Luiz Paulo Ribeiro

atravessar o rio

Formação docente, Saúde Mental Escolar e ruralidades em um território-península

encontrografia

Luiz Paulo Ribeiro

atravessar o rio

Formação docente, Saúde Mental Escolar e ruralidades em um território-península

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO
Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA
Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN
Diagramação: Nadini Mádhava
Design de capa: Nadini Mádhava

REVISÃO
Elodia Honse Lebourg

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ribeiro, Luiz Paulo
Atravessar o rio [livro eletrônico] : formação docente, saúde mental escolar e ruralidades em um território-península / Luiz Paulo Ribeiro. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.
PDF

ISBN 978-65-5456-178-5

1. Comunidade - Brasil 2. Educação 3. Professores - Formação 4. Rio Grande do Norte (RN) 5. Saúde mental I. Título.

26-355501.0 CDD-616.89

Índices para catálogo sistemático:

1. Saúde mental : Estudos 616.89

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.52695/978-65-5456-178-5

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.ª Dr.ª Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.ª Dr.ª Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos 10

Prefácio 11

Epígrafe(s): para começo de conversa.... 15

Carta introdutória 17

Sobre aquilo que (não) deu certo: guia de leitura e diário de bordo 24

Antecedentes I: um psicólogo (chega) no rural 66

Antecedentes II: Sobre pequis e percursos 80

Antecedentes III: Retomando o Movimento das Representações Sociais. 90

Antecedentes IV: A Saúde Mental em Comunidades Educativas . . 99

"Esse rio separa muita coisa": o contexto da pesquisa-intervenção 109

Saúde mental e práticas de cuidado em comunidades educativas: reflexões em uma formação docente em Galinhos/RN. 118

Representações Sociais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas: primeiros resultados. 123

Plano de Intervenção em Saúde Mental em Comunidades Educativas 145

Pílulas para reflexão de Saúde Mental Escolar 150

Oficina I: "Para começar a conversa", cuidado de si e o afeto na escola 159

Oficina II: Primeiros Cuidados Psicológicos 169

Oficina III: Identidade e diferença na escola. 176

Oficina IV: Comunicação não-violenta 182

Representações sociais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas: avaliação dos movimentos na pós-intervenção . . . 187

"Mas como se afastar do mundo?": considerações para finalizar 214

Posfácio 223

Referências 228

Anexo I: Pesquisa, saúde mental e contexto universitário 235

Anexo II: Informe técnico entregue à Secretaria Municipal de Educação de Galinhos 241

Índice remissivo 250

Às pesquisadoras e aos pesquisadores que tive, tenho e terei a possibilidade de acompanhar no processo formativo de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Esta pesquisa é uma carta direcionada a vocês: cada letra deste livro só faz sentido com a presença, o amparo, a receptividade e os desejos seus.

Ao meu amigo, supervisor de pós-doutorado, grande parceiro nesta empreitada, Prof. Dr. Jáder Ferreira Leite.

Ao meu companheiro de caminhada e de vida, Leandro.

Com carinho, Luiz.

Agradecimentos

Deixo registrado meus sinceros agradecimentos à Equipe da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Galinhos/RN, em especial à Gisele e ao Roberto, pela amizade, pelo apoio e pela partilha neste tempo de evolução da pesquisa-intervenção.

Às professoras e aos professores das Escolas Municipais de Galinhos, pela acolhida e pelo aceite na proposta de acreditar que é possível fazer diferente em relação à Saúde Mental em Comunidades Educativas.

À Fátima, à Henriqueta, ao Emmanoel, ao Giovanni, ao Welder e ao Jáder, pessoas que, carinhosa e muito profissionalmente, colaboraram com o processo de escuta e intervenção com as professoras de Galinhos/RN.

À Gessylia, à Dailmara, à Roberta, à Vândiner, à Ivana, ao Joabe, à Luiza, ao Erinaldo (Nenê) e à Geysiane, que me acolheram, cada um do seu jeito, no Rio Grande do Norte.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)**, agradeço pela bolsa de produtividade em pesquisa (APQ-06589-24).

Ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, pela bolsa de Pesquisador Visitante que possibilitou minha estadia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no. 350888/2025-6).

