisa, também diz sobre uma aposta na produção de uma escola que afirma a diferença e que pode forjar uma abertura para outros modos de vida e pensamento. Mesmo quando A ESCOLA, maiúscula e cheia de clichês e controles e normas, parece se sobressair e nos mastigar com seus dentes afiados. Mesmo nesses dias em que impera a maquinaria de rebaixamento da vida é preciso insistir na produção de encontros que proporcionem um deslocamento frente a essa lógica de escolarização institucionalizada, encontrando as beiras e as fissuras que são permeáveis à multiplicidade e que guardam as forças de uma outra escola, menor, minoritária, máquina de guerra, fábrica de devires. Eis uma terra fértil para semear uma psicologia inventiva, artesanal e aberrante nos contextos escolares.

Trago paisagens de uma travessia em chãos de escola para que também se possa reivindicar a produção, nesses mesmos chãos e desde os encontros cotidianos, da alegria como afeto inegociável, uma vez que ela se faz alargamento de nossa potência de experimentar e agir no mundo e possibilita que nossos corpos aumentem sua capacidade de afetar e serem afetados, afirmando, assim, a produção de novas sensibilidades nos espaços educacionais.

Desde Spinoza podemos compreender um afeto enquanto uma afecção do corpo que modifica sua potência para agir, podendo aumentá-la ou diminuí-la. Um corpo é afetado de alegria quando seu encontro com outros corpos efetua uma relação de composição e assim sua potência de agir aumenta. O aumento de potência indica, então, que uma composição se fez possível, produzindo intensidade e novidade (MERÇON, 2009).

Ao chegar até aqui, sinto que tantos e tantas me atravessaram e deixaram seus rastros. Nesses encontros, a aposta foi sempre na produção de afetos alegres, no reconhecimento de aliados, nos gestos de ternura e nas modificações que intensificam a existência. Lancei-me nesta pesquisa tomando as inquietações da travessia como problema, na aventura de criar pistas para instaurar e afirmar uma *psicologia-artistada* em educação. Uma psicologia que não se pretende majoritária, nem quer operar por modelos e protocolos universais, burocracias e patologizações, mas que atue pela via

da invenção, artesanando outras composições com os contextos escolares e outras sensibilidades na produção de subjetividade.

Ao entrar em composição com estas paisagens escolares, muitas foram as perguntas que me atravessaram, elegi, então, algumas destas inquietações como abertura ao pensamento e enquanto interrogações desta pesquisa: como criar, na escola, uma psicologia que borra as identidades e inventa para si outras territorialidades? Como operar uma *psicologia-artistada* capaz de inventar dispositivos ético-clínico-político-artísticos que tenham a força de propiciar planos de experimentação de si e a criação de novos territórios existenciais no espaço escolar? Quais as possibilidades de escapar aos lugares determinados à psicologia na escola, engendrando linhas de singularização em outras lógicas que não as de controle e de produção de subjetividades serializadas e patologizadas?

A partir disso, foram se desdobrando como objetivos desta pesquisa uma cartografia dos processos e regimes de produção de subjetividade que imperam na escola, o traçado de outras composições da psicologia com os contextos escolares e outras sensibilidades na fabricação de modos de existência e a criação de fazeres ético-clínico-artísticos desde os encontros micropolíticos entre a psicologia e os cenários de escolarização.

### 3. DEPOIS DOS MUROS DO CONDOMÍNIO: O MAR

(Paisagem sonora: Another brick in the wall, pt. 1 - Pink Floyd | [Another Brick In The Wall \(Part 1\)](#))

*“Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam”*

(Bertold Brecht)

Figura 3 - Zona litorânea/RJ.



Fonte: Folha UOL.

Há sete anos habito uma cidade-mar. O tempo é o mesmo em que trabalho em uma cidade-condomínio, que também tem um mar, e a vida acontece entre muros e horizontes. A paisagem, aqui, na cidade-condomínio, é a de um espaço fechado, controlado e muito bem delimitado. Para cruzar o muro, primeiro se definem bem os papéis e depois se nomeiam as entradas, nesse lugar ou se mora, se visita ou se prestam serviços. Ao passo que, quando se avança para o interior de seus muros, o portão que a cada corpo é permitido acessar, conta sobre um lugar que se ocupa e uma função que se exerce. Todo corpo que entra é, assim, interrogado pelo muro. Às vezes passa, outras vezes não. A imagem intramuros se desdobra em grandes casas, sem cercas e com belos jardins, lagos, piscinas, praças, academias, conveniências, quadras de esportes, espaços planejados, ruas bem pavimentadas, bem iluminadas

e bem limpas, sistemas avançados de vigilância e monitoramento. Aqui se conservam valores de segurança e bem-estar.

Ao entrar em um desses modernos condomínios, projetados com a mais tenra engenharia urbanística, temos o sentimento pacificador de que enfim encontramos alguma ordem e segurança. Rapidamente nos damos conta de que há ali uma forma de vida na qual a precariedade, o risco e a indeterminação teriam sido abolidos. O espaço é homogêneo, conforme certas regras de estilo. Dentro dele, os lugares são bem distribuídos, as posições estão confortavelmente ocupadas (DUNKER, 2015, p. 47).

Aqui na cidade-condomínio, onde os olhos também podem alcançar mar, lagoa e montanhas, habitam pouco mais de 17 mil pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>, para os dados do município em questão. Na paisagem que se desenha entre águas e montanhas, condomínios horizontais luxuosos cortam a cidade por todos os lados e indicam aquilo que importa enquanto construção de modos de habitar e viver neste espaço urbano.

O que nos conta um território urbano quando se anuncia como cidade-condomínio? Como produzir e acessar modos outros de experimentação em um espaço que não parece investir senão nessa condição de vida monetarizada, individualizada e que se quer protegida do outro? Onde habita a resistência frente à fabricação de uma existência murada, fechada em si mesma, que negligencia qualquer vestígio de alteridade e de produção da diferença? Quais as condições de vida e de produção de subjetividade fora desses espaços fechados?

Um condomínio horizontal fechado pode ser definido como um produto imobiliário que agrega vigilância monitorada e uma área cercada, criando um modelo de habitar a cidade a partir de uma restrição ao acesso e por um cerceamento diante do espaço urbano, sendo o muro uma de suas características mais marcantes (GIACOMELLI, 2022).

De acordo com a legislação brasileira, um condomínio se caracteriza por sua condição de direito exercido de modo simultâneo por uma coletividade acerca de algum objeto ou bem. Portanto, a mesma coisa pertence a mais de uma pessoa. Destaca-se que, no Brasil, o conceito de condomínio tem como base a definição de defesa e inspiração no modelo de forte de ocupação (DUNKER, 2015).

---

<sup>3</sup> De acordo com o IBGE para os dados do município onde a pesquisa foi realizada. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2023.

[...] Não se trata aqui de portões, que restringem e orientam a circulação de pedestres, ou de cercas, que delimitam simbolicamente o pertencimento e a obrigação de cuidado do território, mas de muros de defesa, cujo objetivo militar é impedir a entrada, ocultar a presença de recursos estratégicos e facilitar a observação do inimigo (DUNKER, 2015, p. 50).

Estabelece-se, assim, uma forma de vida em comum, mas sem, necessariamente, fazer comunidade, com a criação de códigos de circulação e convivência apartada. A lógica que o condomínio assume é a de excluir tudo o que está fora de seus muros, portanto funda um modo de auto-segregação social (DUNKER, 2015).

A imagem do outro aparece, aqui, como perturbadora. Não há desejo de convivência e interação. O outro que surge na paisagem intramuros é apenas alguém-objeto, que exerce uma função de serviço, cuja presença se quer a mais distante e invisível possível. Quem está dentro não quer se misturar com quem vem de fora. Aqui, o muro que se levanta não é somente aquele de cimento. As linhas de fronteira não de estar bem fundadas e delimitadas.

Primeiro, é preciso estabelecer as fronteiras. Os que estão do lado de dentro, com a ilusão de proteção, os que estão do lado de fora tentando entrar porque há algo lá que eles não têm. Há ainda aqueles que entram e saem em períodos determinados, pela porta lateral ou dos fundos, para desempenhar serviços e manter a ilusão da paisagem intacta (grama aparada, árvores podadas, ruas e casas limpas etc). Estes outros, tolerados porque necessários, mas uniformizados e indistintos para reforçar a única (des)identidade que importa: a da função, esta estratégica, de maquiagem a realidade, limpando a sujeira para que tudo pareça imutável. Garantindo assim a manutenção do paraíso como paraíso que não decai nem se arruína. Ao final, autolimpando-se ao deixar os muros.<sup>4</sup>

Conforma-se, assim, um modo murado de morar e existir, que mantém o outro fora e o marca como potencialmente perigoso, portanto alguém de quem se precisa defender. O muro marca a diferença como ameaça e estrutura um funcionamento de apartamento e indiferença contra o outro. A figura da indiferença, da exclusão e da segregação: eis o muro. O muro reivindica seu lugar de fronteira e sua presença simula uma lei (DUNKER, 2015).

---

<sup>4</sup> Crônica “Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”, de Eliane Brum. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312\\_399365.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html)>. Acesso em: setembro de 2023.

De quais encontros e paisagens as pessoas detrás dos muros se querem protegidas? Quais experimentações mundanas deixam de lhes acontecer? Quais são os afetos que circulam em seus corpos nos limites desse espaço fechado? O que nos contam suas presenças e o que faz (re)produzir seus modos de vida emparedados?

A cidade é uma paisagem do outro lado do vidro, uma paisagem que ela espia mas não toca. O fora, o lado exterior, é uma ameaça. O outro é aquele com quem ela não pode conviver, tanto que não deve nem enxergá-la. Até mesmo contatos visuais devem ser evitados, encontros de olhares também são perigosos. Qualquer permeabilidade entre o dentro e o fora, entre a rua e o muro, seja na casa, na escola, no shopping ou no carro, ela já aprendeu a decodificar como intrusão. O outro é o intruso, aquele que, se entrar, vai tirar dela alguma coisa. Se a tocar, vai contaminá-la. Se a enxergar, vai ameaçá-la. A rua, o espaço público, é onde ela não pode estar. E por quê? Porque lá está o outro, o diferente. E ela só pode estar segura entre seus iguais, no lado de dentro dos muros.<sup>5</sup>

Esse modo de viver entremuros, ao criar uma estrutura de segregação social, com regras e normas sociais que delimitam presenças e passagens, estabelece uma espécie de estado de sítio, uma vez que configura um espaço de excepcionalidade, construído de modo a se defender de tudo o que vem de fora. Reconhece, portanto, que o que está fora é a barbárie, o risco da presença do outro. Aqueles que estão fora de seus muros, então, são perigosos para sua ordem social e sua proposta de paraíso (DUNKER, 2015).

Outra mãe, esta de um menino, ficou sem respostas diante de duas perguntas sequenciais do filho pequeno: “Por que ela é marrom?”, o menino perguntou, referindo-se à empregada. E, logo em seguida: “Onde dormem as pessoas marrons?”, já que as “pessoas marrons” deixavam os muros ao final do dia, tanto na casa dele quanto na casa dos amiguinhos, mas ele não sabia para onde iam. Outro condomínio?<sup>6</sup>

Tem-se, aqui, um duplo movimento de exclusão e concentração estabelecido pelo levantamento de muros. Para Dunker (2015), o conceito de condomínio também refere o universo invertido e periférico das favelas. Tal lógica de concentração reproduz o estado de exceção, intercalando a face liberal da formação de muros, que atua na fabricação de dispositivos de regulação, e a face disciplinar, que faz funcionar, de modo reativo, o controle de excessos. O condomínio de luxo, torna-se, assim, um enclave fortificado contra a pobreza, ratificando a diferença de classe e a desigualdade

---

<sup>5</sup> Crônica “Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”, de Eliane Brum. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312\\_399365.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html)>. Acesso em: setembro de 2023.

<sup>6</sup> Ibidem.

social, localizando-as num certo espaço social e restringindo e controlando a sua circulação.

Para mim as crianças denunciam a brutalidade do país que criamos para elas, fazendo as perguntas que os adultos preferem não fazer a si mesmos. Não sabemos que pessoas serão estas que crescem entre muros e que aprendem a escanear o outro, o diferente, como ameaça. [...] Uma sociedade fundada em muros cada vez mais altos sempre vai precisar de uma ameaça no lado de fora para culpar pelo seu mal-estar, para que as engrenagens continuem funcionando, garantindo a desigualdade e enriquecendo os mesmos de sempre.<sup>7</sup>

Para que a lógica do condomínio se sustente e se perpetue, uma figura central de seu funcionamento é o síndico. O síndico aparece como estruturante dessa lógica murada de existência, e se torna o representante da lei e o zelador dos regulamentos. O síndico é um burocrata que está interessado em administrar e gerenciar todo e qualquer gesto alheio, zelando também, pela boa conservação da lógica econômico-imobiliária que está impregnada na configuração de um condomínio de luxo (DUNKER, 2015).

Além da figura do síndico, aqui na cidade-condomínio se estabeleceu uma forma coletiva de gestão e controle, representada por 25 condomínios, que alastra sua lógica e seu funcionamento administrativo privado aos espaços e instituições públicas, interferindo na proposição de leis e políticas municipais. Em nota, este grupo destaca suas atividades anuais e presta suas contas, enfatizando ações de seu conselho de segurança, que efetivou a ação de *cercamento eletrônico* da cidade, em convênio com o poder público, além de suas participações na modificação do Plano Diretor do município e em projetos direcionados às escolas públicas municipais. Destaca-se, ainda, campanha, realizada em 2022, para transferência do domicílio eleitoral para o município e fomento às ações de incentivo ao ensino técnico-profissionalizante na cidade<sup>8</sup>.

Ao nos depararmos com a política de cercamento eletrônico da cidade, temos uma promessa de ideal de segurança que advém desses espaços privados, ampliando-se, assim, a lógica condominial de vigilância para todo o tecido social, de

---

<sup>7</sup> Crônica “Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”, de Eliane Brum. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312\\_399365.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html)>. Acesso em: setembro de 2023.

<sup>8</sup> De acordo com publicação em página virtual da associação de condomínios do município em questão.

modo a garantir a sustentação do seu projeto de defesa contra o outro. Os rastros de paisagem da cidade-condomínio são de um espaço urbano cerceado, seja pelos muros e câmeras próprios dos condomínios, seja pela vigilância eletrônica que sua lógica fez e faz operar nas vias públicas.

Aqui, na cidade-condomínio funciona uma maquinaria de produção de subjetividades desde o muro, onde as singularidades estão trancafiadas, cerceadas, não podem proliferar. Os afetos são escassos e não conseguem se expandir.

Para Safatle<sup>9</sup>, a vida social pode ser pensada enquanto um circuito de afetos, sendo esses afetos uma condição importante de construção de vínculos entre sujeitos e entre sujeitos e instituições. Tais afetos produzem efeitos em nós e criam disposições de comportamento no interior da vida social. Um circuito de afetos constrói estruturas de relação e constitui sensibilidades, e a partir disso, tornam-se mobilizadores de desejos, crenças e fantasias. Quais afetos nos mobilizam? Quais afetos são produzidos dentro da lógica do condomínio? E, para além dos muros, como nos afetarmos de outros modos?

Incluídos em uma lógica condominial, o medo caracteriza um dos principais afetos que nos constitui e constrói nossos vínculos, bloqueando os fluxos de nossa criatividade político-social e dificultando a invenção de novos possíveis. O medo incorre, então, em uma política de isolamento e proteção contra o outro, uma vez que a insegurança sempre está à espreita. Desse modo, a coesão social é alimentada constantemente pela produção de risco e medo, o que limita nossa capacidade de produzir outros afetos<sup>10</sup>.

Sob o registro de produção do medo e da sensação de insegurança, levantam-se os muros e por detrás deles ficam confinados, também, nossos afetos e cerceada nossa singularidade, justificando-se uma pretensa proteção ao que vem de fora e assinalando o espaço além muro como perigoso e ameaçador. Imaginemos, pois, uma paisagem além muros: lá fora, esta cidade tem, nas suas beiradas, muitas águas e gente de todo o tipo e ruas de todo o tipo e casas de todo o tipo e bichos, também. Nesse fora, está, então, a possibilidade da mistura, das composições múltiplas, e está

---

<sup>9</sup> Palestra “A lógica do condomínio”, de Vladimir Safatle, para o Café Filosófico, em 24/07/2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=zWnD\\_FYo1sQ](https://www.youtube.com/watch?v=zWnD_FYo1sQ)>. Acesso em: setembro de 2023.

<sup>10</sup> Ibidem.



aquilo que vem que ainda não se sabe bem o que é. Nesse fora, está, ainda, a possibilidade de encontro com um mar, o que quer dizer o mesmo que encontrar com um horizonte infinito. A que nos convoca esse horizonte? “A arte... As bordas. Por aí se vê, no dicionário, que essa palavra que falava de bordura passou a evocar o próprio navio. Subir a bordo é o que se diz. Resta o mar, que seria o fora” (DELIGNY, 2015, p. 147).

“[...] havia deixado fora de suas fronteiras: a indeterminação que vem junto à palavra poética, esse pavor pascaliano diante do silêncio dos espaços infinitos. Ou seja, fora de Alphaville estava toda a experiência possível” (SAFATLE, 2014, in DUNKER, 2015, p. 09).

Tal como Deligny (2015), diante dos olhos essa janela que se abre composta de água, mistério e imensidão, e a infinita possibilidade do gesto de traçar. Traçar, esse infinitivo, que nos coloca diante da criação inesgotável da existência, abrir-se aos encontros e composições, ao inesperado, impensado e indeterminado do fora. “Se for de um traçar que se trata, não haveria, portanto, sequer um pingo de representado, e nisso eu acredito” (DELIGNY, 2015, p. 147).

Para Deligny (2015), o ato de criação deve se afastar do modelo, do “fazer como”, ou então aquilo que se cria se torna inútil por não manifestar traços de ruptura com toda identificação. Ultrapassar o muro nos devolveria, assim, o gesto de traçar outros possíveis, ao traçar linhas de fratura moleculares, estabelecendo distâncias e fissuras em relação à subjetividade normalizada dos muros, criando, portanto, linhas de singularização (GUATTARI, 2012).

As linhas de singularização aumentam nossas condições de criação de territórios existenciais e provocam um enriquecimento dos modos de vida e sensibilidade. A lógica das intensidades faz fugir a determinação e cristalização da existência, uma vez que considera um movimento intensivo e processual na produção subjetiva. O que se marca, assim, é o processo em oposição à estrutura, fazendo funcionar forças de criação da existência que operam por fluxos de territorialização e desterritorialização. Tais processos de criação de si estão vinculados a certos subconjuntos expressivos que se colocaram contrários aos seus encaixes totalizantes e se põem a trabalhar por conta própria, forjando que seus conjuntos referenciais se manifestem enquanto indícios existenciais, por uma linha de fuga processual (GUATTARI, 2012).

Nessa perspectiva, poderíamos considerar o muro enquanto uma estrutura de cristalização de modos de ser e se relacionar, operando uma lógica de produção subjetiva totalizante e universal, que fixa modelos e, a partir dessa lógica, incide sobre os modos de existência. O mar, desde o seu movimento inesgotável, assumiria, aqui, os fluxos e a processualidade na criação de si, compreendendo uma força que atua pela constituição de novos territórios existenciais. Tal processualidade, favorece, assim, a sustentação da produção de segmentos de existência singulares ou uma ressingularização de conjuntos serializados (GUATTARI, 2012).

Para perguntar, assim, como suspender a lógica condominial de produção subjetiva neste espaço urbano, talvez necessitaríamos deslocar um tanto a questão para perguntar: como criar encontros e alianças marítimas que operem uma proliferação de singularidades, aumentando seu grau de fuga e de liberdade perante os muros do condomínio?

Estaria, no encontro e no imaginário desses horizontes infinitos junto ao mar, a produção da diferença e das linhas de singularização? Provocar encontros com o mar dessa cidade seria então a nossa possibilidade de criação de existências que negam o muro e que flertam com a imensidão? Flertar, quer dizer: ousar molhar um pouco os pés diante dessa imensidão que se apresenta e lançar-se nessa indeterminação que nos acontece diante de um movimento sem fim para o qual o mar, esse fora, nos convoca.

Traçar encontros e composições marítimas que nos arrastem para variações de nós mesmas, afirmar a força de diferenciação do horizonte infinito para fazer fugir às cristalizações endurecidas do muro. Tal como Palomar<sup>11</sup> que se depara com um mar e suas ondas contínuas, jamais as mesmas, que se levantam e se desdobram em sempre outras e outras e outras... “distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção”<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Ítalo Calvino - Palomar na praia: leitura de uma onda (1994). Disponível em: <<https://ueaplanejamento.com.br/blog/wp-content/uploads/2013/09/Italo-Calvino-PALOMAR-NA-PRAIA.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2023.

<sup>12</sup> Ibid., p. 01.

#### 4. APOSTAR NA TRAVESSIA: DOIS E OUTROS GESTOS PARA COMPOR UMA CARTOGRAFIA-DE-CHÃO EM EDUCAÇÃO

(Paisagem sonora: Memória do chão - Imã | Imã - Memória do Chão (ao vivo em casa))

*“[...]  
Fui criado no mato e aprendi a gostar das  
coisinhas do chão –  
Antes que das coisas celestiais  
[...]”*

**(Manoel de Barros)**

Esta travessia de pesquisa aconteceu por cenários escolares de uma pequena cidade litorânea no Rio Grande do Sul, onde atuo como psicóloga, localizando como campos de análise e intervenção uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compõe, ainda, como campo de pesquisa um centro municipal de atendimento às demandas escolares, criado durante o andar deste estudo, para o qual foram remanejadas todas as psicólogas da secretaria de educação, a fim de arranjar um modelo clínico de intervenção escolar. Considera-se para este pesquisar, uma cartografia destas paisagens a partir da inserção enquanto trabalhadora neste município, em 2017, desde onde são pensados e fabricados processos e práticas de uma psicologia ao encontrar uma escola.

Esta pequena cidade litorânea é composta por uma rede de educação com oito escolas municipais, sendo quatro de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental, destas uma conta com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>13</sup>, atualizados para 2023, o município possui 2965 matrículas na Educação Básica, sendo 716 na Educação Infantil e 2249 no Ensino Fundamental, 59 destas na EJA. Além da Rede Municipal de Educação, faz-se presente no município uma escola estadual que oferta Ensino Médio e uma escola privada que oferta somente Educação Infantil.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: novembro de 2023.

Considerando que esta pesquisa pretendeu criar pensamentos acerca das práticas psicológicas na interface com cenários educacionais, importa colocar que o trabalho desenvolvido pela psicologia com a educação neste município acontece há mais de 20 anos, através da inserção de profissionais psicólogas no cotidiano das escolas, situando uma intervenção direta nos espaços educacionais, com estudantes e suas famílias e com as trabalhadoras da educação. Desde esta inserção nos contextos educacionais do município, percebe-se que, ainda, é muito presente uma demanda de atuação clínica-individual por parte das psicólogas com relação à queixa escolar, localizando práticas que podem estar impregnadas pela lógica dos diagnósticos, da patologização e da medicalização da educação e da existência.

Tais lógicas atravessam os cenários educacionais com bastante intensidade e fazer resistência frente a esta produção é um trabalho que, na maioria das vezes, torna-se solitário e desgastante. Frequentemente, práticas que operam pela afirmação de outras sensibilidades e que situam a necessidade de novos olhares e intervenções diante do contexto escolar, são questionadas e tomadas como insuficientes ou desqualificadas, principalmente por negarem o imediatismo das respostas às situações que se apresentam, e por, desse modo, forçarem uma abertura ao pensamento sobre aquilo que se manifesta e se produz no campo das relações e dos afetos.

Nesse tempo em que habitei territórios escolares deste município, pude perceber que aí também operava uma conformação do lugar de especialidade que a psicologia assume diante das demandas educacionais, exigindo que os saberes psicológicos estejam colocados de modo a categorizar e explicar as questões que aparecem no cotidiano escolar, solicitando-se, muitas vezes, que se coloque em funcionamento neste espaço práticas de testagem e atendimento clínico individual, o que gera, além de uma padronização de respostas e intervenções, a partir de uma determinada expectativa e convocação com relação ao trabalho das psicólogas, um distanciamento da psicologia enquanto um saber que também é engendrado nas composições que efetua com este campo e que pode, assim, contribuir com a produção de pensamento e de novas e outras perspectivas acerca das questões escolares. Nestes tempos de travessia por estes cenários, fez-se notável a dificuldade e os distanciamentos que a Instituição-Escola tem com a produção do novo e com a

abertura para outras possibilidades de experimentação e fabricação de territórios existenciais.