Prefácio

Por Prof. Dr. Jáder Ferreira Leite

Ao ler as páginas da presente obra, "Atravessar o rio: formação docente, saúde mental escolar e ruralidades em um território-península", somos mobilizados/as a pensar/sentir um conjunto de questões relativas à interface psicologia e educação brasileiras, trazidas ao centro do debate a partir do contexto de uma cidade-península, Galinhos, erigida na costa do estado Rio Grande do Norte.

Tais questões são costuradas por Luiz Ribeiro a partir do encontro de alguns campos de conhecimento (Psicologia, Educação, Saúde), bem como de saberes partilhados no cotidiano dos/as moradores/as de Galinhos, sobretudo por sua comunidade educativa.

O que poderia ser um livro de exposição de resultados de uma pesquisa desenvolvida em seu estágio pós-doutoral sobre intervenção em saúde mental em comunidades educativas, o autor nos surpreende pela forma implicada, pelo estilo narrativo e pela generosidade com que partilha sua história de vida que o faz chegar nesse ponto de travessia, não só do rio que banha Galinhos, mas de um docente que se posiciona ética e politicamente em busca de refletir sobre como produzir encontros, fissuras e contribuições para a superação das profundas desigualdades que atingem os contextos escolares, sobretudo esses marcados por distintas

ruralidades. Participar desse processo, na qualidade de um parceiro supervisor de seu estágio pós-doutoral, é de uma alegria ímpar!

O que vemos, capítulo a capítulo, é um processo de feitura de um pesquisador que lança mão do que nomeia de "Antecedentes" para narrar-nos como sua trajetória de vida, desde sua vinculação como membro de uma família camponesa até sua entrada no Ensino Superior como docente, o traz a um momento da vida, do trabalho e da profissão em que a memória desses antecedentes emerge como atualidades que marcam profundamente suas escolhas teórico-epistemológicas e políticas relativas ao seu tema de pesquisa. Presenciamos, aqui, um docente/pesquisador amalgamado pelas matérias do tempo que o modulou como sujeito e ainda o fazem, pois para o mesmo, a dinamicidade da vida, dos processos socioculturais estão a nos interpelar cotidianamente.

No momento de abertura do livro, somos levados/as a conhecer como se deu o processo de escolha pela experiência pós-doutoral e, aqui, já constatamos se tratar dos princípios de sua travessia, que não se dá na passagem para Galinhos, mas bem antes mesmo com suas narrativas de infância, em que as marcas de uma ruralidade, de uma paisagem campesina e de suas transformações e os desafios de frequentar uma escola no campo parecem antecipar o que Luiz tomará como centro de sua preocupação profissional.

Assim, nos capítulos de seu livro chamados de Antecedentes (Um psicólogo chega no rural; Sobre pequis e percursos; Retomando o movimento das representações sociais; e A saúde mental em comunidades educativas) comprovamos que fazer pesquisa e produzir conhecimento não é um movimento apartado de quem somos, de nossos pertencimentos e de nossas apostas políticas. E isso é feito de modo que as passagens pessoais de sua história são costuradas com reflexões teóricas que, por sua vez, aportam importantes contribuições para o campo da Psicologia rural, da educação do campo, da saúde mental e dos contextos escolares. O resultado é a proposição de "modelo" teórico-interventivo voltado para pensar a saúde mental em comunidades educativas do campo, que alcança sua maturidade na proposta de pesquisa-intervenção como veremos a partir de seu encontro com a comunidade de Galinhos.

Gostaria de destacar dois desses antecedentes: 1 - Um psicólogo chega no rural e 2 - A saúde mental em comunidades educativas. No primeiro, perceberão que o autor oferece uma vigorosa contribuição às discussões em torno da psicologia rural, convocando-nos a um posicionamento que interpela a tradição urbanocentrada da psicologia e acena para uma imperiosa necessidade de sua conexão com as singularidades dos diversos modos de ruralidade, dos processos de subjetivação que se dão, não por uma racionalidade homogênea e universalizante, mas pelo agenciamento de múltiplos vetores que cruzam os territórios rurais. O segundo, na mesma linha reflexiva, nos convida a descontaminar as comunidades educativas do viés clínico como forma central da psicologia atuar em escolas. Destaca a necessidade de uma revisão crítica do que Magda Dimenstein (2000) nomeou de cultura profissional da psicologia ancorada num ideário individualista amplamente presente na sociedade contemporânea. Advoga a necessidade de situar a saúde mental e suas formas de cuidado não como franja, mas como central para se pensar o conjunto das relações nos contextos escolares, ponderando que são essas comunidades importantes parceiras na produção de cuidado.

Cabe destacar, dentre as linhas teóricas que lança mão em sua trajetória, o reencontro com a Teoria das Representações Sociais, teoria essa que teve grande receptividade junto à psicologia brasileira, sobretudo psicólogos/as sociais, mas também entre educadores/as, de modo que temos variados grupos de pesquisa no país que se nutrem dessa perspectiva teórica para problematizar os múltiplos modos de produção de conhecimento a partir das experiências cotidianas.

Com isso, Luiz chega no terceiro momento do livro: a pesquisa-intervenção em Galinhos. Aqui, há uma preocupação em propor um cenário de intervenção que trace um profundo diálogo com as demandas da comunidade educativa, sobretudo docentes, a fim de que haja uma parceria profícua na condução da pesquisa. Por meio de uma negociação inicial com os atores locais, de visitas às escolas da cidade, vão se abrindo possibilidades de construir um percurso sensível culturalmente à comunidade escolar, rastreando as marcas de uma ruralidade que marca o território, sobretudo de tradição pesqueira, e de um conhecimento inicial dos/as

docentes sobre saúde mental em seus contextos escolares mediado pela Teoria das Representações Sociais.

Para tanto, são acionas estratégias participativas, inclusive com o uso de redes sociais, com foco na produção conjunta de um conhecimento outro que problematize o lugar comum das compreensões sobre saúde mental, que no imaginário social costumam ser ancoradas em boa medida por um olhar medicalizante e biomédico das formas de sofrimento humano e da diversidade com que os corpos ocupam o espaço sociocomunitário. Aqui, as quatro oficinas propostas para o corpo docente das escolas (I – "Para começar a conversa: cuidado de si e o afeto na escola; II – Primeiros cuidados psicológicos; III – Identidade e diferença na escola; e IV – Comunicação não violenta) cumprem uma importante mediação na elaboração de novas representações sociais sobre saúde mental em comunidades educativas, especialmente pelo caráter prático das representações sociais, ou seja, de intervir em realidades concretas.

Como desde o início de sua travessia, o autor assume as distintas contribuições e parcerias ao longo de sua vida acadêmica, tornando seu processo formativo um ato construído coletivamente, as oficinas propostas também tiveram a marca de interlocutores/as que o auxiliaram nas discussões, debates e atividades propostas junto ao corpo docente. Cada tema das oficinas resultou, desse modo, das sondagens iniciais, dos diálogos estabelecidos previamente e da pesquisa inicial sobre saúde mental fundamentadas nas representações sociais.

Ao final de sua pesquisa-intervenção, forjada por muitas mãos, temos em tela uma proposição sólida e contextualizada de trabalho com saúde mental em comunidades educativas, possibilitando a elaboração de novas representações sociais junto a docentes do contexto investigado.

Para quem se vincula aos temas e questões propostas no presente livro, verá que a contribuição é valiosa.

Boa leitura, ou melhor, boa travessia!

Natal/RN, 21 de março de 2026.

Jáder Ferreira Leite

Epígrafe(s): para começo de conversa...

Como crônica do itinerário de um pensamento, ele será necessariamente autobiográfico, na medida em que o esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas. É através delas que o investigador constituirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, irão configurar a estratégia da descoberta (Pichon Rivière, 2012, p. 1).[1]

Minha vida é assim: um pé na aldeia e um pé no mundo (Sr. Valdemar).

Luiz, respeita Januário (Luiz Gonzaga, em Respeita Januário).[2]

---

1 Aqui, penso ser importante frisar que, depois de um bom tempo, voltei à minha tese de doutorado e lá eu tinha escolhido justamente a mesma epígrafe. Por respeito à memória daquele momento e por entender que ele continua fazendo jus ao movimento que pratico em pesquisa, reitero que esta epígrafe ainda me representa e o que contém neste livro.

2 Aqui, se trata de um carinho que recebi várias vezes ao visitar a Rua da Xepa, em São Miguel do Gostoso (SMG), pela voz do querido Emanuel e de sua esposa, Ingrid. Um casal de artesãos que nos acolheram em SMG e que passam distribuindo carinhos por onde vão. Cada vez entoada, esta música me lembrava da minha própria história. Afinal, respeitar o Januário também é reavaliar o que se precisa respeitar e o que se deseja mudar?