Para contar desta travessia que aqui se constitui enquanto trabalho de pesquisa, são tecidas narrativas que permitem dar visibilidade aos acontecimentos e, desde o ato de cartografar, criam-se paisagens e se escutam muitas vozes conforme se anda e a partir dos encontros que afetam corpo e pensamento. Ao encontrar com um campo vasto e múltiplo como a educação, pretende-se aqui forjar passagens para mapear e pensar acerca dos modos e regimes de produção de subjetividade que operam na escola, bem como sobre a produção de demandas e práticas e das relações com a psicologia. As narrativas que atravessam esse texto carregam vozes e corpos que me atravessaram enquanto trabalhadora e pesquisadora nos cenários escolares e que reverberam pensamentos e práticas cotidianas, situando uma implicação desde os lugares que ocupo e a partir do que coloquei para funcionar nestes espaços.

O que aqui se faz é uma pesquisa da travessia, que está comprometida com a produção de conhecimento desde a experimentação e dos encontros-de-chão. Uma pesquisa que vira acontecimento e inventa um modo de contar implicado com um campo de afetações. Uma pesquisa amiga da travessia não se reivindica neutra e tem os pés sujos, os olhos marejados, a pele arrepiada e o corpo cambaleante, pois já não confia nas certezas e não busca garantias, antes faz apostas através dos encontros do cotidiano, compreendendo que feitura de pesquisa e de mundo são inseparáveis e acontecem à medida que se anda e se deixa afetar e que carrega em si assombro e encantamento.

[...] uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe. O cartógrafo, ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante – eis o sentido de sujeira aplicado à sua prática. Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia. A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. [...] Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p. 71).

Por compreender que toda pesquisa é intervenção, afirmamos seu caráter político por incidir na produção de realidade, fabricando práticas e modos de pensar e viver. Situamos, pois, um pesquisar implicado com a fabricação de mundos, que não

tem que ver com grandes centros de poder ou com relações de Estado, mas com modos de narrar e engendrar conhecimento que, para além de um problema teórico, apontam um problema político (PASSOS, BARROS, 2015a, p. 151).

A partir desta perspectiva política e cartográfica de fazer pesquisa e de produzir realidade, concebe-se que o campo onde o conhecimento se faz, configura também enquanto um campo de implicações, sendo transversalizado por múltiplas forças que entram em cena através das relações que se estabelecem aí. Uma pesquisa cartográfica caracteriza um exercício ativo na fabricação do real, portanto não opera somente num viés de levantamento, verificação e interpretação de dados sobre um determinado campo. O ato de cartografar carrega em si um agir sobre o mundo e desenha uma pesquisa à medida de suas afetações pelos encontros produzidos nos territórios que se ocupam (COSTA, 2014).

Se formos entender a cartografia enquanto metodologia, precisamos pensar nas perguntas que ela pode nos ajudar a oferecer. Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de *o que é isto que vejo?* (pergunta que remete ao mundo das essências), um *como eu estou compondo com isto que vejo?* Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa (COSTA, 2014, p. 70).

Ao considerar que aquela que pesquisa não pode estar “fora” do seu campo de investigação, a pesquisa-intervenção, inspirada nas ferramentas da análise institucional, coloca a necessidade da atenção e da análise das implicações, enquanto processo do ato de pesquisar. Fazer a análise das implicações situa as zonas de interferência entre a pesquisadora e o campo e rompe com a ideia da neutralidade e da passividade nas pesquisas (PAULON, 2005).

Coimbra e Nascimento (s.d.), situam uma intelectual implicada como aquela que analisa não só seus pertencimentos e referências institucionais, mas também os lugares que ocupa na trama das relações sociais como um todo. Dessa forma, fazer a análise de implicações é colocar em cena a maneira como nos situamos nas relações em geral, nas redes de poder, ao invés de nos cristalizarmos numa relação pseudocientífica. “A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções” (IBIDEM, p. 03).

A ferramenta da análise de implicação possibilita trazer à cena, no exercício de pesquisar, o jogo de interesses e de poder que acontecem no campo de investigação. Trata-se de fazer ver e narrar os efeitos produzidos no campo a partir da inserção e intervenção da pesquisadora, bem como dos afetos produzidos em seu corpo desde essa entrada. Dar a ver aquilo que se passa no processo de pesquisa desde o lugar que se ocupa enquanto alguém que compõe a trama institucional, social e afetiva, compreendendo aspectos não naturalizados das instituições, situando, pois, sua dimensão sócio-histórica e política nos modos relacionais e na produção subjetiva (PAULON, 2005).

Para a Análise Institucional, fazer a análise de implicações é afirmar que o campo e as relações que nele se estabelecem também atravessam e constituem aquela que pesquisa, ou seja, a pesquisadora produz e é produzida à medida em que tece composições com este espaço. As implicações serão analisadas desde diferentes perspectivas, que dizem respeito àquelas da pesquisadora com seu objeto de estudo e com o espaço e as relações que se passam aí, além disso estão implicadas não só as demandas sociais que se relacionam com a investigação, mas ainda questões sociais e históricas dos referenciais de conhecimento que sustentam as problematizações do estudo e os modos de narrar aquilo que se pesquisa (PAULON, 2005).

Considerando esta enquanto uma pesquisa-intervenção que afirma a inseparabilidade entre conhecer e fazer, toma-se a análise das implicações como gesto fundamental que agencia esta travessia de pesquisa que se propôs a pensar-criar acerca dos encontros e práticas da psicologia com a escola e da instauração de uma *psicologia-artistada* em educação. Ao compreender a implicação como mergulho no campo dos afetos e na experiência coletiva, não há como operar pesquisa desde uma postura de distanciamento, pressupondo neutralidade ou imparcialidade na produção de conhecimento. “Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc” (PASSOS, BARROS, 2015b, p. 19).

Como um modo de registro da produção de dados e de afetos desta pesquisa, propôs-se a utilização do diário de campo, instrumento que acompanhou a cartógrafa em suas andanças e composições, e que se colocou como um importante espaço de criação de sensibilidades e sustentação de escritas e pensamentos da pesquisadora. O diário, aqui, foi nomeado como “diário das coisinhas do chão” e tomado como um espaço de registro da travessia e das “desimportâncias”, pretendendo dar visibilidade para as narrativas produzidas e recolhidas do chão da escola.

Os diários de campo podem ser caracterizados enquanto instrumento para uma escrita implicada, que se propõe aliada às análises institucionais e a uma auto-análise da pesquisadora. A escrita implicada é uma escrita localizada, que mantém a proximidade entre pesquisadora e campo de pesquisa, é uma escrita cotidiana e a partir do cotidiano, dos encontros e da experimentação. Para a análise institucional, o diário de campo é uma prática e uma ferramenta privilegiada que serve para sustentar a articulação das experimentações entre campo, intervenção e análise (HESS, WEIGAND, 2006).

Na perspectiva da análise institucional, o diário de campo caracteriza uma importante ferramenta para realizar a análise de implicação em um processo de pesquisa-intervenção devido ao fato de a escrita analítica carregar leituras dos acontecimentos vividos, sentidos e percebidos. Desse modo, a escrita em um diário de campo, constitui-se como um processo de análise. No diário, destacam-se acontecimentos menores, cotidianos, que podem ser turbulentos e desviantes, aqueles que passam, por vezes, despercebidos, valorizando-se o acaso dos encontros (SCHEINVAR, NASCIMENTO, 2021).

Ao registrar o cotidiano dos encontros em diário de campo e colocar em análise os acontecimentos, essa narrativa de pesquisa assume uma dimensão política de escrita implicada e convoca a uma abertura às multiplicidades, desnaturalizando os universais e as cristalizações institucionais. Sua escrita, funciona enquanto dispositivo para visibilizar, fazer pensar e produzir rupturas naquilo que está instituído. “Com o diário, escrevemos para pensar, escrevemos para criar, escrevemos como estratégia de análise, escrevemos como ato político e ético” (SCHEINVAR, NASCIMENTO, 2021, p. 363).



Ao tomar a análise de implicação como gesto de pesquisa e afirmar um modo implicado de escrita, pensamos junto com Passos e Barros (2015a) acerca de uma política da narratividade, que compreende modos de narrar desde uma posição política que tomamos em nossas relações com o mundo e de como definimos as formas de expressar o que se passa. “Toda produção de conhecimento [...] se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (IBIDEM, p. 150).

Martins (2016) propõe uma rigorosidade do exercício de pensamento para que as práticas de pesquisa possam funcionar no sentido de ampliar o diálogo, atentando para o que e como compartilhamos as escritas dos diários de campo. Uma vez que não se trata apenas de “fazer falar”, de modo a sistematizar comportamentos e procedimentos de pesquisa, e sim, trata-se da criação de planos de visibilidade para a experiência, afirmando sua dimensão processual.

A autora propõe ainda que o diário de campo seja um dispositivo para realizar a análise de implicações em pesquisa, compreendendo dispositivo como um arranjo de elementos que coloca algo em funcionamento. “Mais do que uma ferramenta para cunhar a escrita, o dispositivo se trata de uma potência motriz capaz de transformar forças e dar visibilidade a modos de vida” (MARTINS, 2016, p. 92).

Se o formalismo acadêmico se tornou língua materna em nossos processos de pesquisa, o diário de campo precisa vir como uma inquietação da escrita, uma maneira de refletirmos como é que chegamos onde estamos. Precisamos, para isto, situar nossas vivências, mais do que experimentá-las como acidentes históricos ou forças naturais. O diário como dispositivo, como restituição de pesquisa (intervenção e análise), é algo verdadeiramente extraordinário, pois, permitindo-nos tomar certa distância dos nossos automatismos para encarar o real como produção (MARTINS, 2016, p. 93).

Toda experiência cartográfica é uma experiência de acompanhar processos mais do que representar estados de coisa. É intervenção mais do que interpretação da realidade e passa pela montagem de dispositivos ao invés de tomá-los como naturais. A cartografia não quer centralizar o conhecimento em uma perspectiva pessoal-identitária, quer dissolver o ponto de vista do observador. Seu método implica, ainda, em uma aposta ético-política em modos de dizer que expressem processos de modificações de si e do mundo (PASSOS, BARROS, 2015a).

Afirma-se, então, uma prática cartográfica e de análise de implicações como inspiração e gesto de pesquisa, uma vez que a cartografia pode indicar pistas para mapear e pesquisar o campo educacional. Ao se traçar linhas acerca de um campo, parte-se de um modo de olhar e criar a realidade, por isso cartografar se torna uma prática de pesquisa-intervenção e pesquisa-invenção, uma vez que a realidade, para além de ser algo a se conhecer, também se produz. É um exercício de pensar o processo de pesquisa como uma operação de invenção da vida (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012).

Ao assumir a cartografia como uma sensibilidade nesse percurso de pesquisa, não se pretendeu determinar *a priori* seus procedimentos, nem delimitar de antemão um caminho, mas traçar planos e criar dispositivos que propiciassem a produção de afetos e dados de pesquisa em ato, no próprio gesto de experimentação do campo. “Não se trata exatamente de ver “dados” em um território de pesquisa, mas, antes desenhá-los, pintá-los, pôr para dançar a partir de um elemento qualquer que nos soe com certa extravagância” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 169).

Ainda segundo Oliveira e Paraíso (2012), a cartografia se esforça frequentemente para suscitar problemas, para mexer, revirar, deslocar o pensamento do lugar, fazendo advir o desassossego, agitando interações violentas com o pensamento, formando novos mundos. É um exercício de pensar o processo de pesquisa como uma operação de criação de existência. Neste sentido, o ato de pesquisar se torna um ato de experimentar, arriscar e de se deixar perder. Cartografar como um exercício de pensar a vida que pulsa e que se movimenta constantemente pelos territórios.

Percorrem esse trabalho e essa escrita gestos de um corpo que se quis aberto aos encontros e paisagens de uma travessia de pesquisa. Um corpo montado e desmontado e atravessado pelos afetos que aqui são narrados e que pretendem funcionar como pistas para novos arranjos e composições e invenções e interlocuções com os cenários educacionais.

#### 4.1. PRIMEIRO GESTO: DA INSTAURAÇÃO DE ZONAS TEMPORÁRIAS DE EXPERIMENTAÇÃO

*“Para descrever as nuvens  
eu necessitaria ser muito rápida -  
numa fração de segundo  
deixam de ser estas, tornam-se outras.  
É próprio delas  
não se repetir nunca  
nas formas, matizes, poses e composição.  
[...]  
Elas lá podem ser testemunhas de alguma coisa -  
logo se dispersam para todos os lados.  
[...]  
Não têm obrigação de conosco findar.  
Não precisam ser vistas para navegar.”*

(Wisława Szymborska)

Em meio a esta travessia, também se pretendeu a invenção de dispositivos ético-clínico-artísticos que pudessem propiciar a instauração de planos de experimentação de si e a criação de outras sensibilidades e outros territórios existenciais nos espaços escolares. Atentando às brechas que nos dão a possibilidade de escapar dos lugares determinados à psicologia na escola, almejou-se suscitar outros espaços-tempo, que embora coincidentes aos cenários fixos da instituição escolar, pudessem situar intervalos em seus modos institucionais de funcionar. Rupturas para que os fluxos de disciplina-controle fossem, ainda que brevemente, interrompidos, possibilitando, então, a criação de linhas de singularização em outras lógicas que não as do controle e da produção de subjetividades serializadas e patologizadas.

Em uma perspectiva de pensar e criar, na escola, ligeiros territórios de experimentação de si como planos micropolíticos e comuns de produção de subjetividade, afirmam-se outros espaços de composição com sensibilidades clínico-artistas desde o cinema, a literatura, a poesia e a música, que possam funcionar enquanto forças e práticas de desvio às formas instituídas e provocar a instauração de alguma novidade.

[...] Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p.222).

O que aqui se lança como pista, então, é a possibilidade de criação de espaços e intervalos de tempo menos controlados e pautados pela lógica institucional. Espécies de Zonas Autônomas Temporárias (TAZ)<sup>14</sup> de experimentação, que subvertam as ordens estabelecidas e que forjem processos de desterritorialização da educação maior, possibilitando a invenção de outras territorialidades. Pequenos espaços que possam operar a partir de um comum, em uma inspiração às utopias piratas enquanto “mini-sociedades que conscientemente viviam fora da lei e estavam determinadas a continuar assim, ainda que por uma temporada curta, mas alegre” (BEY, 2010, p. 5).

A TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la (BEY, 2010, p. 11).

Estabelecer zonas temporárias de experimentação, tomadas enquanto acontecimento, territórios que, ao mesmo tempo em que precisam surgir para fazer passar outras coisas, desaparecem rapidamente, como nuvens passageiras, fugazes, que passam sem que possam ser facilmente capturadas, e que, tendo o vento como aliado, alastram-se. Zonas que se compõem para criar algo no instante mesmo em que acontecem, e depois fogem e se refazem, de outros modos, em outros lugares e outros tempos, possibilitando que diferentes composições e novos possíveis possam emergir.

Mais do que processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar (DELEUZE, 2013, p.222).

Criar processos em devir-nuvem e devir-vento que atravessem a escola, como forças indomáveis, que sabendo dos gestos de captura, estão como aliadas do imperceptível, e que se colocam à espreita, sabendo que algo sempre pode se passar, instaurar acontecimentos e depois se desmanchar. Pensar uma zona temporária de experimentação de si como um plano micropolítico de produção de subjetividade e através dos encontros e no miúdo dos dias suscitar acontecimentos. Em uma perspectiva de trabalho ético-clínico-político-estético, desde uma *psicologia-artistada*,

---

<sup>14</sup> Zona Autônoma Temporária – TAZ, é um termo criado por Hakim Bey, que associa TAZ a um levante, uma tática de ocupação e criação de territórios em que seja possível um alargamento da liberdade e da autonomia, através de processos invisíveis e sempre nômades.

trata-se de atuar na esfera de liberação do desejo, criando espaços-tempo que se situem na via da produção da diferença e que se abram para novos devires e afirmem a processualidade e a multiplicidade da existência.

Tal como pensada e lançada por Bey (2010), uma Zona Autônoma Temporária não pretende ser um espaço fixo e cristalizado, não se quer majoritária e universal, seria antes um ensaio, uma fagulha, uma breve experimentação de um espaço liso e o mais libertário possível - “uma tentativa’, uma sugestão, quase que uma fantasia poética” (IBIDEM, p. 7).

Um outro tempo dentro do tempo, uma ocupação pelas bordas e avessos institucionais, um levante nômade, compreendido como uma ação clandestina, quase um feitiço ou uma trapaça, que escapa pelas frestas. Um levante é sempre temporário, sua duração se mede pela intensidade do que produz (BEY, 2010).

[...] tais momentos de intensidade moldam e dão sentido a toda uma vida. O xamã retorna - uma pessoa não pode ficar no telhado para sempre - mas algo mudou, trocas e integrações ocorreram - foi feita uma diferença (BEY, 2010, p. 9).

**Figura 4 - Zona de experimentação temporária**



Fonte: pesquisadora, 2019.

#### 4.2. SEGUNDO GESTO: RECOLHER BILHETES OU DA ESCUTA DAS VOZES ESPALHADAS PELO CHÃO DA ESCOLA

*“[...]  
Quero haver a umidez de uma fala de rã.  
Quero enxergar as coisas sem feito.  
Minha voz inaugura os sussurros.”*

**(Manoel de Barros)**

Um bilhete é uma entrada. As tantas perguntas e inquietações deixadas em bilhetes que estão, agora, espalhados pelo chão da escola. Às vezes, quase não são notados, ficam largados esquecidos embaixo das mesas, amassados e escondidos nos cantos das portas, alguns ficam agarrados às solas dos tênis, outros, carregados pelo vento, participam até de redemoinhos no pátio da escola. Outras vezes se percebem alguns amontoados com outros papéis e objetos desimportantes, varridos, ao final do expediente. Para onde vão essas vozes espalhadas nesses pequenos papeis? O que contam das paisagens e passagens desse chão onde agora fazem morada?

Um bilhete pode ser uma suspeita, uma abertura que nos permite múltiplas passagens, sempre cotidianas, miúdas. Por vezes, deixados ao propósito para que alguém os encontre, outras, deixados ao acaso do vento e das mãos que os carregam e que, de repente, descuidam-se e os perdem. Inesperadas perguntas, deixadas aqui-e-ali. Até que algumas mãos fazem gestos de recolhê-las e as tomarem como suas também. Bilhetes que assim se tornam fragmento e fagulha, e podem ser abertura de pensamento e convocar a outros modos de experimentar uma escola.

Um bilhete fala baixinho e pode ser uma pista, deixada por qualquer um que tenha uma inquietação, um sonho, uma poesia, uma declaração de amor, um pequeno-manifesto atravessado na garganta, que nem sempre pode ser gritado, mas pode ser sussurrado em palavra-escrita e deixado para que alguém se contagie. Um bilhete-rizoma. Um bilhete que quer se alastrar. Um bilhete que carrega uma voz que passa.

Um bilhete tomado como uma pequena-língua, uma voz-de-chão, linguagem-murmúrio, quase gaguejante, por vezes falha, rasgada, amassada, rabiscada, censurada... No chão de uma escola, um bilhete se torna linguagem e narrativa, mas assume um modo minoritário de contar, uma vez que sua trajetória quase imperceptível e sorrateira de dizer das paisagens, não ganha tons e formas maiores e mais legítimas de expressão, é antes uma linha de fuga, carrega a língua para outras variações e desdobra-a em seu avesso - “[...] uma linguagem que escapa de ponta-cabeça virando cambalhota” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 53).

[...] Mesmo maior, uma língua é suscetível de um uso intensivo que a faz escoar seguindo linhas de fuga criadoras, e que, ainda que lento, cauteloso, forma uma desterritorialização absoluta, desta vez (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 52).

Ao tomar como referência de pensamento o conceito de literatura menor em Deleuze e Guattari (2017), propõe-se aqui, situar o bilhete enquanto uma linguagem minoritária, que faz da língua um exercício menor e intensivo, uma vez que a desterritorializa de seus usos dominantes e institucionais e dá a ela componentes políticos e coletivos de narrar. Assumir um devir-outro da língua, minorar a língua maior, a arrastar por delírio e através de uma linha de feitiçaria que escapa ao sistema dominante. Um bilhete pode estar como aliado da invenção de um uso menor da língua, minorar a língua, fazer a língua fugir e variar - “Fazer a língua gritar, gaguejar, balbuciar, murmurar em si mesma” (DELEUZE, 2011, p. 141).

Fazer um uso menor de sua própria língua dá a ela outras funções de linguagem e desloca centros de poder narrativos, arejando o que pode ou não ser dito. Tal uso menor e criativo da língua, possibilita uma nova expressividade e uma nova intensidade (DELEUZE, GUATTARI, 2017).

Servir-se do plurilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo [...], achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas de terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 53).

Tenho aqui em minhas mãos, um pouco amassados e amarelados pelo tempo e pisoteados por pés distraídos, alguns desses bilhetes encontrados no chão das escolas que habitei. Você, que nos lê agora, poderá encontrá-los nos cantinhos do que aqui se narra, quase do mesmo modo em que eu os encontrei. Tomo-os em mãos porque me parecem pequenos e improváveis testemunhos de tempos e

acontecimentos e me demorar neles é como dar consistência aos restos e aos rastros. Esta pesquisa também foi feita de um punhado de bilhetes recolhidos.

Afirmar o gesto de passar bilhetinhos na escola como prática subversiva e de traição da língua institucional e dos modos escolares de dizer, como possibilidade de ampliar as vozes sussurradas, passadas de mão-em-mão em pequenos pedaços de papel. Tais bilhetes pode ser que sejam como burburinhos que transversalizam a escola e carregam narrativas desde outros lugares e implicações. Porque é preciso dizer de algum modo...

**Figura 5 - Bilhete nº 1.**

<p>Eu não sei se você pode me ver ou me ouvir, é que eu tenho estado na invisibilidade já tem um tempo, quer dizer, alguns até me veem, mas só pra afirmar que não tem mais jeito pra mim. Na outra escola já me disseram que todas as possibilidades foram esgotadas, não havia mais investimento para minha permanência lá. Passei tempos duros, não tem sido fácil existir sendo alvo de violências físicas, raciais, emocionais, institucionais... Um corpo-alvo, parece assim, como o meu. Agora sou um adolescente em acolhimento, um corpo, ao mesmo tempo, tutelado e negado pelo Estado. Estou chegando nessa escola e não sei ainda como firmar meus passos aqui. Percebo olhares de estranhamento. Quando me chamam, primeiro falam o nome do meu irmão, outro que não levou jeito para a escola, dizem. Somos iguais, dizem. Tento permanecer atento, tenho tremores nas mãos e o pensamento está vagaroso. Tento acreditar novamente na escola, porque quero aprender a ler para ensinar minha mãe. Será que a escola apostará em mim, assim como apostou nela?</p>
--

Fonte: pesquisadora, 2018.



## 5. CHÃO-DE-ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE?

(Paisagem sonora: Alguém me avisou - Dona Ivone Lara (1982)| [Dona Ivone Lara \(Ao Vivo\) Alguém Me Avisou](#))

*“Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”*

(Dona Ivone Lara)

**Figura 6** - Chão-de-escola.



Fonte: Pesquisadora, 2021.

A instituição escolar configura um modo de organizar, pensar e operacionalizar a formação, apresentando-se enquanto estrutura, previsibilidade e organograma que determina como deve acontecer o processo de ensino. A escola é uma organização que estabelece padrões, hábitos e papéis a serem desempenhados, em que não há neutralidade, ou seja, são escolhas que reverberam tradições e interesses sociais, políticos e econômicos que se naturalizam em uma representação e em uma rotina institucional (CFP, 2019).

Uma escola, quando organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como se deve se comportar”. Consolida valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem, ao mesmo tempo que cria o que escapa a esse padrão, o que é avesso, o que é desordem, seguindo preceitos de uma ideologia proposta pelo capital (CFP, 2019, p. 33).

Enredada em seus rituais institucionais, a escola constrói, ao longo do tempo, modelos de “bom e mau” estudante, estabelece ritmos para os processos de aprendizagem, determina comportamentos e faz disciplinarizar corpos. Na contemporaneidade neoliberal, a escola funciona como um sistema aberto e se constitui também em mercado de serviços, projetos e produtos. Nessa “escola-mercado”, alastram-se as práticas de avaliação dos produtos visando o controle da qualidade e a otimização dos processos, localizando também as avaliações diagnósticas, que colocam em funcionamento uma lógica de previsibilidade e antecipação do risco, identificando sujeitos e projetando intervenções sobre os corpos e subjetividades (CFP, 2019).

Foucault (2014), a respeito da atenção dedicada ao corpo e a sua docilização, discorre sobre a fabricação do corpo do soldado, na segunda metade do século XVIII, que se quer transformado de uma massa informe e um corpo inapto em uma máquina da qual se precisa. Corrigem-se as posturas desde uma coação calculada que percorre cada parte do corpo e se apodera dele, tornando-o permanentemente disponível. A um corpo se pode, assim, manipular, modelar, corrigir, fazer hábil e treinar obediência e resposta. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (IBIDEM, p. 134).

A tecnologia de controle empregada ao corpo não trata de cuidá-lo, em massa, como unidade indissociável, mas de, primeiramente, trabalhá-lo detalhadamente e de investir sobre ele uma coerção constante, exercendo um poder sem fim sobre o corpo ativo, em seus movimentos, gestos, atitudes e rapidez. Os métodos que permitem esse controle minucioso sobre o corpo e suas operações, que realizam a ininterrupta sujeição de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault nomeia de “as disciplinas”. A disciplina produz e investe no corpo, ao mesmo tempo, “uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2014, p. 136).

A escola, compreendida enquanto instituição disciplinar, localiza meticulosidades que a educação e a pedagogia lançam sobre o corpo. De modo inicial, a disciplina opera a distribuição dos indivíduos no espaço e conta para isso, com a utilização de diversas técnicas. Em certa exigência de consolidar um local que difere de todos os outros e permanece fechado em si mesmo, os colégios, como modelo de convento, e o internato, como regime de educação, aparecem como lugar e modelo eficiente de disciplinarização (FOUCAULT, 2014).

Os aparelhos disciplinares ao trabalharem o espaço a fim de que os indivíduos estejam muito bem distribuídos, atuam sob o princípio da localização imediata, que prevê que cada indivíduo esteja colocado em seu lugar, evitando a distribuição por grupos e as composições coletivas. “Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Destarte, a escola, organizada como espaço serializado, fez possível o controle de cada um e o trabalho concomitante de todos. Ao implementar uma nova economia do tempo na aprendizagem, o espaço escolar funciona como uma maquinaria de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 2014).

A instituição escolar reúne uma série de dispositivos de governo da infância, bem como corrobora para as produções de infância e juventude conforme as formações e demandas sociais. Caracterizada por ocupar o tempo e imobilizar no espaço todas as pessoas entre seis e dezesseis anos, seu surgimento apresenta implicações político-sociais e seu funcionamento assume diferentes mecanismos de socialização e controle ao longo do tempo (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992).

O espaço fechado se torna um dispositivo institucional e instaura um processo de enclausuramento e isolamento social das crianças e jovens, efetivando assim, o que vai se chamar, de escolarização. As instituições fechadas apresentam caráter e funcionalidade ordenadora e regulamentadora, porém por não ser homogêneo, esse espaço opera um controle dos corpos e das condutas de diferentes modos, a depender da posição social que se ocupa (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992).

Passeti (2011) ao discorrer sobre o governo dos corpos e condutas pela educação e situar práticas educacionais para a obediência, ratifica que a sociedade e o Estado criaram uma série de iniciativas a fim de corrigir comportamentos. Inicialmente, por meio de orfanatos e casas de correção, tratavam de retirar de circulação as crianças perigosas e maltrapilhas, que zanzavam solitariamente ou em grupos, perturbando e contaminando a paisagem urbana. Tais grupos eram compostos por crianças órfãs e abandonadas, por pessoas de famílias operárias e desempregadas, trabalhadoras temporárias, prestadoras de serviços ao público ou às organizações ilegais. As meninas eram pegas pelos cafetões para abastecer bordéis ou se tornavam costureiras, amas, pequenas ladras. Meninos e meninas que circulavam e dormiam nas ruas, fazendo do espaço urbano seus lugares de lazer, trabalho e sustento, passaram a ser localizados como ameaçadores: as crianças perigosas. Tendo sido identificadas como analfabetas e necessitadas de um espaço onde aprendessem a formar boas famílias e pudessem ser ajustadas para o trabalho, passaram a ser alvo do investimento pedagógico escolar.

A escola universal aparecia como alternativa e complemento aos orfanatos, prisões, casas de detenção, manicômios, e ao mesmo tempo, como regra e lei a ser apropriada como monopólio do Estado, ao lado das instituições voltadas para a repressão física e acrescentadas às demais maneiras de governamentalização. Iniciava-se a grande tarefa da pedagogia escolar universal (PASSETTI, 2011, 44).

Assim, a escola integra um sistema de leis, normas, monitoramento de condutas, proibições, avaliações, exercícios de gestão, programações e convocações à participação, práticas que acionam um amplo fluxo de controle a fim de que se possa educar uma criança e formar cidadãos, notificando e articulando instituições e organizações do Estado e da sociedade civil acerca de como aperfeiçoar e monitorar as condutas (PASSETTI, 2011).

Constitui-se, então, um largo sistema de monitoramento social e se aprimoram os dispositivos de segurança. Ruas são vigiadas por câmeras, telefonia celular comunica e localiza cada uma, empresas controlam suas trabalhadoras, dissemina-se a normalização da conduta monitorada, redirecionando o amor à obediência para a adesão à participação e o enfraquecimento das possibilidades de resistir (PASSETTI, 2011).

Ao se ampliar a lógica do condomínio, que funciona através de regimes de monitoramento e tecnologias de segurança, aos espaços sociais, a mesma pode ser aproximada, ainda, aos sistemas de escolarização, operacionalizando técnicas e práticas de segregação e controle nos cenários educacionais, fortalecendo a presença inquestionável do muro que contorna e define a experimentação nesse espaço fechado e dificulta, ou mesmo impede, as composições com o fora.

Dunker<sup>15</sup> ao afirmar a lógica de separação e exclusão que os condomínios de luxo exercem sobre o espaço público, encerrando-se entre seus muros e catracas, numa idealização de segurança e tranquilidade, firma um pensamento de que este modelo de morar e viver se alastra para o campo das relações além muros, estabelecendo modos restritivos de sociabilidade e de habitar o território urbano. Ao ver-se espalhada essa lógica condominial para os espaços da cidade, o que encontramos são cerceamentos que impedem a livre circulação em praças e parques, nas ruas que são fechadas e se tornam particulares com segurança e monitoramento, e, ainda, nas escolas que permanecem escondidas atrás de seus muros, limitando suas interlocuções com as comunidades onde estão inseridas e com a cidade para a qual deveriam estabelecer relações de proximidade e experimentação. Interroga-se, diante disso, como criar possibilidades de interação da escola com a cidade, forjando a produção de porosidades em seus muros e abrindo brechas para encontros e diálogos que propiciem outras composições?

A estruturação do muro, que coloca em funcionamento essa lógica de isolamento diante do outro, também se torna instrumento político, estratégia de segregação e tecnologia para lidar com tensões e conflitos. O muro exerce função de invisibilizar e destituir o outro, de marcar a diferença como ameaçadora, e que, portanto, necessita ser negada<sup>16</sup>.

Diante de toda essa produção de cerceamento e exclusão, práticas inventivas de reocupação do espaço urbano se tornam urgentes e fundamentais para enfraquecer a lógica do condomínio. Ainda para Dunker<sup>17</sup>, as escolas

---

<sup>15</sup> DUNKER, Christian. Em reportagem para o “Portal Aprendiz”, o psicanalista propõe uma relação entre escola e território contra a “lógica de condomínio” - Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/07/04/psicanalista-christian-dunker-propoe-relacao-entre-escola-e-territorio-contra-logica-de-condominio/>>. Acesso em: setembro de 2023.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Idid.

desempenhariam importante papel nessa perspectiva de aproximação com a cidade e afirmação da diferença, estando mais conectadas com as comunidades das quais fazem parte, com a rua e tudo que ela propicia de encontros, festas, passeios, conversações, ampliando esses encontros para outras escolas e comunidades. Uma vez que, as comunidades necessitam uma da outra e, a imagem de uma comunidade sem a outra, é a imagem de um condomínio, fechado em si mesmo.

Como efeito nocivo da vida encerrada na lógica do condomínio, o que se percebe são pessoas desabilitadas de encontros com a diferença. O outro se torna desinteressante, e aí se produz uma ruptura que impede a relação e a criação de vínculos sociais. Ao estender a análise para o campo da educação, pode-se pensar que a escassez dos vínculos incide, como efeito, em episódios de violência institucional. As escolas se tornam, dentro e a partir dessa lógica, espaços de individualização, voltadas, exclusivamente, para o desempenho e a performance. São lugares assépticos, estratificados e hiper-controlados, com síndicos por todos os lados<sup>18</sup>.

Diante das produções de uma sociedade de controle e segurança, Passetti (2011) pontua que o que se preconiza para além dos fluxos de escolarização nas instituições, é o condicionamento de que cada indivíduo se eduque a fim de se formar enquanto capital humano. Esta é a tarefa de um Estado neoliberal, situar uma educação para cada uma, como trabalhadora à procura de emprego, que invista em si mesma como empreendedora de si, uma pessoa participativa, uma cidadã que monitora a si e aos demais, uma consumidora que entenda do mundo utilitarista.

Mais do que obter segurança e seguros fornecidos pelo Estado, o trabalhador como capital humano deve: conseguir tudo por si mesmo, atuar em parceria com os seus, equipar-se eletronicamente, voltar-se para compor uma família estruturada de curta, média ou longa duração, ter convicção religiosa, crer na educação pelo castigo, na punição mínima ou máxima das infrações, enfim, combinar a necessidade do diploma escolar com as certificações variadas que o prepararão para sua ampliada educação, certificada dentro das empresas (PASSETTI, 2011, p. 50).

---

<sup>18</sup> DUNKER, Christian. Em reportagem para o “Portal Aprendiz”, o psicanalista propõe uma relação entre escola e território contra a “lógica de condomínio” - Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/07/04/psicanalista-christian-dunker-propoe-relacao-entre-escola-e-territorio-contra-logica-de-condominio/>>. Acesso em: setembro de 2023.

Neste sentido, Lemos, Galindo e Nascimento (2016) propõem uma discussão acerca da produção do empresariamento de si no campo educacional, elucidando o modo operativo do sistema neoliberal na relação com as políticas públicas de educação, que ao produzir e administrar práticas baseadas em habilidades e competências desde uma racionalidade mercadológica, incorre em uma gestão das subjetividades enquanto capital e faz da educação uma empresa, cujos fins são o desenvolvimento humano e a formação gerencial dos comportamentos, relações, afetos e crenças.

Segundo Alves, Klaus e Loureiro (2021), a lógica mercadológica vem, cada vez mais, pautando as práticas pedagógicas e os processos educacionais no Brasil, de modo não só objetivo, mas também subjetivo e normativo, o que leva a um alargamento da produção de modos de vida e comportamento a partir da racionalidade do mercado. Destacam, ainda, a operacionalização das práticas da pedagogia empreendedora, que tem como objetivo disseminar a mentalidade empresarial através dos dispositivos escolares.

A partir da análise de referenciais de autores da escola neoliberal, considera-se que, em uma perspectiva atual da noção de empreendedorismo, todos carregam em si um potencial empreendedor que estaria aguardando as condições adequadas para se realizar. Tais condições seriam oportunizadas pelo mercado em suas operações formativas do sujeito empresarial, direcionando-o para esta racionalidade na medida em que é exposto a situações competitivas. Portanto, não se trata mais de uma perspectiva empreendedora a partir de virtudes que apenas grandes homens de negócios possuíam, e sim de uma lógica produtiva que estende tal comportamento a todas as pessoas, devendo ser almejada não só no campo dos negócios, mas em todos os aspectos da vida (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021).

Localizando a escola enquanto instituição privilegiada na produção de subjetividade, tem-se aí, um espaço que é atravessado pelas exigências de formação para o mercado e para o desenvolvimento de competências para fomento da economia, e as condições propícias para a fabricação desse sujeito empreendedor e para a disseminação dessa cultura no tecido social. Ao fortalecer a noção do empreendedorismo e do empresariamento de si, a racionalidade neoliberal se atualiza e se perpetua através das práticas pedagógicas, produzindo processos subjetivos em

que se prevê a regulação e condução de si mesmo como aprendizagens fundamentais (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021).

Nesse sentido, o que importa, no processo educacional mobilizado pela pedagogia empreendedora é o desenvolvimento de características individuais, como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, exercícios de responsabilidades e aptidão ao aprendizado. Em suma, o indivíduo-empresa precisa aprender a desenvolver certas disposições e atitudes, valores comportamentais e capacidade de ação – é a ideia de competências que é enfatizada no processo. Desse modo, a escola, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021, p. 09).

Assim, ao considerar uma nova forma de governo das condutas, importa não somente disciplinar, instruir ou moralizar, e sim produzir e gerenciar a lógica do empreendedorismo de si, garantindo máxima produtividade, inovação constante e competitividade global. No que tange a racionalidade de mercado neoliberal, o governo das subjetividades se dá a partir da noção de liberdade e autonomia e da acentuada busca de valores como sucesso, felicidade, autorrealização e qualidade de vida. Nessa perspectiva, o indivíduo-empresa necessita fazer escolhas e ser responsabilizado por elas (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021).

O indivíduo-empresa, assim, não é um conceito descritivo, mas um conceito normativo e prescritivo. Não descreve o que o sujeito é, mas aquilo em que deve converter-se para continuar participando da competição econômica e do jogo social. A adoção de uma atitude empreendedora diante da vida é vista como a condição mesma para a participação não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social. Dessa forma, o empresário de si mesmo não é somente aquele que gerencia seus investimentos em educação e sua carreira como se fosse uma empresa, mas também aquele que encara sua vida familiar, sua relação com a comunidade e sua cidadania como empreendimentos ou como partes de um empreendimento (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021, p. 13).

Ao situarmos uma racionalidade neoliberal associada à lógica do condomínio, podemos considerar que se acentua, nos espaços escolares em que há uma forte aproximação entre esses modos de funcionamento econômico-social, uma operação de produção de subjetividades empreendedoras e encerradas em si mesmas, uma vez que, ao infiltrar os cenários de escolarização, a produção condominial estabelece aquilo que será validado enquanto saber-fazer, incutindo nas relações escolares suas dinâmicas e desdobrando como desenvolvimento profissionalizante, com recortes de classe e posições sociais, suas demandas de mão-de-obra e prestação de serviços.



Diante de uma pedagogia que se produz através da lógica das competências e habilidades, a educação e o trabalho se individualizam e se tornam mercado de afetos. Estabelecem-se, desse modo, relações sociais no sentido da construção de subjetividades empresariais que se autogovernam a partir de uma racionalidade neoliberal e utilitarista e que incidem na fabricação de corpos docilizados, utilitários, produtivos e empresariados em suas relações e afetos (LEMOS, GALINDO, NASCIMENTO, 2016).

Na Escola-das-competências parece não existir espaço e abertura para a criação e para as coletividades. Os corpos bem esquadrihados e subjetivados pela lógica do capital devem, assim, cumprir as exigências e determinações de um currículo-clichê. Diante dos corpos que escapam, entram em cena as forças de captura para que possam ser organizados de acordo com os pressupostos da escolarização universal, que determina a escola como lugar exclusivo do controle e da aprendizagem mecânica e utilitária.

Corazza (2012) ao propor pensar sobre uma aula dada na escola, visibiliza a existência de “dados” que estão preestabelecidos e que são anteriores a aula, ou seja, localizam que a aula está cheia antes mesmo de acontecer. Deslocando o pensamento a partir de uma “aula-cheia” e propondo a pensar desde uma “escola-cheia”, estaria a escola caracterizada, assim, como um lugar predeterminado, que nega o vazio, o acontecimento e a criação e que se sustenta através de seus “dados-clichês”.

Dados, esses, que a atravessam por todos os lados, dados de verdade e conhecimento universal, que determinam o conteúdo e os modos de ensino; dados que produzem sujeitos e modos de subjetivação que a escola pratica e as identidades que pretende universalizar; dados sobre valores e métodos impostos e instituídos que determinam o que deve ser legitimado enquanto saber e conhecimento na escola. E, ainda, dados acerca de uma “vontade de poder” que ditam a serviço de quem e do que se confrontam e se conformam as forças numa escola.

Logo, são dados-clichês, que não funcionam apenas em uma ordem intelectual ou cognitiva, mas também psíquica, física, perceptiva, amorosa, etc. Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula (CORAZZA, 2012, p. 279).

Desde seus dados-clichês, a escola produz seus sujeitos universais, seus modelos e suas representações. Na Escola-dos-clichês habitam muitas vozes que tagarelam palavras de ordem, determinando lugares fixos e legitimando certos modos de habitá-la, incidindo sua maquinaria de controle sobre os corpos que se diferenciam. Que modos de vida preconiza e fabrica a Escola-dos-clichês? O que é valorizado enquanto produção de existência e de pensamento em uma escola?

Situando a produção de subjetividades e modos de viver adequados a um determinado padrão de existência e a um universal de referência, faz-se importante, também, localizarmos a escola moderna enquanto engrenagem de uma maquinaria de colonização e instrumento civilizatório. Ao compreender o tempo como progresso, a modernidade estabelece novas relações e entendimentos acerca da experiência no mundo. Neste processo, criam-se as categorias de barbárie e civilização, sendo a primeira sinônimo de atraso e vida primitiva, ao passo que a segunda situaria avanço e novidade. A barbárie é mestiça e periférica. A civilização é branca, europeia e central. Nessa perspectiva, a única relação possível entre elas é a de superação da segunda sobre a primeira (LÓPEZ, 2014).

O processo civilizatório carrega consigo uma certa produção de “humanidade”, por determinar que a barbárie enquanto categoria existencial, situaria os seres ditos primitivos como inferiores e *in-humanos*, por considerá-los incapazes de racionalizar (LÓPEZ, 2014).

O outro inferiorizado é o resíduo “necessário” que a máquina produz em seu processo de geração de humanidade. O sistema educativo, enquanto maquinaria moderna, não pode cumprir sua tarefa humanizadora e civilizatória sem produzir ao mesmo tempo um outro *in-humano* ou, melhor dito, “ainda não humano”. Ou seja, não pode formar o sábio, o crítico, o ilustrado, sem, ao mesmo tempo, pressupor (criar) como contrapartida uma massa ignorante e alienada (LÓPEZ, 2014, p. 89-90).

Diante disso, ao desenvolver sua tarefa, aquele que educa deve necessariamente compreender o outro como falta, como alguém que apresenta debilidade, ignorância e ingenuidade diante do mundo. Do contrário, sem imaginar um outro inferior e carente, o educador não pode torná-lo objeto de sua ação formativa-civilizatória, através de sua generosidade, sua virtude e seu saber. Entretanto, a igualdade dessa relação nesse processo, permanece sempre como promessa, jamais realizada, uma vez que o dispositivo opera pela sustentação do desejo de igualdade, e não pela sua efetivação (LÓPEZ, 2014).

Pfeil e Zamora (2021) ao colocar em análise o caráter eurocêntrico e intrinsecamente racista das instituições educacionais no Brasil, visibilizam as implicações que tais aspectos produzem nos processos de ensino-aprendizagem e na sociabilidade de estudantes da educação básica. Compreendendo a função da escola, na modernidade, como a principal instituição de governo, normatização e disciplinarização dos corpos, as autoras ratificam que os países que sofreram a colonização operam esses fundamentos da escola de modos ainda mais complexos, justamente porque os objetivos de normatização e disciplinarização escolares partem de um modelo de normalidade que tem a Europa como referência.

Assim, um indivíduo “educado” e “inteligente” passa a ser entendido como aquele capaz de introjetar e performar ao máximo o modelo eurocêntrico de sujeito do conhecimento, ou seja, de certo modo de ser, ver e operar no mundo. Em contrapartida, sobre aqueles que não conseguem alcançar tal modelo e, mais ainda, sobre aqueles que o rejeitam, geralmente opera-se uma imposição educacional normativa violenta, baseada em controle, vigilância, punição e exclusão (PFEIL, ZAMORA, 2021, p. 03).

A colonização como processo violento de dominação e exploração segue se operacionalizando nas produções e relações sociais contemporâneas, corroborando estratégias de poder e de subjetivação de determinados corpos e populações. Esse processo contínuo das forças coloniais de dominação tem sido marcado como colonialidade, cujo conceito pretende situar a modernidade como processo e projeto que apresenta ligações profundas com a experiência colonial (PFEIL, ZAMORA, 2021).

A colonialidade, em sua matriz, tem a raça, o racismo e a racialização como pontos centrais e fundantes das relações de dominação e opera por uma articulação histórica entre a noção de raça como instrumento de classificação e controle e o desenvolvimento do capitalismo mundial como modelo de produção moderno, colonial, patriarcal e eurocêntrico, criando e demarcando, a partir disso, categorias e identidades universais, buscando justificar posições superiores e inferiores e condições racionais e irracionais, humanas e desumanas, pressupondo o eurocentrismo como perspectiva hegemônica de produção e qualificação subjetiva (WALSH, 2009 Apud PFEIL, ZAMORA, 2021).

Tomada como categoria analítica, a raça/racismo permite dar a ver diversos modos de exercício de poder opressivo e favorece um entendimento acerca das produções sociais e seus efeitos na produção subjetiva. O marcador de “raça” segue

operando na produção de subjetividade, incidindo percepções sobre supostas características morais e aspectos corporais tomados como pejorativos e inadequados dos indivíduos localizados como não-brancos. Esses olhares que fabricam a norma e estabelecem uma categorização dos indivíduos, interferem sobre a relação que as pessoas estabelecem com seus corpos ao se constituírem a partir da falta e da insatisfação diante do modelo universal de sujeito, fazendo com que elas se esforcem para encobrir as características que as tornam distintas e distantes de tal modelo (PFEIL, ZAMORA, 2021).

A escola, tomada como instituição e estratégia de governo, teve papel fundamental na homogeneização cultural que precedeu a construção dos estados nacionais latino-americanos, sendo uma das principais vias de difusão e consolidação de uma cultura universal eurocentrada, engendrando práticas pedagógicas que contribuíram para o silenciamento e a invisibilização da heterogeneidade de vozes, saberes, crenças e sensibilidades (PFEIL, ZAMORA, 2021).

Conforme Guattari e Rolnik (2007) apud Pfeil e Zamora (2021), ao se constituírem desde a falta e pela segregação, os indivíduos que experimentam formas de expressar e sentir o mundo para além do que se engendrou como modelo, passam a ser atravessados por sentimentos de inferioridade, solidão, dependência, culpa e incapacidade e, desse modo, espera-se que eles permaneçam em posições subalternizadas, sem resistir, enquanto sua história é apagada e deslegitimada. E, assim, a colonialidade segue operando e atravessando todas as instituições, inclusive a escola, atualizando o racismo, que adquire novos contornos, mas que prevalece em seu aspecto perverso e produtor de violência.

Desse modo, o projeto de escola da modernidade e das elites brasileiras se constituíram a partir da perspectiva da colonização, garantindo que sua lógica se agenciasse nas instituições públicas de ensino, operacionalizando práticas de dominação que incidiam sobre os indivíduos oriundos das camadas mais pobres da população, consideradas um risco moral para o projeto de nação elitista-branco que objetivava a manutenção dos privilégios advindos dos processos coloniais. Ao estar sustentada em uma lógica colonial racista, a proposta pedagógica para as classes subalternizadas se vê consolidada como principal instrumento de governo da população. Tal perspectiva colonial racista se atualiza e segue operando nas

instituições de ensino, e efetuando capturas sistemáticas dos movimentos que pretendem romper com essa lógica no cotidiano escolar (PFEIL, ZAMORA, 2021).

Situa-se, assim, a escola, historicamente, como instituição que produz subjetividades e modos de viver de acordo com pressupostos sociais, políticos e econômicos universais e hegemônicos, que se tornam imperativos no que concerne discursos e práticas que atravessam os cenários escolares e que têm por efeito a disciplinarização, o controle e o assujeitamento.

Ao localizar a escola e suas complexidades enquanto integrada a um tempo histórico e social, e que portanto, manifesta e reproduz as relações de poder vigentes, podemos compreender que seus currículos, conhecimentos e demandas de aprendizagem corroboram com a produção de comportamentos e controles normativos, baseados em princípios morais, neoliberais e coloniais, contribuindo para a manutenção de um sistema de exclusão, e que, portanto, tem negligenciado a imprescindível necessidade de criação de um pensamento ético e crítico e de modos de existência que se afirmem a partir da pluralidade de saberes e realidades (LIMA E SILVA; FREITAS, 2021).