Eu sento diante do computador e é como o início de uma viagem. Às vezes esta viagem só serve para não escrever, nada se extrai de algumas expedições. Escrevo e apago, como antes escrevia e jogava no lixo o que está escrito, porque a gente tem a sensação de destruir a si mesma. Eu chamo isso de viagem inútil o que está na cabeça e não pode ser escrito. A vida que não se escreve (Camila Sosa Villada, 2024).

Até onde meus olhos alcançam, até aí sou responsável (liderança indígena Mapuche na Abertura do V Congreso Latino-Americano de Psicología Rural, Santiago de Chile).

Carta introdutória

São Miguel do Gostoso (SMG), abril de 2025 a fevereiro de 2026.

Por vezes, é necessário atravessar o rio. O que há do outro lado? O que levo? O que me aguarda? O que posso trazer deste lugar desconhecido? O que o outro lado da margem pode me oferecer? Atravesso sozinho? Embora o rio exista e seja um elemento real na vida de professoras e professores de Galinhos/RN – principal *lócus* desta pesquisa-intervenção – entendo que "atravessar o rio" pode implicar em dezenas de movimentos psicossociais que somos convidados a fazer durante nossa vida... Eu atravessei o rio.

Com muito atrevimento, uso as palavras Camila Sosa Villada, no livro *A viagem inútil: trans/escrita* (2024, p. 15): "escrevo para que uma história seja conhecida". Aos desavisados, este livro é uma narrativa centrada no processo de pós-doutoramento de um professor universitário de uma instituição pública brasileira. Incide sobre os olhares, as discussões, vivências e produções durante um período de (re)flexões de um sujeito em formação, que, por privilégio do cargo, pode, pela primeira vez em sua trajetória, vivenciar os estudos sem a obrigatoriedade de conciliá-lo com uma rotina convencional de trabalho.

Como o título almeja, a tentativa aqui é trazer as narrativas do caminho entre pesquisa e extensão com práticas promotoras de saúde mental a partir/com as comunidades escolares em um pequeno município do Rio Grande

do Norte. Diferentemente de outras obras acadêmicas, as narrativas trazem reflexões sobre esses processos, mostram o que não deu e o que deu certo, afinal, é um relato de pesquisa, mas também o registro de uma vivência. Por crer que a pesquisa tem suas intencionalidades, seus atravessamentos humanos e agravos, nada melhor que mostrar aquilo que todo mundo esconde ou deixa de lado: o que não deu certo, ou melhor, aquilo que processualmente não deu certo de início, mas que foi aprimorado e possibilitou, no caminho, bons resultados. Para mim, fazer pesquisa é isso!

A experiência do pós-doutoramento começa antes dela própria. Primeiro, com uma tentativa frustrada de postular e alcançar uma bolsa de estudos fora do país, algo que é almejado por muitas e muitos colegas professores pesquisadores. Isso foi superado a partir da proposta de ir para o Rio Grande do Norte e desenvolver a pesquisa. Neste livro, apresento os relatos de encontros, repenso possibilidades diante das negativas e narro o que se passou nesse período de pesquisa e vivência em terras potiguares.

Embora eu já tenha escrito um livro-tese (Ribeiro, 2016), me vem a sensação de que não sei escrever um livro. A iniciativa, então, num primeiro momento, é trazer os registros e as cenas que me movimentaram a pensar sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas, as ruralidades, as identidades, os modos de subjetivação e as práticas de/com/para a educação em contextos rurais na América Latina, mobilizados principalmente pelas minhas andanças no ano de 2023 e aprofundados durante o período de pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de junho de 2025 a maio de 2026. É um livro escrito em primeira pessoa, com a única preocupação de promover uma linha do tempo, em que relatos do presente se entrelaçam com memórias, conceituações e teorizações. É uma tentativa autonarrativa de construir (mas também de desconstruir, descolonizar e emancipar) sentidos e significados, ao relacionar a(s) Ruralidade(s) e a Saúde Mental Escolar aos meus caminhos na(s) Psicologia(s), na Educação e na(s) escola(s).