Caberia, então, fazer a defesa e a construção de uma outra escola, instaurando práticas de resistência aos processos de rebaixamento e controle da vida. Colocar em suspensão o funcionamento da escola enquanto maquinaria de governo e seus discursos civilizatórios e coloniais, pensando-a como uma espécie de refúgio que permita a produção de outros modos de nos relacionarmos com o tempo, com a linguagem e com os outros, aproximando-a de seu antigo conceito “*skholé*”, que os gregos compreendiam enquanto um tempo não produtivo, liberado das necessidades e urgências utilitárias (LÓPEZ, 2014).

O *tempo-livre* seria como uma afirmação do vazio enquanto força criativa e que dá condição e sustento aos processos de singularização. Pensar a escola desde essa perspectiva consiste no exercício de liberar o *dispositivo escola* da *instituição escola* para fazê-la funcionar de outros modos e a partir de outros registros (BENEVIDES, 2014).

[...] Em uma instituição escolar é possível que algo como o acontecimento de uma escola (enquanto tempo livre) esteja bloqueado, sufocado, inibido. Portanto, para essa liberação do *dispositivo escola* será necessário um tipo de suspensão, e isso sob o seguinte aspecto: trata-se de estrategicamente

abstrair, separar, autonomizar, livrar ou suspender aquilo que acontece na escola daquilo que é representado como o contexto político, econômico ou cultural da sociedade [...] (BENEVIDES, 2014, p. 94).

Trata-se, aqui, de afirmar a escola como um dispositivo de intervalo criativo e de acontecimento, interrompendo seus registros costumeiros e impregnados de clichês e seus modos de operar rígidos e protocolares. Suspender a instituição escolar incorre em profanar seu ordenamento, rachando seus universais de saber e comportamento, abrindo espaço para o inesperado e para a novidade, transformados em comum, entendendo o comum como aquilo que está à disposição de qualquer um (BENEVIDES, 2014).

## 6. ABRINDO CONVERSAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

(Paisagem sonora: Primavera nos dentes - Secos & Molhados | [Primavera nos dentes](#))

“[...]  
*De vez em quando  
 todos os olhos se voltam pra mim,  
 de lá do fundo da escuridão  
 esperando e querendo  
 que eu saiba.  
 Mas eu não sei de nada,  
 eu não sei de ná,  
 eu não sei de ná.  
 [...]”*

(Tom Zé)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação é reconhecida e garantida como direito social pela Constituição Brasileira de 1988, sendo dever do Estado e da família e em caráter de oferta obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. Considerada aspecto fundamental no engendramento das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, a educação brasileira deve se inspirar nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tomando como finalidade o pleno desenvolvimento de seus discentes, além de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

A LDB conceitua educação como a abrangência de processos formativos desenvolvidos nas relações familiares e na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E determina, por sua vez, que a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2017).

Considerando as produções do campo educacional e suas relações com uma determinada preparação para o trabalho, destaca-se uma articulação das políticas de educação, que orientam gestões, projetos e ações pedagógicas, com amplos programas desenvolvidos com base no modelo de produção capitalista, investindo, assim, as escolas nesse ideário político-econômico. Dessa maneira, têm-se alastrado nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras o modo de produção hegemônico,

configurando importante ferramenta no processo de subjetivação dentro da lógica de acumulação capitalista (CFP, 2019).

Ao abrir investimentos para países que necessitam crédito, o Banco Mundial condiciona o financiamento em projetos educacionais à adequação de suas estruturas econômicas ao modelo neoliberal, o que afeta diretamente as políticas de Educação e pretende garantir os interesses das potências financeiras mundiais (VIANA, 2016).

Neste cenário, a educação, sustentada com base nas lógicas de produção capitalista, efetua práticas sobre determinado valor de conhecimento, habilidades e atitudes, que colocam em funcionamento esperadas condições e capacidades para o trabalho, localizando o indivíduo como o maior responsável por seus eventuais méritos, a depender do esforço e investimento que faça para o seu desenvolvimento (VIANA, 2016).

Partindo dessas premissas e seus efeitos no campo educacional, considera-se que as interlocuções da psicologia com esse campo e os processos de ensino-aprendizagem são, igualmente, investidas pelas produções socioeconômicas e vão desde intervenções com base em ideais higienistas até concepções que consideram tais processos como multideterminados, analisando aspectos pedagógicos, institucionais, relacionais, políticos, culturais, sociais e econômicos. Assim, produzem-se teorias e práticas psicológicas na interface com a educação que apresentam atravessamentos de diferentes concepções históricas (CFP, 2019).

Até, principalmente, 1980, percebia-se que o conhecimento psicológico era aplicado na escola, prioritariamente, com fins classificatórios, sendo a técnica psicométrica uma das principais estratégias de avaliação de desempenho escolar, utilizada de maneira descontextualizada e descomprometida com a realidade social, sem analisar as produções dos contextos escolares e das práticas pedagógicas. Neste sentido, a psicologia se colocou como instrumento e a serviço da manutenção de ações de seleção e adaptação de estudantes, reforçando discriminações e exclusões no campo educacional (OLIVEIRA, DIAS, 2016).



Ao priorizar práticas individualizantes e testes de aptidão nos contextos escolares, a psicologia corrobora, desse modo, para a patologização de crianças e adolescentes e explica o fracasso escolar desde uma perspectiva individual e familiar, principalmente das pessoas provenientes das classes populares (PATTO, 1986).

Este repertório de práticas psicológicas se alicerça na formação profissional de uma psicologia marcada fortemente por teorias de caráter clínico-individual, que enfatizavam técnicas de psicodiagnóstico e exames psicológicos, desconsiderando os atravessamentos históricos, sociais, econômicos e políticos. Tal modelo de atuação profissional influenciou o campo da psicologia educacional e as relações da psicologia com as instituições escolares, sendo o trabalho da psicóloga escolar amplamente caracterizado por práticas de avaliação psicodiagnóstica e de intervenção clínica e reeducativa, cujo objetivo era a adaptação de estudantes aos processos de aprendizagem e às normatividades escolares, sem considerar os elementos institucionais e político-pedagógicos constitutivos das relações nos contextos educativos (SOUZA, 2010).

Com o avanço da inserção da psicologia nos cenários escolares, começam a emergir críticas ao modelo de psicologia que vinha se consolidando no campo educacional e sobre a atuação clínica, avaliativa e individualizante diante das questões escolares. Sinaliza-se uma hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores pedagógico-educacionais à compreensões e práticas patologizantes, pouco se investindo em um trabalho com caráter institucional, interdisciplinar e coletivo (ANTUNES, 2008).

Dentre as principais críticas sobre a atuação da psicologia escolar e educacional dos anos 1980, ressalta-se a necessidade de visibilizar as filiações teórico-práticas que a psicologia dava a produzir enquanto efeito na escola, a análise dos métodos empregados pelas psicólogas na educação, bem como demarcar a importância de repensar as explicações da psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem, centradas em estudantes e suas famílias, e o modo restrito das interpretações acerca dos fenômenos escolares (PATTO, 1984 Apud CFP, 2019).

Diante de seu cenário de práticas e suas relações com a educação, a psicologia enfrenta, ainda, dificuldades acerca da compreensão da comunidade escolar sobre seu papel neste campo. Questão que se evidencia nas demandas educacionais destinadas às profissionais psicólogas, com a centralidade nos pedidos de intervenção sobre estudantes e com a expectativa de uma prática de avaliação diagnóstica e individualizante (VIANA, 2016). A escola demonstra estar cristalizada diante de uma solicitação de atuação da psicologia a partir da demanda de atendimento clínico que pretende a patologização e a “cura” das pessoas encaminhadas, amplificando, assim, a dificuldade de construir outras possibilidades de inserção e de intervenção nos contextos escolares (ANTUNES, 2008).

É terça-feira. Chove. Na escola de educação infantil as crianças começam a chegar com menos intensidade devido ao dia fechado. Há semanas um tal de “TOD” ronda a educação infantil. É bem verdade que eu já escutei sobre ele, mas finjo qualquer espanto ou ligeira escuta quando seu nome é pronunciado em um espaço de educação onde circulam crianças muito pequenas, com, no máximo, seis anos de idade. Escutar esse nome com tanta frequência, aqui, não é algo que me anima, mas ele sozinho não me gera tanta angústia. O problema é que ele põe faísca em muita gente. Percebo que muitas professoras andam filiadas a ele e não param de pronunciar seu nome pelos corredores da escola. Não sei bem se o problema, necessariamente, está no nome, mas sim quando elas encostam esse nome na existência das crianças. Daí a coisa cresce e vira quase um nome próprio. Quando pega, não quer se apartar mais da criança e tudo vira motivo para que esse nome seja tomado como adjetivo. É coisa que gruda mesmo. Outro dia estava escrito em um encaminhamento para a psicologia: “Encaminho o aluno pois desconfio de TOD, transtorno desafiador opositor, também conhecido por TOD. Caracteriza-se por comportamentos frequentes de raiva, agressividade, vingança, desafio, provocação, desobediência ou ressentimento”. Silêncio. Meu corpo permanece desconfortável por algum tempo. A que serve essa produção e reivindicação do nome (diagnóstico) na escola? Será que diante dele as pessoas adultas que aqui trabalham repensariam suas relações e práticas com as infâncias? Nesta ficção e fixação de nomes e diagnósticos a eu me coloco em estranhamento e ao lado das crianças. E acho que esse tal de TOD pega mesmo: já apresento sintomas semelhantes ao descrito no encaminhamento. Seria a escola um local propício para esse contágio?<sup>19</sup>

Essa narrativa não é incomum quando pisamos chãos de escolas. Frequentemente, a psicologia vem sendo convocada a dar nomes aos acontecimentos escolares e justificar comportamentos e dificuldades de crianças e jovens, desdobrando, em uma sequência imediata, alguma proposta de intervenção clínica que resolva a problemática. Diante disso, ao mesmo tempo em que se vê aumentada

---

<sup>19</sup> Registo no diário das coisinhas do chão, outono de 2022.

a inserção da psicologia na educação, se vê igualmente ampliada e urgente a necessidade de pensar acerca de sua atuação na interface com este campo.

Evidencia-se, assim, que a convocação das práticas psicológicas no âmbito educacional ainda permanece bastante arraigada no propósito de que a psicologia e suas tecnologias se efetivem enquanto saber e expertise que instrumentalize e dê conta de suas demandas, principalmente àquelas relacionadas ao diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e transtornos de conduta e aos processos de inclusão, tomando a escola como lócus privilegiado de intervenção.

Ao compreender a escola não só enquanto uma estrutura física, mas como um território vivo, repleto de sentidos, desejos, sonhos, frustrações e medos, a mesma se configura, assim, como um espaço plural e que, portanto, não pode ser neutro ou uniforme e dar-lhe uma condição de homogeneização e higienização é herança de processos histórico-sociais marcados por intenso controle sobre a vida, violências e exclusões. Herança, essa, que assim como atravessa o espaço escolar e orienta práticas pedagógicas, opera saberes psicológicos e coloca a psicologia enquanto ciência e profissão a serviço da constante explicação e classificação das diferenças individuais, e da patologização e normalização dos corpos (BANDEIRA, BENGIO, SANTANA, 2021).

Diante da produção da patologização da vida, têm se consolidado práticas de medicalização na sustentação e atualização de discursos médico-biologizantes e adaptacionistas que pretendem enquadrar e reduzir a esse viés, fenômenos de ordem política, econômica, social e cultural. Tal discurso ao atravessar os espaços escolares e incidir sobre o que qualifica como fracasso escolar corrobora com o processo de medicalização das questões relacionadas ao não aprender, ainda que as mesmas correspondam a fatores sociopolíticos e econômicos serão reduzidas à condição biológica e/ou cultural dos indivíduos (BANDEIRA, BENGIO, SANTANA, 2021).

Quinta-feira. Hoje eu ouvi a intensa defesa do diagnóstico na língua das educadoras: "Quanto antes, melhor, mais efetiva a intervenção!". E vi, depois, uma pergunta nos olhos de uma criança: "que perturbação é essa?"<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Registo no diário das coisinhas do chão, verão de 2022.

O Conselho Federal de Psicologia ao realizar a escuta das trabalhadoras psicólogas dos contextos educacionais, aponta que um dos principais desafios levantados desde a prática profissional cotidiana é a desvinculação do papel da psicóloga das expectativas de um trabalho na perspectiva clínico-individual, reforçando que tal expectativa pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações neste campo (CFP, 2019).

A escola se apresenta à psicologia enquanto um cotidiano repleto de situações a serem explicadas e contradições que atravessam o processo de ensino-aprendizagem, o que interfere no modo como a profissional compreende e executa seu trabalho. Diante de uma demanda que prevê o imediatismo na resolução das questões escolares, pautar a necessidade de se pensar as produções e relações que se apresentam no contexto escolar costuma gerar um olhar de descrédito ao trabalho da psicologia, o que acentua a percepção da escola enquanto um lugar pouco aberto a mudanças. Diante disso, afirma-se a importância de acessar a dimensão de complexidade da escola, enquanto um território existencial, onde a pluralidade de relações e práticas constituem múltiplas possibilidades de experimentar esse espaço (CFP, 2019).

O contexto escolar investido como campo de trabalho para a psicologia na atualidade é permeado por urgências e tempo diminuído para conversas e produção de pensamento, gerando uma repetição das cenas e transformando em rotina o ato de encaminhar e transferir o problema, o que causa sentimentos de culpabilização, adoecimentos e baixa implicação com os processos de trabalho. Ao se aproximar de uma escola com a perspectiva de apontar soluções aos problemas colocados, a psicologia reduz sua atenção e sua sensibilidade diante do cotidiano, o que interfere em sua capacidade de criar outros possíveis e novos territórios de experimentação (CFP, 2019).

Diante disso, ainda que a psicologia se articule ao campo educacional muitas vezes com caráter de normalização, classificação e padronização, também pode se constituir neste campo como prática de resistência (HILLESHEIM, CRUZ, 2017). Torna-se necessário, então, deslocar as demandas que se apresentam para trabalhar no sentido da produção de novas demandas, criando espaços de discussão e compreensão da realidade escolar. E desse modo, favorecer a emergência de

narrativas no cotidiano da escola que possibilitem a produção de outras formas de entender, sentir e agir frente aos processos de escolarização (CFP, 2019).

Hillesheim e Cruz (2017) convocam, então, a pensar sobre as possibilidades de resistência da psicologia nos contextos educacionais, mantendo atenção ao modo como as práticas psicológicas são produzidas e como operam na escola. As práticas de resistência caracterizariam outros modos de pensar e atuar em educação, cabendo à psicologia manter constantemente um exercício crítico sobre a própria atuação e as ferramentas de trabalho.

Cabe à psicologia contribuir para a superação das análises e práticas individualizantes e medicalizantes no campo da educação, sendo também referência diante de reflexões sobre a complexidade das relações sociais que atravessam os contextos educacionais. As práticas da psicologia na escola devem abarcar uma perspectiva coletiva a institucionalista, deslegitimando àquelas de ordem individual e que acentuem a patologização da vida. A psicologia na interface com a educação precisa pensar acerca das questões contemporâneas e suas relações com processos de ensino-aprendizagem e propor estratégias para seu enfrentamento, bem como atuar desde a dimensão ética e política da produção de subjetividade, rompendo com a estigmatização e a medicalização da existência e das questões escolares e sociais (CFP, 2019).

Por compreender a educação básica enquanto direito fundamental e desde uma perspectiva crítica, a psicologia necessita afirmar que sua atuação neste campo deve estar a favor da pluralidade da existência, protagonizando enfrentamentos a violências e preconceitos, e fortalecendo a defesa de uma educação democrática, de qualidade e com melhores condições de trabalho. Ao se colocar ao lado do acolhimento das imprevisibilidades do campo educacional, a psicologia ratifica a importância de analisar coletivamente as produções do cotidiano escolar e favorece a experimentação de outro tempo, menos acelerado e mais inventivo (CFP, 2019).

## 7. DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO: E A PSICOLOGIA COM ISSO?

(Paisagem sonora: Toque de São Bento Grande de Angola - Paulo César Pinheiro | [Toque de São Bento Grande de Angola](#))

***[...]  
Nosso trabalho tem se tornado  
mais importante  
que o nosso silêncio.”***

**(Audre Lorde)**

**Figura 7 - Rachaduras.**



Fonte: pesquisadora, 2021.

Rufino (2021) compreende a educação como um “radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo” (p. 5). Está fundamentada no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Pode ser tudo aquilo que nos atravessa, nos gestos e experiências e afetos. É uma trama de práticas miúdas e cotidianas, que desde a imprevisibilidade, lança sementes de possibilidades e de esperanças e de amor e de liberdade. A educação se faz aposta. Pode ser força de batalha e de cura. Cura de folha, mas que não basta o gesto de colhê-la, “é preciso saber cantá-la”

(RUFINO, 2021, p. 6). A aposta que se faz é em uma educação como prática e potência de enfrentamento responsável às produções do contínuo colonial.

Bispo dos Santos (2023) situa a colonização enquanto prática de adestramento que começa por desterritorializar as subjetividades, atacando suas identidades, tirando suas cosmologias, apartando de seus sagrados, para então lhes impor novos modos de vida e lhes dar outros nomes. “O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta” (IBIDEM, p. 12).

Conforme Bispo dos Santos (2023), todo adestramento opera com a finalidade de “fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação” (p. 12). E aqui, não se trata somente de um adestramento do corpo, uma vez que também se alcança e rouba imaginários, colocando as pessoas em situação de servidão e subalternidade, impossibilitando-as de fazer movimentos para sua defesa e autogestão (IBIDEM, 2023).

Descolonizar é ato feito de gestos nascidos nos vazios daquilo que se pretende único e universal. Descolonização é “defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante” (RUFINO, 2021, p. 5). Necessita de ser prática cotidiana, implicada com a diversidade e a ecologia das existências e é força para responder com vida aquilo que se pretende sistema de mortificação. São gestos de liberdade, justiça e de combate ao esquecimento (IBIDEM, 2021).

De acordo com Rufino (2021), a educação não deve permanecer colocada no lugar exclusivo de preparação para o mundo ou como mera forma de acesso à agenda curricular vigente, bem como não deve estar conformada, nem alimentar preceitos universalistas acerca da existência ou fazer qualquer defesa a um caráter civilizatório imbuído em uma única lógica. A educação que se quer radicalmente descolonizadora não pode estar a serviço do modelo dominante, pois, uma vez filiado às operações coloniais, tal modelo é, igualmente, engenharia de destruição de existências e corpos, em uma produção de mundo monológico e desencantado.

A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das

existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (RUFINO, 2021, p. 12).

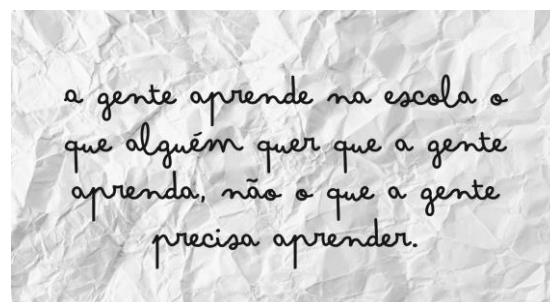
Ao considerar que a colonização produziu, por efeito, o desmantelamento do ser, caberia a educação, colocada como radical de vida e diversidade, portanto, o exercício da descolonização, ao possibilitar, por experimentação, a invenção de outras possibilidades de existência e a capacidade de produzir outras respostas ao mundo e afirmar novos modos de habitá-lo (RUFINO, 2021).

A educação compreendida como prática cotidiana e coletiva e, ao promover uma ética e uma responsabilização acerca dos efeitos da colonização, convoca gestos de reparação e de recuperação das dignidades existenciais, não como práticas salvacionistas, mas como defesa da vivacidade das existências e suas inscrições no tempo (RUFINO, 2021).

A colonização, enquanto processo de subjetivação, intervém nas esferas do sensível e nas condições existenciais e não acontece sem que se efetue um processo de violência e esquecimento, que Luiz Rufino também vai demarcar como uma aprendizagem do ser colonizado e contrapõe a esse feito a emergência de desaprender do cânone (RUFINO, 2021).

Ao propor as desaprendizagens como ato de rebeldia, Rufino (2021) afirma o gesto como contestação do monopólio discursivo e o cerceamento da experiência. Desaprender é ginga e flerte com a diferença, são saltos pelos vazios e ocupação de espaços insuspeitados. “Desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (IBIDEM, 2021, p. 19).

**Figura 8** - Bilhete nº 2.



Fonte: pesquisadora, 2021.



Recolhi este bilhete na cadeira da sala em que estava realizando a escuta de um adolescente, enquanto ele contava de sua experiência durante a pandemia de COVID-19 e que começou a trabalhar na “obra” neste período. Não acessou os conteúdos escolares por longos meses e estava insatisfeito em voltar para às aulas, não encontrava mais sentido para si e suas aprendizagens naquele espaço, compreendia que aquilo que havia aprendido na escola lhe era submetido contra sua vontade e à revelia de suas necessidades. Quando saiu da sala, deixou escapar essas palavras que ficaram grudadas na cadeira em que esteve sentado.

Desaprendizagem não significa anulação da experiência, uma vez que o ato de aprender não deve ser entendido como acumulação e sim como processualidade. Neste ponto, a educação colocada como potencializadora das aprendizagens do mundo, permite um incessante movimento de feitura da vida, de forma autônoma, livre e em constante afetação pelo outro. “Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam uma relação ética com quem se tece” (RUFINO, 2021, p. 20).

\*\*\*

Pfeil e Zamora (2021) quando discorrem sobre a persistência do colonialismo no cotidiano educacional se propõem a pensar sobre a atuação da psicologia diante destas produções coloniais e apontam a necessidade de conhecer os jogos de poder que se localizam nos cenários escolares e questionar os modos de atuação das psicólogas diante dos problemas de aprendizagem e sociabilidade que aparecem como queixas constantes nestes espaços. Além disso, as autoras provocam pensar sobre as contribuições da psicologia na escola na direção da construção de uma sociedade onde as diferenças não sejam tomadas como desvios que precisam ser corrigidos e sim como formas de existência plurais e igualmente dignas. Afirmam, portanto, que o que nos fará avançar na construção de uma epistemologia e ética dos corpos mais diversa e emancipatória das inferiorizações e silenciamentos é a desconstrução da lógica colonial em nós - “[...] é preciso descolonizar nossas práticas, teorias, instituições, olhares, afetos, relações” (PFEIL, ZAMORA, 2021, p. 07).

Uma aposta, para que a psicologia, ao se colocar em relação com o campo educacional, alie-se às práticas de educação descolonizadoras, talvez seja pela via da afirmação da pluralidade dos seres e dos modos de viver e da processualidade que carrega a experimentação do/no mundo. Aliar-se a Rufino (2021) quando firma uma educação encantada capaz de parir seres que nunca param de renascer ao longo de suas jornadas. “Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser” (IBIDEM, 2021, p. 17).

Estava sentada no pátio da escola, numa tarde de sol. Era hora do recreio e as crianças brincavam. Pareciam se divertir, alegres. Porém, nem todas. Veio até mim, uma menina negra, quatro anos de idade. Ela estava chorando. Ela estava visivelmente triste e chorava. E me disse, com palavras cheias de dor: **(alerta de gatilho<sup>21</sup>)** “*Eu quero morrer. Porque eu não nasci branca? Eu queria ser branca, eu queria ser bonita, ter dinheiro, ter um emprego...*”. E chorava. Muito. Uma criança. Negra. Quatro anos de idade. Eu quase não conseguia suportar com ela o peso de suas palavras, que eram sua dor. Sua imensa dor. Eu não a sentia, assim, como ela. Era inimaginável para mim aquela dor que passava pelo seu corpo. Eu era a pessoa branca. Aquela cujo corpo branco era um marcador de violência contra seu corpo negro. Ela talvez visse em meu corpo a tal produção da branquitude que agora fazia aparecer nela um desejo de morte. Entretanto, naquele encontro, naquela presença branca como suporte para ela naquele momento de intensa dor? Como poderia eu, uma mulher branca que escuta uma criança negra, produzir afetos anticoloniais na duração de nosso encontro e seguir tensionando as produções da colonialidade e do racismo nos espaços educativos? Como poderia sustentar junto dela uma visibilidade ao seu sofrimento e às produções de seu sofrimento no espaço escolar? Seria possível aproximar a dor da menina negra de meu corpo, não na tentativa de nivelamento ou apaziguamento, mas na perspectiva de produção de uma indignação e de uma ética de solidariedade como aliança e motor para dizer não às políticas de aniquilamento que rondam a escola, bem como para as produções de não-lugares e de silenciamento para os corpos negros?<sup>22</sup>

Nesta perspectiva ética, anticolonial e antirracista, compomos vozes com Fontenele e Melo (2016), quando apontam a urgência de defender e construir intervenções de uma psicologia na escola que esteja comprometida com as questões étnico-raciais e as produções sociais do racismo, efetuando uma atuação combativa diante das desigualdades raciais no Brasil. Tal envolvimento da psicologia em suas relações com a educação, podem promover significativas mudanças nos processos

---

<sup>21</sup>Toma-se emprestado o termo “alerta de gatilho”, utilizado principalmente em publicações da *internet*, para indicar conteúdo sensível, com potencial de gerar perturbação e sofrimento a quem o acessa.

<sup>22</sup>Registro no diário das coisinhas do chão, primavera de 2019.

de subjetivação e contribuir para a erradicação do sofrimento psicossocial que advém da vivência da discriminação e do racismo.

## 8. TRAVESSIAS DESDE UM CHÃO-ESCOLA: SERÁ QUE ESSE CAMINHO DÁ NO MAR?

(Paisagem sonora: A ordem natural das coisas - Emicida & MC Tha | [Emicida - Ordem Natural das Coisas part. Mc Tha \(Áudio oficial\)](#))

*“[...]  
é aqui que venho  
limpar os olhos  
ela disse  
aqueles que nasceram longe  
do mar  
aqueles que nunca viram  
o mar  
que ideia farão  
do ilimitado?  
[...]”*

(Ana Martins Marques)

**Figura 9** - Muro de escola rompido.



Fonte: Folha UOL, 2023.

Em 2017, o que era somente uma aposta e um nome entre tantos nomes em uma lista de classificação de concurso público, torna-se nomeação e passo, então, a habitar e trabalhar em uma cidade-condomínio enquanto servidora pública, no campo da educação básica. Chego para ocupar o lugar que estava sendo deixado, por motivos de sua aposentadoria, pela psicóloga que há 20 anos exercia seu cargo nos cenários escolares desta cidade. Ao saber da ocasião que motivou o chamamento a

habitar este lugar, uma pergunta rapidamente se aproxima de meu corpo: estaria sendo esperada alguma novidade frente ao instituído de relações e práticas profissionais naquele espaço?

A primeira e única conversa, daquela que deixava o cargo para aquela que agora passaria a ocupá-lo, foi a oferta de apoio, caso houvesse necessidade minha, acerca da aplicabilidade dos instrumentos de testagem no ambiente escolar. Ao que agradei a gentileza da oferta e depois emudeci diante do que se apresentava. Começava a compreender ali, o que aquele lugar supostamente esperava de mim enquanto psicóloga.

Inicialmente, assumi responsabilidade técnica por duas escolas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental, que contava também com turmas noturnas de educação de jovens e adultos. Depois viraram três, e passo a ocupar ainda outra escola de educação infantil, na ocasião de sua inauguração. Historicamente, neste município, as psicólogas da educação realizam suas práticas profissionais diretamente vinculadas às escolas, sendo, assim, referência de trabalho para contextos escolares específicos. De forma que, a atuação da psicologia, enquanto categoria e saber, se torna bastante individualizada e vinculada aos modos de pensar e fazer de cada profissional, dificultando a promoção de planos e articulações mais amplos e coletivos acerca das interlocuções entre psicologia e educação.

Foram tempos difíceis aqueles dos primeiros encontros com o chão-da-escola. Certamente, eu já havia pisado chãos como estes, mas era outro o corpo e outra a exigência da presença. Não poderia deixar de dizer que algo de familiar se aproximava de mim a cada passo inicialmente dado, mas passava em mim, também, um tremor e um estranhamento, penso que talvez já fosse o corpo em gesto de recusa a ocupar aquele espaço de forma acostuada.

O que era um estranhamento inicial, pode ser que tenha se firmado em meu corpo de modo a produzi-lo enquanto um corpo-estranho na escola. Por rápida definição na busca de palavras em uma plataforma *online*, um corpo estranho pode ser caracterizado como um objeto ingerido que pode ficar preso e causar perfurações no trato digestivo. Esse corpo estranho pode ser engolido de maneira acidental ou

intencional e pode ou não causar sintomas, a depender de onde esteja preso<sup>23</sup>. Passo a perceber, então, que no tempo em que meu corpo habitou estes cenários escolares, também foi marcado como um corpo-estranho, por vezes indigesto, a medida em que se recusava a manter os fluxos de normalização e controle que atravessavam aqueles lugares, e atrapalhar certos fluxos não é coisa que passa despercebida e sem gerar desconfortos. O que pode um corpo-estranho na escola? Seria necessário, assim, produzir um corpo e fazê-lo estranho, para interromper alguns fluxos ao mesmo tempo em que outros sejam inaugurados e encontrem alguma passagem?

Enquanto a única psicóloga da escola, sentia em muitos momentos uma imensa solidão, e por ter-me feito um corpo-estranho que se incomodava de maneira constante com muitos fluxos, produções e efeitos daquele espaço, além de me perceber sozinha, vivia inúmeros questionamentos com relação aos meus modos pensar e trabalhar e a respeito do que defendia acerca do que era preconizado como atuação da psicologia em contextos escolares. Efetuar uma prática profissional diante de um espaço que, frequentemente, a deslegitima pelo fato de não corresponder às expectativas de avaliação e adequação, torna-se, por isso, uma prática cotidiana de resistência. E, como resistir solitariamente?

Compreendia que essa solidão também contribuía para a produção de tristeza e adoecimento naquele espaço e percebi que ela não se encostava somente a mim, ela estava lá nas salas de aula, na sala das professoras, pelos corredores da escola... Entretanto, apesar da tanta solidão que me espreitava, passei a entender que para seguir nessa travessia e que para ocupar escolas era necessário criar alianças e fazer uma aposta nos encontros. Quais seriam, então, os encontros possíveis e que tivessem força para produzir mais alegria e saúde nesses chãos-escola?

Com o tempo, aprendi que é disso que é feita uma escola: encontros. Escola é, antes de tudo, um campo afetivo. Impactos, confrontos, composições e decomposições. Jogo de corpo. Tensão, fricção, atenção e entrega. Assim se ocupa uma escola: com o corpo todo, aberto. Sangue, suor, lágrimas, saliva, língua, dentes, coração e pele. Deixar-se afetar, com prudência. Saber das doses. Para não desmanchar demais. Importa fazer ruir somente o necessário. Encontrar uma escola é da ordem do inesperado e do inacabado. Minhas mãos seguem cheias de perguntas,

---

<sup>23</sup> Definição de corpo estranho de acordo com a plataforma de busca "google".

as certezas escorrem entre os dedos. Fazer durar a dúvida e os afetos que passam pelo corpo. Um corpo que suspende suas afirmações para produzir outras, ainda borradas e impermanentes.

Ao me lançar nessa travessia, sinto que um acolhimento afetivo significativo chega até mim pelos corpos e gestos das crianças e adolescentes, a cada encontro de intervalo, nas rodas de conversa em sala de aula, na conversação de uma clínica cotidiana miúda e singular, nos encontros permeados de poesia e de cinema e de música, nos seminários de curtas-metragens e nas mostras coreográficas e pedagógicas. Nas entradas e saídas, a cada troca de olhar e a cada abraço, coisa mesmo de corpo que gosta de presença. Ali, a alegria se apresentava e não estávamos mais sós.

Começava, pois, a entrever e inventar ali, no espaço do cotidiano e das relações micropolíticas, práticas outras de uma psicologia a encontrar uma escola, em um movimento um tanto clandestino, buscando escapar de algum modo dos pressupostos e dos aprisionamentos institucionais.

Desde essas experimentações cotidianas, sinto que habitei escolas talvez como quem habita fronteiras. Habitar zonas fronteiriças para arriscar uma possível imbricação de linhas e apostar na produção da diferença e da novidade. Habitei escolas como quem sentia urgências por perturbar a rigidez dos seus territórios e se amigar com a impermanência e com a aventura de desenhar novas linhas para compor outros mapas. Habitar as bordas de uma escola diz menos sobre ocupar o lugar do fora da implicação e, mais, sobre sustentar lugares onde o inesperado e o inusitado estão como aliados da variação de composições, onde tudo pode se passar. Ao encontrar com uma escola, sentia que movimentos importantes se passavam em suas beiras, ali onde a normalidade ganha certa estranheza, onde as linhas se borram e podem se emaranhar umas nas outras, criando novas configurações. Seriam, então, as beiras de uma escola, como zonas de vizinhança, lugares propícios ao devir? Compondo pensamentos com Anzaldúa (s.d.) que, ao se situar como uma mulher de fronteira, portanto uma mulher mestiça, localiza as zonas de fronteira como lugares vagos e indefinidos, em um constante estado de transição. O lugar onde vivem os atravessados.

Ao encontrar com escolas tomei, assim, a beira como lugar da multiplicidade e da potência de desvio, onde algo está sempre fugindo pelas frestas. Tomar a beira como solo fértil do pensamento nômade e da clandestinidade do pensamento, como estratégia para arranjar rotas de fuga e enganar as forças de captura, confundindo as linhas de aprisionamento. Habitar as beiras de uma escola para se colocar misturada ao indizível e ao impensado de seus espaços. Instaurar processos sem as certezas de uma finalidade, apostando na experimentação dos caminhos e na fabricação de meios sem fim. Desmanchar e recompor territórios, criando, a cada movimento, outros modos de habitá-los.

Entretanto, um alerta: que ninguém se engane que ocupar escolas assim, clandestina e subversivamente, é coisa que acontece sem abismo. Incontáveis foram os momentos em que a vontade de desistir desse espaço tomou conta de meu corpo, negando-se a ser marcado como instrumento de um enclausuramento da existência que acontece com muita frequência e de diferentes modos nesse lugar: A ESCOLA, imperativa. Incontáveis foram as vezes em que eu precisei renunciar a essa escola. Essa, maiúscula e universal, que opera como mecanismo de produção de rebaixamento e controle da existência.

Nessa travessia, compreendi que para habitar escolas se faz necessário criar um corpo capaz de afetar e ser afetado e que se lance em composição e se afirme em estranhamento, todos os dias. Um corpo que se dobra, que é dobra, encruzilhada e atravessamento. Um corpo que é, a cada aparição, interrogado pelas infâncias e pelas juventudes. E que deve ser capaz de produzir brechas para forjar passagens de ar fresco, para não sufocar.

Para habitar escolas é preciso criar um corpo intensivo e fazê-lo respirar e vibrar e agir, na intersecção com outros tantos corpos. Será por isso que cheguei até aqui? Para sustentar, ou remontar, um tal corpo que respira e vibra e age e se modifica numa escola?

Como criar corpos intensivos na escola?



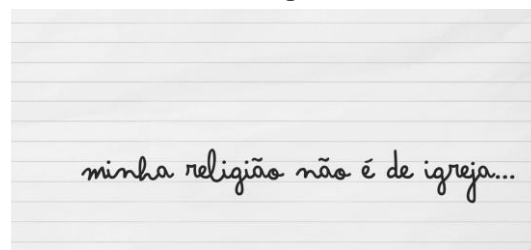
pensar com os pés  
falar com os olhos  
escutar com a pele  
olhar com as mãos  
brincar com os nervos

Suponho que para habitar uma escola de modo intensivo e criativo, necessitam-se abrir mão da vastidão e validação dos encaminhamentos de queixa e de produção da falta, da fixação dos diagnósticos, das listas de espera para atendimento psicológico clínico-individual - como se tal procedimento pudesse dar conta de resolver por si mesmo os problemas colocados em uma instituição de tamanha complexidade -, dos protocolos acostumados, dos distanciamentos e dos muros, do lugar de especialista, das tagarelices desenvolvimentistas e comportamentais. Mas, se a psicologia não vai ofertar isso, o que pode (o seu) fazer na escola, então?

Eis uma pergunta ética. Que é também política e estética e afetiva. Uma pergunta que pode aparecer como ameaça contra a inventividade, na tentativa de validar somente determinados modelos de atuação, e, ao mesmo tempo, pode ser um convite para criar outras respostas e outros modos de ser psicóloga nas relações com a educação. Quais os perigos e as potências das práticas psicológicas nos contextos educacionais?

Apesar de toda produção de controle que opera na escola, faz-se possível experimentar, na miudeza dos dias e das relações, uma outra escola que encontra com a multiplicidade e nessas brechas se torna superfície possível para a inventividade. Aí ela se torna uma aposta. É sempre essa linha tênue, todo o tempo isso de correr os riscos que nos cabem para experimentar essa escola-das-miudezas, esquivando o corpo dos golpes e dos muros da instituição, para encontrar com uma outra escola, essa que se sabe alegre e amiga da criação de bons encontros e de novas possibilidades existenciais, e, então, produzir os furos que abrem para novas composições e conexões.

\*\*\*

**Figura 10** - Bilhete nº 3.

Fonte: pesquisadora, 2019.

Encontrei esse bilhete, certo dia, desprevenidamente, na beirada da minha cadeira, conheci, ao mesmo tempo em que fiz o gesto de recolhê-lo, a criança que o deixou ali, suas palavras ressoaram baixinho, era um bilhete-sussurro, compreendi. A criança também foi encaminhada para uma escuta psicológica na escola por não corresponder ao aprendizado esperado para sua idade e ano escolar. Ao encontrar com essa criança, ao mesmo tempo alegre e assustada, percebo sua presença intensa e gentil. Muito criativa, inventa bonitas narrativas e desenhos enquanto dura nosso encontro. Seu corpo é miúdo, mas sua existência é uma vastidão. Conta, com pesar, que não está conseguindo ir bem na escola, pois não gosta de fazer cálculos, gosta de desenhar e inventar histórias. Penso que, talvez, a escola não esteja preparada para encontrar com sua imensidão criativa, ainda. Ao final do nosso encontro, conta-me, ainda baixinho, como fosse um segredo e, portanto, uma confissão, sua religião, que não era de igreja: - "um-ban-da". E, ao conseguir nomeá-la naquele espaço, seu corpo todo parece uma festa, e, ao nos despedirmos, anuncia com palavras tão grandes no seu tom de voz: - "ai, que saudade dos meus pretos-velhos!".

Algo ressoa em mim... o que podem os miúdos encontros na escola quando há abertura para o inesperado que vem? Negar a antecipação dos nomes, raspar, descolar, dissipar as palavras que vêm antes da presença para afirmar os afetos que passam nos encontros entre os corpos. Produzir os nomes através do encontro, como efeito daquilo que passa e se dá a conhecer no instante da passagem, enquanto acontecimento, e sabendo que tudo ainda pode se modificar.

Desse modo, uma escola se torna uma aposta quando se produz territorialidade inventiva e convoca à produção da diferença, que afirma os encontros de crianças e jovens que insistem em seus desejos de intensificar a vida, apesar da rígida rotina que impera, que teima em cristalizar o corpo e sitiar a experimentação. Crianças e jovens que fazem infinitos e impensados arranjos com os espaços escolares, que são aliadas do inesperado, que se lançam ao acontecimento. Crianças e jovens que nos convidam a experimentar e potencializar o corpo, e nos povoam com as modificações que esses múltiplos encontros produzem. Crianças e jovens que nos arrancam do costumeiro ao reivindicar outros modos de existir e de habitar escolas.

\*\*\*

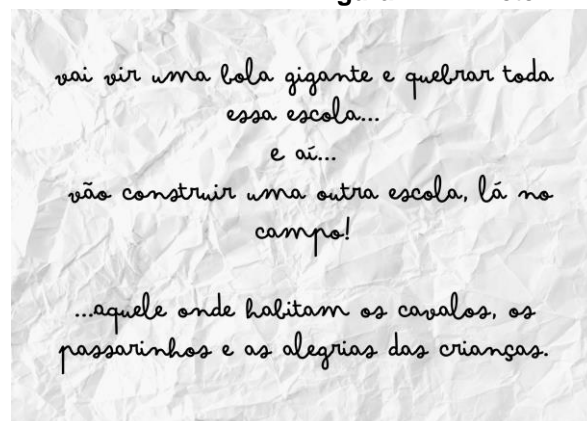
Certa vez, uma menina, com seu pequeno corpo atirado ao chão, gritou: “eu vou *quebrar* toda essa escola!”. Ela tinha três anos e estava furiosa. Aos meus olhos, tratava-se menos de uma ameaça e mais de uma urgência (ou poderia ser, também, uma convocação?). Eu senti que de algum modo poderia me aliar a ela, em sua conspiração. O que aconteceria se aquela escola fosse quebrada? Ou antes, o que tal escola produz em seu corpo que a faz desejar quebrá-la? E, ainda, no que consistiria o exercício de quebrar uma escola? Quebrar uma escola para que se possa produzir e experimentar outra? O que caberia num programa para quebrar uma escola ao mesmo tempo em que outra seja fabricada? Qual escola?

Quebrar, aqui, não se trata de consentir com a precarização da escola, ainda mais em se tratando de escola pública. Quebrar seria, antes, rachar um funcionamento escolar que normatiza e controla os corpos. Quebrar a rigidez dos processos e das posturas, é isso que escuto quando muitas crianças se utilizam dessa palavra na tentativa de anunciar seu descontentamento com um espaço quando ele se torna imperativo e endurecido com suas existências.

Uma pequena voz que passa e que nos convoca a esgotar A ESCOLA (do rebaixamento) para que fluxos existenciais criativos sejam afirmados junto da produção de *uma outra escola* (das miudezas, da multiplicidade e da invenção). Chegar ao ponto de esgotamento, arrastar a escola – esta que aprisiona e classifica,

que arregimenta e normatiza a vida – à sua destruição, é o que este corpo sente que precisa levar a cabo. É uma convocação séria e sem rodeios que nos faz a menina, cabe a nós, aliarmo-nos a sua conjuração se quisermos, também, afirmar uma ética da diferença em contextos escolares.

**Figura 11** - Bilhete nº 4.



Fonte: pesquisadora, 2021.

Quando recolhi este bilhete, acompanhei a intensidade do miúdo corpo do menino. O menino tem os passinhos firmes, cabelos cacheados e olhos brilhantes. Um menino que tem muito gosto por cavalos e dinossauros, e aproveita os encontros para narrar histórias. O que o menino pede, com o corpo inteiro, é a criação de um campo alegre. Novamente nos chega a convocação de destruir aquela escola maiúscula, pelas vozes e corpos das crianças. Negar um certo ordenamento escolar para que se possam criar outros espaços e modos de ocupar uma escola, diminuir as clausuras de corpo e pensamento, desmanchar os muros, negar seu confinamento. Pode uma escola virar campo, aberto e múltiplo, ser amiga das crianças e produzir mais alegrias do que tristezas?

Desprovida de certezas e sem eloquentes respostas, a partir de pistas forjadas nos encontros micropolíticos e na experimentação dos espaços escolares, provocome, então, enquanto ser de passagem, que toma nas mãos mais perguntas do que convicções, e que pisa estes chãos inspirada no mar que costeia esta cidade, que desde seus movimentos incessantes de avanço-e-recuo, quando toca a faixa de areia, sabe-se de sua presença pelos rastros deixados no encontro, mas na fluidez e

agilidade do gesto, quando se nota, já está em outro lugar, já é outro o movimento. Gosto de pensar no mar como força indomável e incapturável por ser sempre fluxo, imensidão que tende ao infinito, criando processos e espaços-tempo inesgotáveis, ímpeto de desterritorialização. E gosto de aproximar essa imagem-movimento a de uma psicóloga sempre em devir na escola, como processo minoritário e impermanente.

Amigar-se de um devir-imperceptível, experimentando encontros com escolas em intensidade de movimentos, buscando escapar das cristalizações e das capturas, pretendendo sempre composições fluidas e conexões múltiplas, camuflando-se à paisagem e se colocando à espreita do acontecimento, na imprevisibilidade e imperceptibilidade do gesto, sabendo que qualquer coisa pode se passar e nos lançar para outros e impensados lugares. Afirmando, então, saberes e fazeres transitórios, que são produzidos e desdobrados desde as beiras porosas e na clandestinidade. Assim como o mar em seus infinitos movimentos, você até pode vê-lo, mas ele já não está mais lá, porque em constante deslocamento, já é outro (DELEUZE, GUATTARI, 2012a).

Convoco, assim, uma psicóloga em devir, por vontade de afirmar mais os processos do que as prescrições, os prepostos e a identidade universalizada de ser psicóloga nos contextos escolares. Afirmando a criação constante de territorialidades e de práticas que se efetuam pelo e a partir do acontecimento, do encontro e das múltiplas conexões.

Por falar em encontros e conexões, certo dia me encontrei na escola com um menino-passarinho. Estava retornando às aulas, ainda vivíamos tempos de pandemia, e ele foi um desses meninos que pouco teve acesso aos estudos domiciliares. Mora em uma região periférica da cidade, enquanto sua mãe, única responsável pelo sustento da família, sai para trabalhar, ele ajuda a cuidar dos irmãos mais novos. Conta-me, o menino, com sua voz baixinha, que pouco sai de casa, e que quando sai é para fazer algumas experimentações pelos campos e terrenos baldios de seu bairro. Daí que vem seu gosto e conhecimento por passarinhos. Explico melhor, adiante. O menino, ao voltar para a escola, não se comunicava com ninguém, a professora não conhecia sua voz, tampouco conhecia o menino. Pela preocupação, encaminhado à escuta psicológica na escola. O menino chega à sala muito constrangido, cabeça

baixa, capuz que esconde seu rosto, corpo encolhido, poucas palavras. Conta rapidamente como foi e tem sido a travessia por esses tempos. É um encontro feito de olhares e silêncios. Penso que talvez consiga me aproximar mais do menino através da sensibilidade da poesia e ofereço a ele alguns cartões com fragmentos poéticos que geralmente utilizo em atividades coletivas na escola. Após algum tempo, pergunto se ele gostou de alguma e, de pronto, alcança-me o cartão onde tinham palavras de Manoel de Barros: “*eu queria crescer para passarinho*”. Eis que a partir disso, entramos em um mundo todo seu e o menino se faz inteiro uma narrativa bonita sobre seus encontros com pássaros, seus nomes e seus cantos. Desde aí, as palavras circulam soltas pela sala, e o menino sorri e assobia, fazendo os sons de como chama e reconhece seus passarinhos.

Abrir horizontes, o inesgotável, o ilimitado, as fendas que nos permitem escapar para além dos muros que nos interrompem as passagens e fluxos de inventividade, talvez seja gesto miúdo mesmo, daqueles que viram acontecimento no momento do encontro do corpo com alguma coisa que vem, que passa e provoca, que nos arrasta para outros lugares, sejam eles os campos, os céus ou os mares, reivindicando um alargamento de toda existência.

## 9. QUANDO UMA PANDEMIA HABITA O MUNDO: E SE A ESCOLA PARASSE?

(Paisagem sonora: É tudo pra ontem - Emicida e Gilberto Gil | [Emicida - É tudo pra ontem part. Gilberto Gil](#)).

**Figura 12 - Ausência**



Fonte: pesquisadora, 2020.

O mês é março, o ano 2020, e o Brasil se vê atravessado pelo surto de contaminação do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que irrompe em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China e que foi declarado como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 daquele mês. O mundo em suspenso, suspende imediatamente as relações coletivas e as escolas do mundo todo fecham suas portas, a fim de evitar a propagação do vírus, ainda pouco conhecido em sua intensidade e letalidade.

As sensações de medo e insegurança passam a nos tomar casa e corpo, chegam os primeiros quinze dias de isolamento e da impossibilidade da experimentação da rua e da presença física, e depois mais quinze, e mais quinze, e mais trinta e sucessivamente, aumento de contaminação e decretos e perdas e lutos e preocupações e o distanciar-se de um horizonte de qualquer possibilidade de apaziguamento desta crise sanitária mundial. Estamos à deriva, buscando qualquer pedaço de chão para firmar o corpo.

No Brasil, à mercê de uma pandemia e um presidente que governa com tecnologias de mortificação, a favor do mercado e contra a vida. Ao ponto que, seis meses após a declaração da pandemia pela OMS, o Brasil se tornou o segundo país do mundo em número de casos e óbitos e o epicentro da pandemia na América Latina. Enquanto a crise nos espreitava, a mão (des)governada recaía sobre nós com seu infame gesto a nos empurrar em direção a um abismo, cuja queda não aconteceu do mesmo modo para todos, já que *home office* e serviços essenciais foram também determinados sob os desígnios de valor de mercado e marcados com critérios de raça, gênero e classe social. As notícias do abismo confirmam tal cenário: entre os primeiros casos de morte por COVID-19 registrados no Brasil está o de uma mulher negra, empregada doméstica, que não teve a opção de permanecer em casa e foi contaminada enquanto trabalhava na casa dos patrões. Evidencia-se, ainda, que as populações periférica e negra foram as mais atingidas pela pandemia no Brasil e que as mulheres negras foram afetadas ainda mais.