Por assim ser, me apoio na ideia de que se trata de uma pesquisa-intervenção relatada numa perspectiva autobiográfica. Narrar a si mesmo pode ser um gesto de pesquisa e um gesto de cuidado ao se fazer ciência. Não se trata de colocar a vida no centro para exaltá-la, mas de reconhecer

que os caminhos percorridos, as escolhas feitas, os encontros e desencontros vividos compõem um tecido complexo de experiências que formam e informam o sujeito pesquisador. Como argumentam Cunha (2023) e Silva, Cunha e Coutinho (2025), a pesquisa narrativa tem se afirmado como uma abordagem potente no campo da formação docente, justamente por articular vivência e reflexão, subjetividade e construção de conhecimento. Nesse sentido, os memoriais, os registros e cadernos de aula, as anotações de si e os gestos que acompanham o ato de escrever sobre a própria experiência tornam-se instrumentos para a análise e a interpretação do cotidiano, não apenas para compreender o outro, mas para refazer a si mesmo em novos contornos, ao revisitar a própria trajetória sob a ótica da auto e da hétero-formação. Esse tipo de escrita que parte do cotidiano e das experiências vividas é também reivindicado por Nilda Alves (2003, p. 23), que propõe uma abordagem teórico-metodológica voltada aos "acontecimentos culturais do/no cotidiano". Ao problematizar o lugar da escola e da docência na tessitura das culturas cotidianas, Alves (2003) convida às pesquisadoras e aos pesquisadores a se deixarem afetar pelas narrativas e imagens que emergem das práticas escolares e de seus sujeitos. É bem este o caminho deste livro!

Assim, este relatório de pesquisa no formato de um livro-relato nasce da encruzilhada entre essas perspectivas: a escrita de si como forma de produzir saber, os rastros deixados pelas experiências docentes e investigativas como material de análise e a aposta no cotidiano como campo legítimo para produzir conhecimento e construir outras epistemologias possíveis. Trata-se, portanto, de registrar passos, não como quem percorre um caminho já traçado, mas como quem tateia, tropeça, se suja na poeira e reaprende a caminhar enquanto conta.

Inevitavelmente, nesse caminho de fazer pesquisa, narrar o cotidiano e "fazer" livro, a inspiração é a obra da professora Denise Jodelet, principalmente *Loucuras e representações sociais* (2005), no qual a autora relata a experiência de ir a campo, na Comunidade de Ainay-le-Château, na França, para conviver com os sujeitos e entender como os fenômenos representacionais estão na ordem do dia, ao darem sentido e explicarem as práticas, as formas de registrar e as formas de conviver. É essa energia teórico-metodológica

que fez com que eu me deslocasse para viver no Rio Grande do Norte durante a pesquisa da residência pós-doutoral, em uma convivência que me possibilitou apreender melhor a realidade nas pesquisas em Saúde Mental em Comunidades Educativas e em representações sociais.

Como disse, é uma narrativa do cotidiano, de um psicólogo-professor em pesquisa-intervenção, porque, conforme argumenta Alves (2003, p. 23), é nas narrativas que aprendemos a...

> [...] organizar nossas ideias, aproximando-nos de uma questão que julgamos relevante ou de um *espaçotempo* que queremos mudar, traçando aquelas trajetórias que nos permitem "ir cercando-a/o", envolvendo-a/o com uma tênue rede de pensamentos que nos vão vindo a partir de ações que praticamos, de articulações teóricas que o diálogo com alguns autores nos vai permitindo e, ainda, de articulações práticas desenvolvidas no diálogo diário com outros praticantes do cotidiano.

Na segunda parte do livro, que tenho chamado de "Antecedentes", há algumas das questões que me são caras neste processo, daí narro um pouco sobre Educação do Campo, Psicologia Rural, Saúde Mental em Comunidades Educativas e sobre a Teoria das Representações Sociais. Esta parte traz as chaves de leitura teórico-político-metodológicas utilizadas para a terceira parte do livro, que é a pesquisa-intervenção realizada no município de Galinhos/RN. Nesta última, há o autorrelato da pesquisa-intervenção com foco na Saúde Mental em Comunidades Educativas rurais e pesqueiras. O relato traz desde a realização da palestra durante a II Jornada Pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Galinhos, perpassa a coleta da primeira Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o trabalho coletivo de proposição de um plano de intervenção multinível em Saúde Mental Escolar, as oficinas, os encontros com a Secretaria Municipal de Educação, e chega até a reavaliação da TALP ao final do processo e a possível escrita do Plano Municipal de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares. O objetivo foi demonstrar que intervenções participativas, com base no cotidiano docente, podem fazer efeito nas formas de pensar, sentir e agir sobre a saúde mental.