Lara e Cruz (2022) destacam que a pandemia intensificou as desigualdades raciais existentes no Brasil e deu a ver o engendramento de novas linhas de terror e mortificação, afetando as vidas negras em direitos fundamentais como educação, saúde, saneamento básico, segurança alimentar, moradia, trabalho, acesso à renda, transporte público. Lançando as pessoas a um contexto de precarização e eliminação de suas condições de subsistência e condicionando, assim, sua exposição ao vírus e à morte.

Essa exposição de consideráveis parcelas da população à morte tem sido o preço a se pagar para a manutenção da ordem econômica, o que incorre em um chamamento ao trabalho e aos apelos pela retomada das atividades presenciais nas escolas, ainda que isso indique aumento da propagação do vírus e,



consequentemente, do número de óbitos. Tais estratégias escancaram as operações de uma política de terror, de uma necropolítica (LARA, CRUZ, 2022).

O retorno às aulas presenciais aconteceu em meio à crise e em um período crítico de aumento de casos de contaminação e óbitos. Em fevereiro de 2021, ano dois da pandemia, as equipes escolares passaram a lidar com a retomada das atividades nas escolas, sem que o cenário pudesse oferecer condições de maior segurança às pessoas. Iniciou-se, assim, um plano de escalonamento de estudantes a fim de que se pudesse ter o mínimo de circulação de pessoas em espaços fechados, porém o risco ainda era alto e era possível ver, a todo momento, a tensão nos corpos, olhares e vozes que não sabiam mais como sustentar sua presença ali.

O cenário nas escolas públicas brasileiras diante da crise foi de intensa incerteza e desamparo. As recomendações e alertas acerca de riscos e ações de cuidado chegavam, prioritariamente, por órgãos e profissionais da saúde e de cientistas preocupados com o largo avanço do contágio. As medidas e orientações institucionais eram escassas e confusas, com alegações frequentes do presidente da república negando e negligenciando a gravidade da situação. Muitos dos estados e municípios brasileiros analisaram e cumpriram algumas restrições com os olhos no mundo e à escuta da ciência, apesar das duvidosas informações e insuficientes estratégias de contingência do vírus vinda dos principais órgãos federais, como o Ministério da Saúde, que teve quatro ministros à frente da pasta durante a pandemia, ratificando o modo inconsistente de enfrentamento à COVID-19 no país. Além da instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da Pandemia) para investigar ações, omissões e irregularidades do governo federal na condução das medidas governamentais durante a crise sanitária. Conforme a Agência Senado<sup>24</sup>, o relatório final da CPI da Pandemia recomendou o indiciamento de 80 empresas e pessoas, entre elas, o então presidente da República. Atualmente, o Brasil alcança a marca de mais de 30 milhões de pessoas infectadas e mais de 700 mil pessoas que perderam a vida para a COVID-19<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>>. Acesso em: março de 2022.

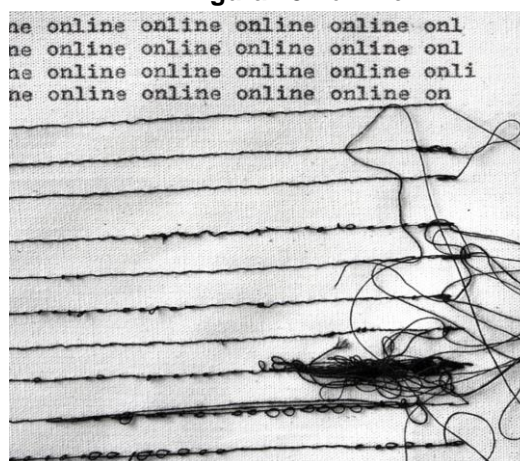
<sup>25</sup> Conforme dados do Painel Coronavírus atualizados para março de 2024. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: março de 2024.

\*\*\*

(um prédio vazio não faz uma escola)  
 uma escola continua sendo uma escola sem suas estudantes? sem suas  
 trabalhadoras?  
 (um prédio vazio não faz uma escola)  
 uma escola tem vida(s), tem movimentos, tem encontros, tem afetos, tem  
 tensões e invenções.  
 (um prédio vazio não faz uma escola)  
 gentes fazem uma escola, todas.  
 querereres. sabereres. gestos. olhares. a potência dos corpos, todos.  
 (um prédio vazio não faz uma escola)  
 uma escola é feita nos encontros.  
 nos grandes. nos pequenos. nos suaves. nos arrebatadores.  
 que possamos (e saibamos) nos reencontrar em breve, para fazermos de  
 prédios, escolas.  
 não qualquer escola. uma escola onde caibam todas as gentes, todos os  
 seus corpos e todos os seus sonhos<sup>26</sup>

17 de março de 2020. Primeiro decreto municipal que dispõe sobre as medidas restritivas de enfrentamento à pandemia e suspende todas as atividades escolares da rede municipal de educação a partir do dia 19 de março de 2020. Desde então, trabalhadoras e estudantes precisariam inventar e sustentar outros modos de encontro. Inúmeros grupos de *WhatsApp* criados, mensagens que chegavam a toda hora invadiam a casa, agora transformada também em espaço de trabalho. Uma rotina modificada compulsoriamente, tomada por atividades que se avolumavam e se misturavam em suas linhas. Tudo acontecia em um só espaço e o tempo parecia, ao mesmo passo, alargado e, exaustivamente, acelerado.

**Figura 13 - onlline**



Fonte: André Azevedo, Instagram, 2020.

<sup>26</sup> Paisagens de uma escola desabitada, pandemia, 2020 - registro no diário das coisinhas do chão, pela pesquisadora.

A relação entre educação e pandemia coloca em questão o lugar que a escola ocupa e o modo e os paradigmas pelos quais opera seus processos de ensino-aprendizagem. Chama a atenção que, durante as reuniões pedagógicas e administrativas com as equipes escolares, uma das principais preocupações que prevaleciam eram acerca da comprovação das atividades ofertadas em uma série de planilhas e sistemas que passaram a ser instaurados e exigiam preenchimento obrigatório, o que gerava uma sobrecarga de trabalho às professoras, que manifestavam sua exaustão, mas eram engolidas pela máquina burocrática e pela necessidade de conservação da instituição escola. Administrativamente, agarrava-se a toda e qualquer burocracia institucional que mantinha a ideia e a imagem do funcionamento escolar. Ao mesmo tempo, famílias e estudantes traziam à tona que a burocracia não era o que dava conta de manter seu vínculo com a escola e outras demandas emergentes passaram a atravessar ainda mais este cotidiano. Diminuição da renda. Precarização da vida. Insegurança alimentar. Impossibilidade de acesso à *internet*. Evasão escolar. Fragilidades emocionais. Medo. Esgotamento. Desânimo. Insônia. Trabalho doméstico. Violências. Luto.

Zordan e Almeida (2020) pontuam que mesmo diante da catástrofe pandêmica, impera a convocação de seguir o ritmo de produção que nos constitui como peças de uma máquina e que, em relação à atividade educacional, exige-se a manutenção dos padrões quantitativos e das proposições unilaterais e conteudistas nos processos de ensino-aprendizagem. E, ainda, em se tratando de contextos de escolas públicas em que grande parte das estudantes não possuíam condições de acesso às aulas em modelo remoto, percebe-se que uma diminuída dedicação da maioria das redes de educação para pensar e definir estratégias de formação e apoio, colocou muitas dessas estudantes à margem das construções pedagógicas nesse período, aumentando ainda mais a desigualdade entre aquelas que têm oportunidade de acesso às tecnologias de ensino e as que não têm e “expõe o abismo que a educação pública nacional se encontra diante do apelo à continuidade do processo educativo formal em uma situação de isolamento social” (IBIDEM, 2020, p. 04).

As escolas se viram obrigadas a tomar rápidas decisões com relação ao acesso das estudantes aos conteúdos escolares. Considerando a escola pública, o ensino remoto trazia mais barreiras do que possibilidades de encontro. Professoras passaram

a pensar e organizar atividades possíveis de serem acessadas e realizadas à distância. O chão da escola ficou suspenso, tateavam-se outros modos de a fazer operar. Plantões presenciais nas escolas para entrega de atividades e atendimentos. Plantões psicológicos *online* e presenciais para estudantes que necessitassem de apoio emocional. Infundáveis reuniões no *google meet* com trabalhadoras, estudantes e famílias. Havia muitos sinais de frustração e sofrimento, e as cobranças chegavam ainda mais intensas - gestões municipais que cobravam equipes diretivas que cobravam equipes pedagógicas e professoras que cobravam famílias e estudantes... A escola não podendo parar ou desacelerar, pretendia se conservar ao máximo, e ainda outra vez, agarrada a sua burocracia e sua vontade de controle, não queria se pensar.

Ao não afirmar a pausa e a necessidade de pensamento, a escola corrobora aos apelos econômicos de que “a vida não pode parar”, ao que Zordan e Almeida (2020, p. 05) respondem: “A vida, enquanto força inumana não para mesmo, porém a humanidade, para se precaver de possíveis dizimações provocadas por um vírus, precisa parar, diminuir seu ritmo, repensar o que forma a aceleração progressiva a que vem se submetendo”. E, indo mais adiante, perguntam: “[...] A que a escola, parada sem parar, está servindo?” (IBIDEM, 2020, p. 06).

Parar, então, poderia nos colocar em um outro lugar diante da fabricação de modos de existir e de ensinar. Reivindicar paragens para que a criação seja possível, para que a produção de devires e de modificações existenciais se aproximem de nós. Pausas que não indicam o isolamento e o distanciamento das instituições escolares da vida, e sim oportunos momentos em que se possam construir novos processos formativos que se abram a partir das experiências cotidianas e das brechas da convivência. “Nas micro-ousadias da invenção, em tempos de isolamento, podemos encontrar meios de pausarmos a negação, a exclusão e a ‘informação’ representadas pelo fetiche padrão conteudista, homogeneizador e reprodutivista da produtividade” (ZORDAN, ALMEIDA, 2020, p. 13).

Figura 14 - Bilhete-postal nº 5



Fonte: pesquisadora, 2020.

Enquanto psicóloga habitando escolas em suspensão, busquei traçar gestos de encontro onde a palavra pudesse dar alguma sustentação e algum movimento aos corpos enclausurados e esgotados e criar zonas comuns de compartilhamento, ainda que diante de um-sem-fim de telas, em que pudéssemos ser vistas e nos reconhecermos enquanto uma ampla rede de apoio e cuidado. Durante estes encontros com as professoras, muitas diziam da dificuldade que era manter uma aula à distância, das planilhas inesgotáveis, da frustração em não conseguir alcançar as estudantes, mas apesar disso, viam-se em um outro tempo, em que podiam experimentar outras possibilidades de si em suas rotinas, um tempo muito diferente daquele apressado da escola, onde um sinal sonoro estridente marca e determina, continuamente, os tempos e os lugares dos corpos. Seria, então, nossa aposta e nosso horizonte comum, uma outra escola que carrega em si tempos alargados e outras experimentações?

Ao final de todo isolamento, penso que habitar escolas em tempos pandêmicos foi gesto difícil de sustentar. Habitar escolas em suspenso, sem saber onde elas guardavam as suas miudezas, os encontros insuspeitados no recreio, na entrada e saída, nas mostras de arte e nas festas, onde guardavam os braços e os abraços, as gargalhadas, os sussurros e os gritos. Onde guardavam as passagens para seus cantos e suas beiras, seus lugares que flertam com o desvio e produzem a diferença? Foi dura a tarefa de sustentar escolas que eram feitas quase só de telas e burocracias institucionais. E produzir os seus bons encontros foi, ainda mais, uma luta cotidiana.

## 10. Em defesa da alegria: por uma *psicologia-artistada* em educação

(Paisagem sonora: Incendeia - Imã | [ímã / Incendeia \(Clipe Oficial\)](#))

*“Defender la alegría como una trinchera  
Defenderla del escándalo y la rutina  
De la miseria y los miserables  
De las ausencias transitorias  
Y las definitivas  
Defender la alegría como un principio  
Defenderla del pasmo y las pesadillas  
De los neutrales y de los neutrones  
De las dulces infamias  
Y los graves diagnósticos  
[...]”*

(Mario Benedetti)

**Figura 15** – Zona de artistagens



Fonte: pesquisadora, 2019.

De acordo com Deleuze e Parnet (1998), somos constituídas ou atravessadas por diferentes tipos de linhas, que estão imbricadas entre si, “[...] elas se traçam, se compõem, imanentes umas às outras, emaranhadas umas nas outras [...]” (IBIDEM, p. 154). Nomeia-se de segmentária a primeira espécie de linha que nos compõe, uma linha de segmentaridade dura, segmentos bem determinados, como a família, a escola, o exército, a fábrica, que nos recortam em todos os sentidos, em todas as direções. São as linhas molares. Outra espécie, são linhas mais flexíveis, moleculares, que traçam pequenas modificações. E ainda, existe outro tipo de linha molecular que

é de aspecto imprevisível, não preexistente, forças que forjam rupturas – as linhas de fuga.

As linhas molares implicam uma fixação de códigos e territórios bem delimitados. Como linhas de segmentaridade dura, operam o plano das formas, dos sujeitos e sua formação. Já nas linhas moleculares, os segmentos funcionam como fluxos e intensidades. São linhas capazes de produzir fissuras nos territórios fixos, provocam movimentos de desterritorialização, engendram múltiplos traços para escapar da lógica das máquinas binárias (DELEUZE, PARNET, 1998).

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso, cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria (DELEUZE, 2013, p. 47).

Gallo (2016) ao fazer um deslocamento dos conceitos das filosofias da diferença para pensar a educação, propõe que se conceba o campo educacional a partir do que conceitua como educação maior e educação menor. Nesta perspectiva, a educação maior seria aquela que se coloca a serviço das forças ou linhas molares, da organização e do ordenamento, máquina de controle e de produção de subjetividades serializadas. Por sua vez, a educação menor seria caracterizada por forças de resistência, como atos de revolta e de rompimento com o instituído, em composição com forças instituintes, sempre moleculares, que carregam em si a potência de instaurar novos processos. A educação menor, encontra-se no espaço da micropolítica, é produzida no âmbito das relações cotidianas e pretende desestabilizar os territórios fixos e bem delimitados da educação maior.

Desterritorializar os princípios, as normas e os ordenamentos da educação maior, gerando condições de aprendizado até então insuspeitadas naquele contexto. “[...] A educação menor age exatamente nessas brechas, para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir novas possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2016, p. 67).

Desse modo, desterritorializar a educação maior seria como traçar um corte de desvio na lógica em que produz, traçar linhas de fuga, abrindo brechas que permitam passar fluxos e intensidades que provoquem uma suspensão das práticas de controle

e que rearranjam modos de composição e criação de subjetividades em uma perspectiva mais alegre, no sentido de uma potencialização da existência.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre (GALLO, 2016, p. 67).

Desestabilizar os territórios e os ritmos da educação maior, provocando espécies de intervalos para que se possam inventar outras territorialidades a fim de sustentar os processos de uma educação menor. Sempre incessantes movimentos de desterritorialização e processos de reterritorialização, desmanchar e recompor de outros modos, fazer funcionar de outros jeitos, desde outras perspectivas, criando pedaços de terra como um solo fértil para outros possíveis.

Os dois movimentos coexistem em um agenciamento, e, no entanto, não se valem, não se compensam, não são simétricos. Terra, ou antes, reterritorialização de artifício que se faz constantemente, pode-se dizer que ela dá determinada substância ao conteúdo, determinado código aos enunciados, determinado termo ao devir, determinada efetuação ao acontecimento, determinado indicativo ao tempo (presente, passado, futuro). Mas, desterritorialização simultânea, embora de outros pontos de vista, pode-se dizer que ela não afeta menos a terra: libera uma pura matéria, ela desfaz os códigos, carrega as expressões e os conteúdos, os estados de coisas e os enunciados, sobre uma linha de fuga em ziguezague, quebrada, ela eleva o tempo ao infinitivo, extrai um devir que já não tem termo, porque cada termo é uma parada que é preciso saltar (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 59).

Ao tomar o intervalo como gesto e estratégia de resistência aos processos molares, pressupõe-se uma outra compreensão do tempo e sua duração nos cenários escolares, afirmando, assim, o intervalo como condição de experimentação. A ação no mundo exige pausa, suspensão, uma vez que aí se encontra a possibilidade do pensamento e, portanto, da criação.

Maciel (2007) ao se aliar à Bergson, reitera a ideia de tempo como criação, modificação e germinação do novo a partir do presente. A experiência do tempo como um agir na existência, assim, supõe experimentações sensoriais que nos lancem para além dos hábitos consolidados que nos condicionam e nos automatizam.

Observa-se, tanto nas sociedades disciplinares, quanto nas sociedades de controle, que o biopoder, essa força que incide sobre as potencialidades da vida, também direciona sua ação sobre o tempo, seja para ordená-lo ou para controlá-lo, estabelecendo determinado ritmo à subjetividade e eliminando o intervalo temporal



que existe entre a percepção e a ação, o que implica em uma subtração da indeterminação indispensável a um agir criativo diante da existência. Desse modo, o tempo que se faz necessário para a efetuação do desejo, que é inseparável das experimentações e dos agenciamentos, se vê cada vez mais anulado e controlado pelos mecanismos de poder que incidem sobre a produção de subjetividade. Torna-se evidente que as sociedades de controle, sendo também as sociedades de eficácia, demandam agir a qualquer custo, sem hesitação, sem espera, sem problema, o que implica em uma não experimentação, uma sociedade que não abre brechas aos intervalos de criação (MACIEL, 2007).

O tempo da escola é um tempo acelerado. Tudo aqui se faz urgência. Tempo-imediato. Imperativo. Nisso tudo, até andar vagarosamente, inaugurando o dia sem ser tomada pela pressa, torna-se gesto de recusa. Hoje eu decidi tomar meu tempo e afirmar a lentidão como modo de habitar uma escola. Ao sustentar a lentidão talvez seja possível criar outros tempos na escola e assim operar processos de digestão daquilo que aqui nos acontece para então fazer as composições que nos cabem.<sup>27</sup>

Fazer passar na escola outro uso do tempo e do espaço, que não o da competência, da aceleração e da produtividade, esgarçando, assim, os limites dos determinismos e situando um campo de experimentação entre ensinar e aprender, território fértil para a invenção de novos modos de pensamento e de outros mundos (CFP, 2019).

Inaugurar outros tempos na escola que possam suspender sua rotina predeterminada e seu funcionamento mecânico e produtivista, tal como o artista Francis Alÿs propõe na experimentação do espaço a partir da necessidade de uma criação que contrarie a lógica racionalista de produtividade, em que o artista esteja mais interessado em processos inventivos que sejam desencadeadores de outros processos existenciais e de novas maneiras de perceber e ocupar o espaço-tempo (KONRATH, REYES, 2017).

---

<sup>27</sup> Registo no diário das coisinhas do chão, outono de 2022.

**Imagem 16** - Francis Alys: the collector, 1991.



Fonte: XXIV Bienal de São Paulo.

Rolnik (2018) permite alargar a conversação acerca da interrupção das potências de criação, uma vez que nos instiga a pensar sobre os abusos à vida gerados pelo regime colonial-capitalístico, que ganha novos contornos em sua versão contemporânea - financeirizado, neoliberal e globalizado. Nesta nova versão, o capital se apropria não somente da força de trabalho, como também e, principalmente, da força vital, mais precisamente de sua potência de criação e modificação, bem como dos modos coletivos de cooperação que permitem o agenciamento de singularidades.

A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. [...] em sua nova versão é a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor. Disto decorre que a fonte da qual o regime extrai sua força não é mais apenas econômica, mas também intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva [...] o que lhe confere um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater (ROLNIK, 2018, p. 33).

Frente a isso, a resistência a este regime não deve se concentrar apenas na esfera da macropolítica ou dos espaços molares e institucionalizados, fazendo-se necessário, portanto, atuar micropoliticamente, em um esforço coletivo de reapropriação da potência de criação para a partir dela construir o comum, entendido como “[...] o campo imanente da pulsão vital de um corpo social quando a toma em suas mãos, de modo a direcioná-la à criação de modos de existência para aquilo que pede passagem” (ROLNIK, 2018, p. 33).

Tal atuação micropolítica não será suficientemente eficaz se permanecermos apenas no reconhecimento racional dos modos de produção subjetiva do atual regime. Portanto, a reapropriação de nosso impulso de criação passa por uma atuação que incida sobre a esfera do desejo, para que se possam produzir modificações nos modos de desejar e se relacionar. Nesse sentido, a resistência deve estar localizada no próprio campo da política de produção da subjetividade e do desejo dominante no regime em sua versão contemporânea, ou seja, é necessário um intenso trabalho sobre si mesmo e com cada existência que compõe uma sociedade, o que implica um universo relacional e um trabalho de experimentação. A partir destas conexões é possível instaurar comunidades temporárias que pretendem agir nesta esfera da produção desejanse e na criação do comum (ROLNIK, 2018).

Da perspectiva ética do exercício do pensamento, a qual rege as ações do desejo no polo ativo, pensar consiste em “escutar” os efeitos que as forças da atmosfera ambiente produzem no corpo, as turbulências que nele provocam e a pulsação de mundo larvares que, gerados nessa fecundação, anunciam-se ao saber-do-vivo; “implicar-se” no movimento de desterritorialização que tais gérmenes de mundo disparam; e, guiados por essa escuta e essa implicação, “criar” uma expressão para aquilo que pede passagem, de modo que ganhe um corpo concreto. Os efeitos do pensamento exercido dessa perspectiva tendem a ser: o “contágio potencializador” das subjetividades que o encontram, ou mais precisamente, sua “polinização” [...] (ROLNIK, 2018, p. 90).

Ao considerar os aspectos de criação e polinização, Rolnik (2018) desdobra os efeitos da arte nos processos de produção de subjetividade, tomando sua dimensão ético-estético-clínico-política. Artistas que conseguem se manter aliadas a esta dimensão da arte no contemporâneo efetuam um transbordamento de fronteiras do campo da arte e possibilitam o surgimento de uma transterritorialidade onde se encontram e desencontram com diferentes práticas ativistas e, nesses espaços, produzem-se devires e linhas de singularização. Ao passo que, poderia-se localizar que no acontecimento destes devires residiria a potência política da arte. Desse modo, a arte, enquanto “operação artística” e micropolítica, pode ser tomada como produtora e disparadora de acontecimentos e devires, ou seja, como propulsora de criação de novos modos de existência aliados às demandas vitais em uma perspectiva ética.

Para Deleuze e Guattari (2010), a arte é criadora e transmissora de sensações. A sensação age enquanto força deflagradora de devires sensíveis, ação que faz com que algo ou alguém não pare de devir-outro, ainda que continue a ser o que é. Um bloco de sensações é um plano de composição de perceptos e afectos. Perceptos não

são percepções, pois não dependem daqueles que os experimentam e não fazem referência a um objeto, assim como os afectos não são sentimentos ou afecções, pois sua força está para além daqueles que são atravessados por eles. “As sensações, perceptos e afectos são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 194).

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 197).

Ao criar afectos e perceptos através das sensações, a arte atua na criação e proliferação de mundos e modos de ser, propiciando novos devires através dos afectos em uma composição com as paisagens, pelos perceptos. “Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 200).

Quando se fala em devir, não está se falando em imitação, não se trata de uma identificação imaginária, devir é antes um grau de modificação que ocorre desde uma zona de vizinhança entre algo ou alguém, que incorre não em uma transformação de um no outro, mas de algo que passa de um ao outro. Este algo é tomado enquanto uma sensação, uma força de diferenciação desde uma zona comum de indeterminação e indiscernibilidade, um afecto (DELEUZE, GUATTARI, 2010).

[...] O artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo. [...] É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que eles os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 207).

Desse modo, a arte ao criar blocos de sensação engendra outros modos e arrasta ao infinito as possibilidades para a existência. Ao atuar e produzir efeitos na esfera do sensível do mundo, a arte pode nos colocar em potência de variação inesgotável, produzindo linhas de desterritorialização aos sistemas hegemônicos e aos modelos identitários, reterritorializando a sensação, em seguida, através de novos planos de composição, colocando a vida em outro lugar, já em modificação (DELEUZE, GUATTARI, 2010).

Deleuze e Guattari (2012a) aproximam, ainda, a figura do artista à do artesão cósmico, insurgindo uma prática artesã como uma abertura molecularizada e cósmica. Um artista-artesão seria aquele que produz relações de desterritorialização com a terra e de despopulação com o povo, renunciando às forças da terra, tanto quanto às forças do povo, passando o combate para outro lugar. “Os poderes estabelecidos ocuparam a terra, e fizeram organizações de povo” (IBIDEM, p. 172).

Em vez do povo e a terra serem bombardeados por todos os lados num cosmo que os limita, é preciso que o povo e a terra sejam como vetores de um cosmo que os carrega consigo; então o próprio cosmo será arte. Fazer da despopulação um povo cósmico, e da desterritorialização uma terra cósmica, este é o voto do artista-artesão, aqui e ali, localmente (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 173).

Seria propício, então, para as criações, uma atuação silenciosa e localizada, almejando por toda a parte relações de consistência e consolidação com as forças cósmicas, tecendo, a partir do molecular, multiplicidades. Contrariando, assim, os processos de destruição e conservação das forças que trabalham, vasta e visivelmente, na operação de subjugar o molecular. (DELEUZE, GUATTARI, 2012a).

A arte, compreendida como gesto que instaura modificações, alia-se, então, a uma produção de saúde, uma vez que carrega forças capazes de desobstruir processos e passagens interrompidas. Não se trata de uma grande saúde, mas alguma saúde que dê condição de libertar a vida em toda a parte em que esteja aprisionada, uma saúde necessária para retomar o processo vital. Criar uma saúde ou inventar um povo que falta, ou seja, criar uma possibilidade de vida (DELEUZE, 2011).

\*\*\*

Tomando como impulso e inspiração tal campo conceitual e, ao localizar uma psicologia na escola, esta poderia ser pensada através de uma perspectiva de produção da diferença ou de uma artesanaria cartográfica para que se torne uma psicologia que se coloque ao lado das forças instauradoras de devires, de uma educação menor, de uma prática micropolítica de invenção de espaços-tempo de

afirmação da vida e de resistência às forças de rebaixamento e despotencialização da existência.

O que aqui busca se firmar, desse modo, é a fabricação de uma psicologia na escola que pode ser pensada, ainda, enquanto prática de artistagem. Uma psicologia que se constitua enquanto devir e que possa provocar um *devir-artista* da psicóloga, afirmando a multiplicidade de gestos e pensamentos e, portanto, de práticas possíveis. Instaurar uma psicologia em perspectiva de devir-simulacro que se quer constantemente outra.

[...] devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que é; dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprende; de como sabe exercer a profissão; o professor-artista entra na zona de vizinhança – que marca o pertencimento a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos e das formas – do desejo, ou em sua co-presença, entre as partículas extraídas do que carrega em si e que não mais pertencem ao que ele é, ao que possui, a como ensina (CORAZZA, 2013, p. 26).

Corazza (2013) nos convida a pensar o conceito de devir-simulacro para sustentar características inventivas, singulares e desviantes da professora/educadora, em detrimento do princípio da identidade, que pretende designar o conceito universal e fixo de Professora. “Quando uma imagem destoa ou foge desta que se pretende como o padrão, estaria fadada a ser uma aberração, ou simulacro, são todos aqueles que desviam, perigosos, subversivos e selvagens” (IBIDEM, p. 22).

Desse modo, quando professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, orientam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tampouco promover relações formais entre identidades (CORAZZA, 2013, p. 26).

Assim, torcendo um pouco mais este conceito, pode-se, também, tomá-lo para pensar acerca da invenção de outros modos de ser psicóloga na escola, para desde esses outros modos possibilitar novos arranjos de composição e experimentação e uma abertura para a criação e passagem de devires, fazendo, então, uma espécie de *psicologia-artistada* em educação, que não pressupõe a reprodução de modelos predeterminados ou esperados, que não atua a partir de um padrão ou programa universal, mas que, em devir-simulacro, borra suas fronteiras e inventa para si outras territorialidades e modos de ocupar a escola.

Não que um professor se torne um artista, nem que um pedagogo se assemelhe a um artista, tampouco que um educador seja análogo a um artista, ou vice-versa, já que o devir não é metáfora simbólica; mas, sim, que o educador, o professor, o pedagogo e o artista invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível; na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros (CORAZZA, 2013, p. 26).

Para Corazza (2013), a ideia de devir-simulacro se associa aos processos de singularização e de criação de existência e carrega a problemática da multiplicidade. O devir-simulacro é composto por processos transversais de artistagem, que atravessam as subjetividades e permitem, assim, uma crítica e uma modificação nas formas e funções determinadas e legitimadas. Desse modo, a artistagem é um conceito que se refere a processos de invenção de uma ética, uma estética e uma política, desde práticas de experimentação de si e através da afirmação e da abertura aos fluxos e devires, contrapondo-se à cristalização do Eu em uma identidade fixa.

Diante disso, afirma-se a arte como um modo de pensar e de ocupar territórios, um modo de suscitar acontecimentos e novas sensibilidades. Corpo-artista que se concentra em avançar pelas invenções que produz, que toma a arte como máquina de guerra, irreduzível aos aparelhos de dominação. Práticas artistas que se deslocam por linhas de fuga, que recusam modelos e resistem às capturas, que inventam outras maneiras de habitar o espaço-tempo (CARNEIRO, 2007).

A análise da arte que “cria mundos”, que constitui e afirma estilos de vida se orienta por critérios que avaliam se esta construção leva ao assujeitamento ou à práticas de liberdade. Em outros termos, se tais construções artísticas funcionam como peça de aparelho de captura, engrenagem de apaziguamento ou como máquina de guerra (CARNEIRO, 2007, p. 219).

Uma máquina de guerra não se reduz ao aparelho de Estado, é uma exterioridade e uma potência contra a soberania. Uma máquina de guerra se movimenta por relações de devir, ultrapassando as dualidades de termos e as conformidades relacionais. Uma máquina que é ser da passagem, opera como um modo de ocupar um espaço, que pode surgir em qualquer ponto e provocar movimentos de territorialização e desterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2012b).

Operar por máquinas de guerra, que não se assemelham nem tomam como objetivo a guerra em si, mas que definem “uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos: os movimentos revolucionários [...], mas também os movimentos artísticos são máquinas de guerra” (DELEUZE, 2013, p. 216).

De acordo com a relação que estabelece com a guerra e com os conflitos, uma máquina de guerra pode ser localizada em dois polos. Um dos polos compreende uma linha de destruição, quando uma máquina de guerra é apropriada pelo Estado e efetiva a guerra, ficando subordinada a fins políticos que tem por objeto direto a guerra e que aprimoram o poder do Estado. Aqui a máquina de guerra é capturada e se torna uma instituição estatal. No outro polo, localizam-se as máquinas de guerra menores, que resistem às capturas e criam linhas de fuga para escapar das hierarquias e funções de Estado (CARNEIRO, 2007).

Ambos os polos coexistem em um movimento incessante de captura e fuga. Quando uma máquina de guerra escapa e traça suas linhas de fuga, consegue efetuar movimentos libertários atravessando situações de modo imperceptível, captando, assim, a passagem de algo que possibilita desmontar a identidade plena e os códigos bem colocados. Desse modo, uma máquina de guerra assume agenciamentos nômades, pois impossibilita a caída em uma forma de interioridade ou em um território cristalizado (CARNEIRO, 2007).

Aquilo que é nômade não mantém interesse em reconhecimento diante de critérios de vida universais ou pelo exercício do poder hierarquizante, traçando seus movimentos fora da moral e do Estado. Quando as existências funcionam como máquina de guerra nômade não pretendem se colocar como alternativa aos modelos e produções de subjetividade assujeitadas pelo Estado, antes carregam em si uma força do fora, que destrói a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções (CARNEIRO, 2007).

O artista nômade é aquele que se deixa levar pelas linhas de escape para fora das identidades e categorizações. Suas obras expressam modos de existência e abrigam também o que se classificaria como algo fora da arte, dissolvendo classificações arte e vida, individual e coletivo, público e privado, abrindo passagens imprevistas entre mundos, expandindo galáxias (CARNEIRO, 2007, p. 222).

Todas as instituições disciplinares, entre elas a escola, operam o engendramento de modelos e formas identitárias fixas, que são impregnadas nas existências que passam por esse espaço, produzindo determinados modos de ser, perceber e atuar no mundo. Ao considerar uma atitude artista em que a arte é atravessada pelo polo libertário da máquina de guerra, efetua-se uma postura



afirmativa diante do mundo com a coragem de dizer não aos controles e às produções subjetivas do Estado e do capitalismo neoliberal (CARNEIRO, 2007).

*Dentro do Estado, contra o Estado:*

Ocupei-me a semana inteira da situação de um jovem negro, 16 anos, morador da periferia, filho de mãe solo e pai assassinado. Acompanho sua inserção e sua rotina escolar há mais de três anos. Agora, ele retoma às aulas presenciais, após ficar afastado devido à pandemia, o que acentuou suas dificuldades de aprendizagem, já que ele é mais um desses jovens que não contam com privilégios, nem de raça, nem de classe. Dificuldades, estas, que também têm muito que ver com tais privilégios, mas será que a escola está atenta a isso?!

Ocupei-me de como estabelecer uma conversação, retomar um vínculo, com um jovem negro que tem direcionado ao seu corpo uma política de morte gerenciada pelo Estado, estando eu, nesta relação, enquanto servidora pública de uma instituição escolar. Como me colocar contra esse Estado e a sua política de morte, operando dentro do Estado?

Eis que não sinto outra coisa a ser feita que não seja me abrir para o encontro. Colocar-me em gesto de escuta afetiva, ficar atenta para que a moral e o funcionamento estatal não se sobressaiam. Negar o Estado pela relação e suas singularidades. Provocar rupturas na violência estatal pelo gesto da escuta e da presença.

A abertura ao encontro me permite aproximar da palavra-corpo do menino. Sua narrativa é carregada de experimentações e gestos de sobrevivência. De alegria, também. Pandemia: muito trabalho para sobreviver; pouca escola para sonhar. A vida do *corre*, o *corre da vida*, *que embrulha tudo...*

Este ano o menino se forma: ensino fundamental completo. Ao que acompanho, o primeiro de sua família a alcançar tão vasto sonho. Penso que ao nomear o acontecimento “formatura”, o menino se dá conta do que se aproxima, já virando possibilidade, até então impensada. Está acontecendo. Ele, discretamente, passa suas mãos no rosto, na tentativa de enxugar as lágrimas que escapam de seus olhos...<sup>28</sup>

Pode um gesto de escuta agenciar uma máquina de guerra libertária dentro de uma instituição escolar? Aquilo que escapa no encontro, produzindo outros modos de pensar, apesar do ordenamento e dos aprisionamentos estatais, funciona como linha de fuga? A aposta nos encontros e gestos menores do cotidiano pode ser que seja essa, de operar máquinas de guerra nômades, linhas de fuga libertárias, que carreguem forças de singularização, que neguem o Estado, dentro dele e apesar dele, produzindo rachaduras em seus modos rígidos de funcionamento e em suas produções de subjetividade assujeitadas.

Caberia, então, à psicóloga em devir e desde uma operação de artistagem, inventar seus dispositivos ético-estéticos-clínicos-políticos que tenham a força de propiciar a instauração de planos de experimentação de si e a criação de outros territórios existenciais no espaço escolar. Instigar a criação de espaços-tempo, ou

---

<sup>28</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, verão de 2021.

zonas comuns de composição, que situem os intervalos necessários à criação e à potencialização da existência.

É pela construção do comum que se coopera na insurgência micropolítica, cujos agentes se aproximam “via ressonância intensiva” que se dá entre frequências de afetos (emoções vitais). Trata-se de tecer múltiplas redes de conexões entre subjetividades e grupos que estejam vivendo situações distintas, com experiências e linguagens singulares, cujo elemento de união são embriões de mundo que habitam os corpos que delas participam, impondo-lhes a urgência de que sejam criadas formas nas quais tais mundos possam materializar-se completando assim seu processo de germinação. [...]. Criam-se com isso territórios relacionais temporários, variados e variáveis. Nesses territórios se produzem sinergias coletivas, provedoras de um acolhimento recíproco que favorece os processos de experimentação de modos de existência distintos dos hegemônicos, valorizando e legitimando sua ousadia (ROLNIK, 2018, p. 141).

Afirmar os espaços comuns de compartilhamento e invenção de vida e de mundos para que outros modos de habitar e produzir uma escola sejam gerados e experimentados, confundindo e fazendo tropeçar as práticas totalizantes e totalitárias. Apostar em uma força coletiva, desde os espaços e gestos menores, que, apesar de coincidir com a instituição, possam impregná-la de novidade e linhas de singularização. “- O que me interessava eram as criações coletivas, mais que as representações” (DELEUZE, 2013, p. 2013).

Desse modo, a atuação de uma *psicologia-artistada* em educação estaria aliada à criação constante de dispositivos que abram para um campo de experimentação, práticas que propiciem a criação de afetos e que impliquem na formação de um comum que se dá por contágio (PELBART, 2008 Apud CFP, 2019).

Interroga-se, desde essa travessia de pesquisa, modos possíveis de produzir zonas comuns na escola, que tenham força suficiente para a invenção e a passagem de uma outra clínica, práticas de uma psicologia que seja capaz de operar pela afirmação da diferença e na produção de linhas geradoras de modificações existenciais.

Importa, com isso, nesse exercício de criação de uma outra clínica, pensar acerca dos processos e regimes de produção de subjetividade que atravessam o espaço escolar e desde aí fortalecer o pensamento de que a fabricação dessa outra clínica como prática de afirmação da vida seria também, e ao mesmo tempo, a reivindicação de uma outra escola a ser produzida. Seria necessário, então, instaurar

na escola um encontro (clínico) como uma relação de abertura a um campo de experimentações subjetivas, de acolhimento e de combate (GONDAR, 2004).

As pistas para escapar desses modelos totalizantes de produção de subjetividade, de rebaixamento da vida, podem estar nas condições de invenção de campos de possíveis e de modalidades clínicas de combate e coletivização que desobstruam os fluxos da existência e da produção desejante. Gondar (2003) aposta na artesanaria de territórios de experimentação e de produção de linhas de singularização e afirma que estes territórios se constroem na possibilidade e duração dos encontros.

Trata-se de construir um território a partir do qual o indivíduo possa experimentar sua capacidade de crer - não apenas em alguém, mas em si mesmo, na legitimidade de suas percepções sobre si e o entorno, e naquilo que o singulariza. [...] É preciso haver tempo para que os ínfimos lampejos desejantes possam encontrar uma chance de expressão, articulação e reconhecimento. São essas fagulhas que o trabalho clínico procura reverberar e fazer persistir, permitindo que o desejo ganhe mais densidade e consistência. Nenhuma montagem a priori sustenta este trabalho; ele é tático, processual, exercido no próprio movimento, abrigando e aproveitando as menores oportunidades de ativação do desejo (GONDAR, 2004, p. 134).

**Figura 17** - Zona comum de experimentação e composição



Fonte: pesquisadora, 2019.

Tomar a invenção de dispositivos ético-clínico-artísticos como acontecimento e como força de produção de novas sensibilidades e subjetividades no espaço escolar. Forçar passagens para outras relações com o corpo, com o tempo, com a escola, com a aprendizagem, com o trabalho, com a cultura, com as produções sociais, etc. Insurgências, individuais ou coletivas, que correspondam a modificações subjetivas-coletivas, em que o que era antes cotidiano se torne intolerável, e o que não era imaginado se torne não só pensável, como desejável e visível. A realidade assume dimensões que transbordam seus limites empíricos para fazer aparecer suas virtualidades, igualmente reais, porém ainda não desdobradas. “Não é o futuro, nem o sonho, nem o ideal, nem o projeto perfeito, porém as forças em vias de redesenharem o real” (PELBART, 2016, p. 49).

Como *abrir* um campo de possíveis? Não serão os momentos de insurreição ou de revolução precisamente aqueles que deixam entrever a fulguração de um campo de possíveis? Inverte-se assim a relação entre o acontecimento e o possível. Não é mais o possível que dá lugar ao acontecimento, mas o acontecimento que cria um possível [...] (PELBART, 2016, p. 48).

Assim, “trata-se de arrastar o possível para o domínio da efetuação em todos os lugares em que emerge. A conclusão é clara: é esgotando o possível que o criamos” (PELBART, 2016, p. 49). Esvaziar o possível (dado), tornar o ar rarefeito, produzir intervalos e silêncios – *uma pausa de mil compassos*<sup>29</sup> – para que se possa devir outra coisa, que chamamos de criação de possível (IBIDEM, 2016).

Abre-se, dessa forma, uma outra perspectiva para pensar sobre a atuação de uma psicologia no contexto escolar, não pretendendo intervir desde as lógicas de normalização, nem por protocolos universais, perguntando-se, sempre, o que ela pode, enquanto um fazer ético-clínico-artístico-político, como força inventiva e maquinadora de devires e resistências. O que pode uma *psicologia-artistada* em educação? Que afetos é capaz de produzir? Que encontros prioriza? Quais composições cotidianas tem condições de criar que aumentem a potência de seu fazer?

\*\*\*

---

<sup>29</sup> Para ver as meninas - Paulinho da Viola (1968).

A psicologia como fuga:

Ao entrar na turma do nono ano para chamar uma aluna para conversar singularmente, colegas respondem que ela não teria ido à escola naquele dia, e eis que outra voz me interpela: - leva eu!; e ainda outra: - eu quero ir!

Despeço-me sorrindo e penso: seria, aqui, a psicologia um modo e uma estratégia para fazer fugir à sala de aula?

Mais adiante no dia, durante o início da tarde-escolar, um menino, desta vez do quarto ano, ao ver a sala da porta aberta, entra ligeiro e me interroga: - tu vai me chamar hoje? e conclui em solicitação: - me chama pra gente brincar! Seria a sala de aula o espaço da monotonia que entristece o corpo?

Como criar possibilidades para fazer deste lugar um espaço de aprender e experimentar pela alegria?<sup>30</sup>

Ao reivindicar a alegria como afeto imprescindível em uma escola e suas salas de aula, o que aqui se coloca como pista e horizonte é a possibilidade de um alargamento da existência pela produção de bons encontros que nos colocam em condição de variação e modificação.

Compreender a alegria como uma ética de vida e como uma maneira de existir no mundo, tomando-a enquanto processo e devir, que independe de modelos e representações. Sendo processual, a alegria prescinde de programas e protocolos enrijecidos, afirmando-se e acontecendo sempre pela via dos encontros e da produção desejante (ROOS, 2014).

Quero dizer que a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências. Voltemos aos nossos exemplos: eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor. Pode imaginar a alegria que isso representa? Preencher uma potência é isso, efetuar uma potência. Mas o que é equívoco é a palavra "potência". E o que é a tristeza? É quando estou separado de uma potência da qual eu me achava capaz, estando certo ou errado. "Eu poderia ter feito aquilo, mas as circunstâncias... não era permitido, etc." É aí que ocorre a tristeza. Qualquer tristeza resulta de um poder sobre mim. [...] efetuar algo de sua potência é sempre bom. É o que diz Spinoza. Mas isso traz problemas. É preciso especificar que não existem potências ruins. [...] O ruim é o menor grau de potência. E este grau é o poder. O que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência. Portanto, não há potência ruim, há poderes maus (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 54).

Um encontro é uma abertura, uma interação entre corpos, que ao se encontrarem podem fazer composições ou decomposições, ou seja, aumentar ou diminuir sua potência de agir. "[...] cada corpo exerce sua potência o tanto quanto pode. O que ele pode corresponde à sua capacidade de afetar e ser afetado, sendo

---

<sup>30</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, outono de 2022.

esta necessária e constantemente exercida em suas relações com outros corpos” (MERÇON, 2009, p. 43).

Ao tomar a teoria dos afetos de Spinoza como inspiração para pensar acerca dos encontros que nos acontecem, pode-se considerar que os afetos são produzidos nos encontros e que a ordem dos encontros se constitui como uma ordem das paixões. Uma paixão configura uma determinação que vem de fora e produz afetos a um corpo. Existem afetos passivos (paixões) e ativos, quando tomado por um afeto passivo, um corpo conhece parcialmente a causa daquilo que lhe acontece, as ideias ainda são confusas, pois se misturam as percepções e afetos dos corpos que entram em relação. Já um afeto ativo está relacionado ao conhecimento adequado do próprio corpo, do corpo que o afeta e da conexão entre ambos, permitindo a um corpo que é afetado conhecer suas relações e o modo como estas se compõem com a de outros corpos (MERÇON, 2009).

Considerando que os corpos jamais deixam de ser afetados, o projeto ético de Spinoza é definido, justamente, pela tarefa de estabelecer um tipo de relação com os afetos que nos torne menos confusas e mais ativas. A exploração dos mecanismos envolvidos nessa tarefa pode ser iniciada com a distinção entre duas paixões primárias: a alegria [...] e a tristeza [...]. Vimos que as paixões são afetos, o que significa dizer que elas modificam a potência para agir de um corpo. Quando um corpo se encontra com um outro corpo cujas relações que o definem não convêm ou não se compõem com as do corpo encontrado, este é afetado por tristeza, e a sua potência para agir é diminuída. [...] Inversamente, quando por meio de um encontro as relações de dois corpos se compõem, diz-se que estes são afetados por alegria e sua potência para agir é aumentada (MERÇON, 2009, p. 46).

A partir disso, compreende-se que o conhecimento e o pensamento desdobram-se desde os gestos relacionais entre os corpos. Quando aquilo que nos acontece deriva de um mau encontro, somos afetadas de tristeza e por isso, nossa capacidade de agir e pensar diminui, uma vez que não houve, no encontro, algo que pudesse ser compartilhado entre os corpos que tivesse força de composição entre suas relações e potências. À medida em que haja um encontro com o qual nosso corpo convém, ou seja, um bom encontro, a potência de nosso pensamento se vê aumentada e é possível, diante disso, formar uma ideia adequada daquilo que existe de comum entre os corpos que fazem uma composição (MERÇON, 2009).

[...] No momento em que chegamos a formar uma noção comum, por ser esta uma ideia adequada, tomamos posse completa de nossa potência de agir. A alegria com a qual somos afetadas passa a ser, então, uma alegria ativa, uma vez que segue da formação de uma ideia adequada e expressa diretamente nossa potência de entender e agir [...] (MERÇON, 2009, p. 74).

Afirma-se, então, que os afetos ativos resultantes de encontros de composição entre os corpos, fazem com que a potência do pensamento aumente, como resultado da alegria experimentada pela composição dos corpos. Defende-se, a partir disso, um aprendizado afetivo que promova um devir ativo da existência, acontecendo, este, pela organização de bons encontros, ou seja, “encontros com modos que se compõem com o conjunto de nossas próprias relações, inspirando-nos paixões alegres que, por definição, convêm com a razão” (MERÇON, 2009, p. 79). Portanto, um aprendizado afetivo é aquele que carrega em si uma arte do encontro e para que corrobore a formação de ideias adequadas envolve a experimentação de alegrias (IBIDEM, 2009).

Compreendido ainda como arte, o aprender voltado aos nossos afetos alegres expressa-se por pensamentos, gestos, cuidados e atenções que juntos formam uma espécie de *estilo*, com traçados únicos, irreplicáveis, intransferíveis [...] (MERÇON, 2009, p. 80).

Ao alcançarmos uma abertura aos encontros produtores de afetos alegres que ativam nossos pensamentos e nossos desejos, efetuamos um devir ético da existência em conexão com uma pluralidade de corpos. Tal processo propicia uma expansão de nossas forças e carrega em si singularidades e multiplicidades. Uma ética, desde este modo de pensar e agir, é um processo de ativação do desejo, que se constitui e é fomentado a partir dos encontros que potencializam, numa via dupla, pois ao nos alcançar e nos modificar, produz o mesmo efeito naquelas que encontramos (MERÇON, 2009).

Por afirmação deste campo conceitual e deste exercício ético da existência, compreendemos que, à medida que saibamos produzir os bons encontros na escola, podemos efetuar devires e outros modos de ser e, através dos afetos alegres, ampliar nossa potência de agir no mundo. Assim, cabe à nós, desde os encontros cotidianos e em composição, produzirmos afetos alegres na escola que possibilitem práticas, sempre em vias de se modificar, de um aprendizado ético-afetivo.

A partir disso, o que se pretende aqui é a inspiração para a criação de uma *psicologia-artistada* em educação, situando-a enquanto uma prática de *artistagem*, nômade, múltipla e por isso, sempre outra, pois opera pela afirmação da diferença e pela produção de linhas de singularização, ao negar os modelos e os universais e traçar linhas de escape diante das capturas institucionais.

Uma *psicologia-artistada* que faz sua aposta ética e clínica nas composições dos bons encontros e que reivindica e defende a alegria como afeto inegociável no campo educacional. Ao situar a arte como modo de pensamento, provoca à cena tudo aquilo que resiste e ressoa e produz sensibilidades e devires.

Arte pensa sem os moldes do pensamento, pensa lidando, experimenta materiais, palavras, sons, sensações, conceitos, objetos. Junta. Separa. Desmonta. Justapõe. Informa. Deforma. Racha. Arte acontece e analisa acontecimentos. Torna perceptível. Abre o olho. Afina os ouvidos. Vibra as narinas. Atiça a pele. Não dá sossego. [...] (CARNEIRO, 2007, p. 2018).

Uma *psicologia-artistada* que funcione como máquina de guerra libertária, forjando rupturas nas tramas institucionais, refazendo-se sempre a cada encontro, inventando seus repertórios desde os chãos que pisa e dos horizontes que abra, pois já não nos interessam os programas e protocolos e as classificações e os nomes todos que padronizam e entristecem os corpos, e sim as infinitas possibilidades alegres de encontrar, ocupar e fazer uma vida e uma escola.



## 11. “Depois de atravessar ainda é travessia”<sup>31</sup>: notas para além do fim

(Paisagem sonora: Ensacado - Cátia de França / Cátia de França - Ensacado (Pseudo Video))

“[...]”  
*Em vão me tento explicar, os muros são surdos.  
 Sob a pele das palavras há cifras e códigos.  
 O sol consola os doentes e não os renova.  
 As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.  
 [...]”*

(Carlos Drummond de Andrade)

O ano é 2022, ainda com resquícios de uma pandemia na cidade, na escola e no corpo. As notícias que nos alcançam já são de melhores horizontes para a continuidade da vida, mas há ainda as marcas, os corpos sem abraços e os protocolos sanitários com os quais se a ver, cotidianamente. Há, também, outra notícia a me atravessar já nos primeiros meses daquele ano: a criação de um centro municipal de atendimento para educandas e, com isso, o redirecionamento do trabalho da psicologia no âmbito educacional.

Em um primeiro momento, o que se evidencia é ainda um burburinho pelas instituições escolares, que provoca uma suspensão no planejamento do trabalho e das relações da psicologia com a escola. Como seguiríamos dali para a frente? Quem estaria pensando esse espaço de atendimento? Com quais horizontes de práticas? Seríamos nós, psicólogas da educação, chamadas para essa construção, uma vez que tal projeto impacta diretamente sobre o nosso trabalho? Seríamos, então, realocadas? Como se dariam as conexões da psicologia com o chão da escola depois da criação de um centro de atendimento?

Cada vez mais perguntas me atravessavam e aumentavam os burburinhos e a incerteza diante do trabalho que se desenharia a partir dali. Havia um pedido de atendimento clínico para educandas ecoando há muitos anos no município que criava rugas com o trabalho institucional que entendíamos importante a ser feito, enquanto psicólogas escolares, mas permanecia sempre a sensação de insatisfação e inadequação frente às demandas para a psicologia nesse espaço.

---

<sup>31</sup> Francisco Mallmann - *Instagram* (2021).

Diante desse anúncio de mudança, organizamo-nos, as psicólogas escolares, e abrimos um diálogo com a gestão da educação municipal a fim de compreender o processo que estava se estabelecendo e afirmar a importância da nossa participação no mesmo, uma vez que já estávamos pensando e desenvolvendo o trabalho nos cenários educacionais há alguns anos.

Inicialmente, nossa solicitação não repercutiu como gostaríamos, pois seguimos sem nenhuma participação ou informação sobre o que seria a transição do nosso trabalho. O que tínhamos eram escassas notícias de que seria efetivado o tal centro de atendimento, que nos chegavam pelas direções escolares, que recebiam tais notícias em reuniões de planejamento com a gestão municipal.

Seguimos buscando fazer articulações com a secretaria municipal de educação diante dessa situação, até que fomos chamadas para uma reunião que seria o anúncio da criação do centro municipal de atendimento. Nesta primeira reunião estavam presentes a secretária municipal de educação, as coordenadoras pedagógicas da secretaria, as psicólogas da educação e a pessoa que seria coordenadora do centro, que naquele momento exercia um cargo comissionado na secretaria e que não nos parecia ter nenhuma experiência em gestão.

Preparei-me para este encontro há semanas, enquanto era ainda burburinho, por temer o que poderia estar sendo tramado como cenário de práticas, a partir de uma lógica de diagnóstico e atendimento clínico-individual das demandas escolares. Mais uma vez, tempo e gesto de resistência, para afirmar outros encontros e composições da psicologia com a educação. Diante daquilo que se convoca que a psicologia dê conta frente aos contextos educacionais, o que se apresenta agora, como nova possibilidade de atuação, seria um outro modo de pensar-fazer a escola ou o mesmo modo, acostumado, que pretende o controle das condutas e que prevê uma série de normalizações, só que agora desde um outro lugar? Seria possível que agora, uma equipe de trabalhadoras, efetivamente juntas, poderiam resistir às práticas patologizantes? Eis que me parece uma aposta de estar mais acompanhada nas construções de trabalho e intervenções da psicologia.<sup>32</sup>

Carregando essas perguntas e fazendo uma aposta de trabalho coletivo, coloquei-me em gesto de escuta para essa primeira reunião. Logo nos foram expostos os motivos para a criação do centro, em sua maioria relacionados com a demanda de atendimento clínico especializado das crianças e adolescentes da rede municipal de educação, compreendendo que havia uma lacuna diante dessa necessidade que as

---

<sup>32</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, verão de 2022.

escolas solicitavam há muito tempo, principalmente por questões acerca das dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

Já imaginávamos tal justificativa e perspectiva, entretanto buscamos produzir algum desvio ao que se apresentava e colocamos nosso ponto de vista desde um trabalho clínico-institucional, sinalizando nossas preocupações acerca de um afastamento completo da escola e dos prejuízos de incorrer em um entendimento restrito de suas demandas, por um viés descontextualizado, individualizado e patologizante. Em um momento inicial, pareceu-nos que a gestão municipal estava aberta às problematizações que trazíamos nessa primeira reunião, solicitando nossa participação na construção do projeto do centro de atendimento. Começamos, assim, a nos organizar e pensar nessa nova proposta, considerando uma prática coletiva e a partir de uma intervenção institucional com as demandas educacionais.

Agora a encruzilhada se apresenta diante de nós e pode se fazer também caminho... Até onde e quando conseguiremos fugir aos modelos e imposições não é sabido, o que se sabe é que resistência é gesto tecido neste tempo.<sup>33</sup>

Seguindo no tempo e nos trabalhos, retomamos, nós psicólogas da educação, uma rotina entre o acompanhar do cotidiano escolar e organizar o que seria o projeto inicial do centro de atendimento. Neste processo, que durou cerca de três meses, vimo-nos sozinhas e isoladas da gestão municipal, que nos liberou 10 horas semanais para a organização de um projeto, ao qual solicitamos participar, mas que não reivindicamos como exclusividade nossa, porém a articulação e o diálogo com a secretaria de educação praticamente não existiram.

Mais uma vez, a sensação com relação aos processos de trabalho era de solidão e uma grande dificuldade em reconhecer e construir alianças. Dessa vez eu não estava só, agora éramos uma coletiva de psicólogas buscando dar conta de pensar um espaço de práticas minimamente alinhado com nossas experiências e perspectivas de trabalho. Junto disso, ainda com toda a demanda de acompanhamento escolar nas mãos, uma vez que seguíamos no cotidiano das escolas, com enxurradas de solicitações e necessidades imediatas. Neste ponto, a sensação era de sufocamento e incerteza, pois ainda não tínhamos um horizonte seguro com relação ao futuro do nosso trabalho no município, o chão que estávamos

---

<sup>33</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, verão de 2022.

construindo não nos parecia firme o suficiente para sustentar um cenário de novidade de práticas e interlocuções com as instituições escolares.

Os dias passam e seguimos solitárias na proposta de outras aproximações saudáveis com a escola. Sensação constante de invisibilidade e desrespeito com nosso trabalho. A recusa de escuta da gestão é um muro que parece impossível de transpor. Estamos à deriva, não há cais. Nossas vozes ressoam entre nós, e sentimos que não tomam o alcance que precisaríamos. Como criar composições apesar dos muros?<sup>34</sup>

Entre nós, psicólogas, buscávamos, a cada segunda-feira que nos reuníamos em algum espaço que nos era cedido junto à secretaria de educação, pensar e construir uma proposta, buscando referências teóricas e técnicas para tecer um trabalho ético e coletivo e afirmar nossas contribuições desde uma experimentação em chão de escola, apesar do desamparo e de muitas vezes termos dificuldades em compreender de que maneira nosso trabalho estaria sendo levado em consideração.

Há três meses estamos, nós, psicólogas da educação, trabalhando solitariamente na construção de um centro municipal de atendimento para a educação. Já fomos conhecer alguns serviços da região, indicados pela gestão, para inspirar nossas práticas de trabalho, coisa que me assustou, pois que o que pude acompanhar parece estar na contramão do que seria uma coletivização do cuidado e apoio no campo educacional. O susto se levanta, por aproximar meu corpo daquilo que se pretende enquanto estratégia de gestão municipal para o trabalho da psicologia na educação. A recusa em reproduzir modelos de patologização das demandas escolares tenta fazer passar uma proposta de trabalho mais atenta às produções e processos institucionais, para além da clínica individual com crianças e adolescentes.<sup>35</sup>

Passados cerca de três meses, em que trabalhamos para estruturar um projeto e um regimento de um serviço multiprofissional que se situaria na interface com os processos educacionais e em diálogo com as escolas, entre solicitações costumeiras e apostas de um horizonte mais aberto e saudável no campo das práticas institucionais, foi inaugurado o centro de apoio multiprofissional, em julho de 2022, contando com um quadro profissional composto por quatro psicólogas, uma assistente social e uma educadora especial, além das funções de coordenação, recepção e higienização.

A INAUGURAÇÃO. Estão todos em cena. Autoridades presentes. A pequena equipe técnica tenta se equilibrar entre a aposta pela novidade e a recusa de um trabalho esvaziado de pensamento ético e institucional e de coletividade. Cá estamos nós, escutando o quanto esse serviço foi almejado no município... uma conquista, nos dizem agora. Há muito desconforto em meu corpo. Tremores são produzidos em mim. Eu também estou em cena e isso

---

<sup>34</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, inverno de 2022.

<sup>35</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, inverno de 2022.

me perturba um tanto. Como participo disso? Acredito nesse lugar? Que práticas inventaremos aqui para produzir outros encontros com as escolas? Teremos quais condições de criação? Ficaremos submersas na demanda de atendimento clínico individual? Ainda outra vez estou tomada de perguntas e temo não conseguir produzir respostas que alarguem os encontros, que convoquem as vozes e os corpos, que afirmem o bando. Temo pela insistente solidão dos caminhos no trabalho educacional... Volto à presença das pessoas no espaço, aos poucos começam a se retirar. Permaneço, ainda, um pouco mais. Olho tudo à minha volta, as salas de atendimento montadas às pressas, a umidade das paredes, os sorrisos nervosos das minhas colegas de equipe... Burburinhos daquilo que se inaugura... Haverá mesmo alguma novidade? Tento manter alguma aposta.<sup>36</sup>

A incerteza nos acompanhou em muitos momentos com relação aos processos de trabalho, principalmente porque havia muitos atravessamentos acerca dos objetivos e das diretrizes no que tange às produções e a atuação na esfera educacional. Compreendíamos que era um campo em disputa e apesar do esgotamento e das dificuldades colocadas, seguíamos buscando fazer as composições que nos eram possíveis, na perspectiva de um trabalho em rede e ampliado com relação às questões escolares, evitando cair na lógica do encaminhamento e das respostas imediatas e descuidadas.

O que estabelecemos, inicialmente, foram práticas de trabalho clínico aliadas a práticas de apoio institucional. Organizamos espaços de encontro quinzenais junto às equipes escolares a fim de que pudéssemos discutir as situações apresentadas e pensar em equipe sobre os direcionamentos a serem feitos, podendo estes demandarem articulações com a rede de proteção e cuidado e/ou na criação ou modificação das práticas no cotidiano e nas relações escolares. Imaginávamos, com isso, afirmar uma atuação coletiva que se desviaria dos encaminhamentos em massa para atendimento clínico individual, buscando escapar da lógica dos diagnósticos e das patologias dos processos educacionais.

Entretanto, fazer fugir à essa lógica individual-patologizante é um processo miúdo e de tempo largo, e ainda que nos encontros com as escolas evitássemos que as construções tivessem esse tom, os encaminhamentos para atendimento clínico ganhavam certa centralidade no processo. Tecer um trabalho desde uma perspectiva institucional em que as problemáticas que nos chegassem não tivessem só que ver com as dificuldades de aprendizagem e comportamento como sendo demandas específicas desde um viés de intervenção individual, situando somente a “aluna-

---

<sup>36</sup> Registro no diário das coisinhas do chão, inverno de 2022.

problema”, e tomando a escola apenas enquanto espaço de padronização e adaptações, afastando-a dos efeitos de seus encontros e de suas produções, gerou-nos muita angústia, pois ainda que tentássemos fazer passar esse olhar ampliado para as questões do chão-de-escola, dificilmente conseguíamos garantir outros direcionamentos e práticas para além do encaminhamento clínico.

Assim, deparávamo-nos, a cada dia, com o aumento do número de atendimentos na agenda das psicólogas, gerando lista de espera para acompanhamento clínico-individual das problemáticas escolares. Em meio a essas demandas e urgências de respostas e intervenções individuais, o horizonte de trabalho coletivo e institucional parecia se afastar de nós cada vez mais, sentíamos certa imobilidade com relação aos processos de trabalho que estavam se apresentando, sustentamos algumas recusas, mas o corpo cambaleava, nossa postura, por muitas vezes, indigesta nos lançou para lugares difíceis de serem habitados, resistir é gesto necessário, sabemos, mas têm dias que o cansaço e a tristeza nos tomam corpo-pensamento.

Como seguir? Como afirmar desejo e produzir alegria apesar do deserto? Minha sensação era de esgotamento e enfraquecimento. Minha voz e meu corpo foram se aquietando, diminuídos em potência, o que me sustentava eram, ainda, os encontros com crianças e adolescentes, agora agendados, tinham dia e hora para acontecer, é verdade, não eram mais aqueles insuspeitados, nos espaços abertos da escola, nas suas brechas cotidianas, mas ainda assim, eram os bons encontros que animavam algum gesto de continuar.

Perceber que eu não conseguia mais fazer composições naquele espaço e tempo de trabalho, foi um processo duro e demorado. Questionei-me sobre estar *abandonando a educação*. Seria mais alguém que desiste, que não dá mais conta de fazer os enfrentamentos necessários para garantir pequenos saltos na lógica aprisionante das patologizações e dos individualismos culpabilizantes? Ao mesmo tempo, suscitei que afirmar esse afastamento seria movimentar algum gesto de ruptura com o que estava se instituindo, seria sustentar uma recusa em permanecer frente aos cenários que se apresentavam.

A decisão de nomear o que ainda era susto e desejo de traçar outros caminhos para não sufocar, aconteceu em um dia comum, dia útil, dia letivo, em uma tarde de verão, sol e céu azul. Havia agendado para conversar com a secretária de educação, e no horário combinado, estávamos as duas em sua sala, apesar do nervosismo, não havia tensão no encontro. Comuniquei-lhe sobre minha necessidade de mudança, de minha vontade de novidade, e de minha compreensão que havia produzido, até ali, tudo o que me foi possível e esteve ao meu alcance durante meus encontros e itinerários com a educação naquele município, mas agora já era outro o tempo e outro o horizonte do meu desejo.

Neste dia, o céu ainda era azul quando protocolei minha solicitação de transferência, assistência social ou saúde, firmei. A partir disso, entendi que a educação não ocuparia mais um grande espaço dos meus dias e dos meus pensamentos e das minhas criações e das minhas práticas enquanto trabalhadora daquela cidade. A saída não foi imediata, algumas semanas foram necessárias para que a transição acontecesse, aos poucos ia nomeando o acontecimento às crianças, adolescentes e suas famílias, às colegas e aliadas. Aos poucos, fui me despedindo do chão-da-escola, sabendo que os encontros a partir dali seriam outros, ainda que fosse mesmo o chão, seria outra a inspiração da composição. Apesar do alívio que senti em meu corpo, engano se faço parecer que tenha sido uma simples despedida. Pesou-me muito o afastamento desse espaço, que (me) ocupei por seis anos, que produziu muitos efeitos e modificações em mim e ainda hoje reverberam. No instante mesmo em que escrevo, um *sem-fim de memórias* passam pelo meu corpo e o fazem vibrar. Recolho cenas e bilhetes desses chãos escolares, ainda mais uma vez, e guardo comigo com muito cuidado, atenta aos momentos propícios para contar e dar-lhes passagem.

\*\*\*

Narrar um corpo em travessia e em constante experimentação, aproximando o fazer de um movimento que se quer nômade, e pretende seguir e compor trajetórias múltiplas, pelos caminhos abertos e em possibilidade a inspirar ares que sejam

capazes de produzir uma boa saúde. Romper um muro e avançar apesar dele, requer um corpo que ginga, que enfrenta e esquiva, em uma sabedoria inventada a cada gesto. Para além dos muros dos condomínios e das escolas: um mar infinito e um campo vasto, um fazer em saúde e pela manutenção dos bons encontros.

Bons encontros que foram produzidos na brecha do muro, na borda do espaço e do tempo, apostando na porosidade dos corpos em disposição de serem afetados por aquilo que vem. Aquilo que está para além da programação escolar, que não está previsto, nem regimentado, pura abertura, portanto, às intensidades que passam e produzem outros modos de experimentar e habitar os espaços escolares.

Sentia como se fosse quase possível materializar o imponderável, o inquieto, o inabordável, toda a intensidade desse cotidiano em que transitava. Era um irreconhecível outro, que trazia consigo uma maneira experimental de pensar, de viver, de ousar (PRECIOSA, 2010, p. 20).

Um corpo que se afeta e pensa e age desde a travessia por compreender que o desconhecido que surge pelas fendas provoca pequenas rupturas nos muros escolares, estranhando as coisas importantes que ficam guardadas aí e que se querem rígidas e rotineiras. Uma prática nômade, artistada, aliada da multiplicidade e daquilo que se cria a partir do encontro, na afirmação de uma zona de compartilhamento e composição. O que aqui se desenha é a inspiração de um fazer que opera pelas frestas e que se pretende amigo do impermanente e daquilo que se quer minoritário, pois não reivindica modelos, nem universais. Apostar e criar pela travessia e seus encontros é afirmar a força do vivo que vibra e da potência de modificação de todo o gesto de artistagem.

Se alguém me perguntasse se a poesia salva, impede que alguém prossiga reproduzindo valores modelares, eu não saberia responder. Mas certamente eu diria que ela os confronta, os torna inadequados, inventa saídas, nos encoraja a desprogramá-los (PRECIOSA, 2010, p. 31).

Agora, preciso afirmar o tempo outro e, ainda que sejam outros também os caminhos, eles seguem abertos, e há que seguir, confiando no que virá. Permanece, sempre, o corpo em gesto e gosto de travessia, “y que sea, lo que sea”<sup>37</sup>...

---

<sup>37</sup> Mercedes Sosa & Jorge Drexler - Sea, 2009 (Mercedes Sosa Cantora 1 - Sea).



**Figura 18** - Travessias&Paisagens



Fonte: pesquisadora, 2022

## Referências

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>>. Acesso em: outubro de 2023.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 12, Número 2, Jul./Dez., 2008, p. 469-475. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: março/2024.

ANZALDÚA, Gloria. **La frontera: la nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle. Madrid: Capitan Swing Libros, (s.d.).

BANDEIRA, Daniela dos Santos; BENGIO, Fernanda Cristine dos Santos; SANTANA, André Ribeiro de. Medicalização da vida escolar e a abertura para práticas de cuidado: contribuições arqueogeneológicas. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et. al.* (Orgs.). **Foucault, Deleuze, Guattari e Lourau: encontros com a arqueogeneologia, esquizoanálise e análise institucional**. Curitiba: CRV, 2021.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Fazer escola e fazer pesquisa: interrogações sobre uma experiência educativa no Rio de Janeiro. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

BEY, Hakim. **Zonas Autônomas Temporárias (TAZ)**. Trad. Protopia. Editora: Deriva, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. Arte: máquina de guerra. **Verve**, 11: 218-232, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5189-Texto%20do%20artigo-12356-1-10-20110217.pdf>>. Acesso em: março de 2024.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder**. (S.l.: s.d.). Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>>. Acesso em: fevereiro/2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do Laboratório de Artes Visuais**, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1983734815111>>. Acesso em: novembro de 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: Aula cheia antes da aula In: XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: 2012, FE/UNICAMP. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/13596444-Didaticario-de-criacao-aula-cheia-antes-da-aula.html>>. Acesso em: outubro de 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?**. Porto Alegre: Doisa, 2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/34708205/O\\_QUE\\_SE\\_TRANSCRIA\\_EM\\_EDUCAC3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/34708205/O_QUE_SE_TRANSCRIA_EM_EDUCAC3%87%C3%83O)>. Acesso em: outubro de 2023.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gillesparnet-claire-dialogos.pdf>>. Acesso em: março de 2024.

DELIGNY, Fernand. **O acarniano e outros textos**. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

FONTENELE, Adna Fabíola Guimarães Teixeira; MELO, Aline Guilherme de. Relações étnico raciais: o compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das leis 10.649/03 e 11.645/08. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse?. Brasília: CFP, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GIACOMELLI, Deizi. **Xangri-lá: do paraíso entre o céu e o mar à capital dos condomínios horizontais fechados**. 2022. Dissertação (Mestrado). Tramandaí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, 2022.

GONDAR, Jô. A clínica como prática política. In: **Lugar comum**, nº 19, pp. 125-134, 2004. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/x15ncvs>>. Acesso em: março de 2024.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

HESS, Remi; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. In: **Revista Reflexões e Debates**, Universidade Metodista de São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/345441283/HESS-Remi-WEIGAND-Gabriele-2006-A-Escrita-Implicada>>. Acesso em: novembro de 2023.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Psicologia e educação: é possível resistir?. In: AREOSA, Silvia Coutinho (Org.). **Cenário de Práticas em Psicologia**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, v. 1, p. 10-17.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KONRATH, Germana; REYES, Paulo Edison Belo. Às vezes fazer algo não leva à nada: a ocupação do tempo na poética urbana de Francis Alÿs. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

LARA, Lutiane; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Pandemia e necropolítica: retorno da educação básica às aulas presenciais. In: DARSIE, Camilo. [et al.] (orgs.). **Educação e saúde: reflexões e experiências educativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022. Disponível em: <[https://www.unisc.br/images/upload/com\\_editora\\_livro/Ebook\\_Educao\\_e\\_sade-novo.pdf](https://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/Ebook_Educao_e_sade-novo.pdf)>. Acesso em: maio de 2022.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; NASCIMENTO, Maria Livia do. Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação. **Barbarói**, n.46, p.<06-21>, 2016.

LIMA E SILVA, John L.; FREITAS, Felipe Sampaio de. Cultura escolar e a ditadura civil-militar: disciplinarização, subjetividade e biopolítica. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et. al.* (Orgs.). **Foucault, Deleuze, Guattari e Lourau: encontros com a arqueogenealogia, esquizoanálise e análise institucional**. Curitiba: CRV, 2021.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. A escola como lugar de suspensão. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MACIEL, Auterives. Clínica, indeterminação e biopoder. In: **Direitos Humanos: o que temos a ver com isso**. Comissão dos Direitos Humanos do CRPRJ (Org.). Rio

de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia - RJ, 2007. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/direitoshumanos.pdf>>. Acesso em: novembro de 2023.

MARTINS, Líbia Monteiro. **O diário de campo como dispositivo para análise de implicação em pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. São Paulo: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; DIAS, Sueli de Souza. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. (Orgs.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**. Brasília: CFP, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), set./dez., 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>>. Acesso em: novembro de 2023.

PASSETTI, Edson. Governamentalidade e violências. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 42-53, 2011.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 17(3), p. 18-25, 2005.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021221972>>. Acesso em: outubro de 2023.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROOS, Maria da Glória Munhoz. **Alegria de uma docência**. Dissertação (Mestrado). Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Análise Institucional e o abalo dos instituídos. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et. al.* (Orgs.). **Foucault, Deleuze, Guattari e Lourau**: encontros com a arqueogenealogia, esquizoanálise e análise institucional. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, Marilene Proenca Rebello de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese (Livre-docência). Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**, 6, 1992. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>>. Acesso em: novembro/2023.

VENTRE, Anna Letícia; RODRIGUES, Elisandro. Gesto. In: COSTA, Luciano Bedin da; PACHECO, Eduardo Guedes. (Orgs.) **Partituras do silêncio**: poéticas do movente. Porto Alegre: Sulina, 2017.

VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse?. Brasília: CFP, 2016.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, v. 15, p.<1-18>, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15481.077>>. Acesso em: dezembro de 2023.