Resgato que esta pesquisa recebeu o nome de "Saúde mental e aprendizagem em comunidades rurais e pesqueiras: desafios, demandas e estratégias de intervenção com professores/as" e foi aprovada para realização junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da UFRN, sob supervisão do Prof. Dr. Jáder Ferreira Leite. Ela integra uma pesquisa guarda-chuva nomeada de "Saúde Mental em Comunidades Educativas e os desafios 'na' e 'para' a prática docente" e teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob protocolo nº 88507325.8.1001.5149. Ao longo dos meses, sentimos, Jáder e eu, a necessidade de, também, registrar a pesquisa-intervenção como projeto de extensão da UFRN. Assim, se tornou um processo de escuta, de pesquisa, de cuidado com as comunidades escolares e um espaço-tempo de reflexão com/de/para professoras e professores que vivem em um contexto peninsular, de convívio com a pesca, com o mar, com a areia, com as idas e vindas dos barcos para se conectarem com o continente.

Depois de quase 10 anos da minha defesa de doutorado, vocês acompanharão que o pós-doutoramento serviu para que eu pudesse amalgamar temas, pessoas (autoras e autores), abordagens e metodologias com os quais trabalho e acredito. Assim, a Saúde Mental em Comunidades Educativas encontra a Psicologia Rural e a Pesquisa Narrativa e dá base à pesquisa em Representações Sociais em Movimento. Isso tudo no contexto da formação de professoras e professores em um território-península. Nessa tentativa, a bolsa de pesquisador visitante do CNPQ, possibilitadora dos deslocamentos e investimentos para divulgar os resultados desta pesquisa, aconteceu por acaso, já no processo.

Como muitos sabem, toda pesquisa e intervenção, para mim, é feita de muitas mãos. Não poderia ser diferente no pós-doutorado. Foi por isso que contei com a contribuição e a parceria de pessoas que respeito muito. Fátima Garcia, Emmanoel Holanda, Giovani Sampaio, Jáder Leite, Henriqueta Couto e Welder Vicente contribuíram com o que tem de mais especial e bonito para o campo da Saúde Mental em Comunidades Educativas e para a formação de professoras. Assim, apesar do registro ter sido feito em primeira pessoa, sempre entendam que as reflexões são coletivas e que, sem

todo este caminho em conjunto, esta pesquisa e o conhecimento produzido por ela não existiriam.

A curadoria das imagens que compõem este livro foi pensada como parte do próprio gesto de pesquisa, escrita e cuidado, com a dimensão ética como preocupação central. Em alguns momentos, recorri ao uso de ferramentas de inteligência artificial para produzir imagens que se aproximassem da realidade vivida, sem expor diretamente pessoas ou identidades reconhecíveis, a partir da combinação e reelaboração de registros fotográficos, com a criação de cenas-síntese e imagens únicas. Em outros, as fotografias apresentadas foram cuidadosamente selecionadas de um arquivo extenso de registros produzidos ao longo das atividades desenvolvidas, com respeito aos contextos, aos vínculos e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Em ambos os casos, as imagens não funcionam como apenas ilustração, mas como memória e narrativa visual, orientadas pelo compromisso com o respeito, a proteção das pessoas e a preservação do caráter coletivo, situado e não espetacularizado das experiências.

Não menos importante é a indicação de como este livro pode ser lido. Ele pode ser percorrido por suas partes – diário de campo, antecedentes e/ou pesquisa-intervenção –, mas também pode ser lido integralmente, como um todo articulado. Às leitoras e aos leitores, peço desculpas pelas repetições ao longo do texto; elas buscam justamente possibilitar essa dupla entrada: a leitura fragmentada ou contínua. Houve momentos em que o cuidado com a compreensão da obra foi conduzido com rigor teórico, metodológico e formativo, na intenção de sustentar a consistência da pesquisa e favorecer o diálogo com diferentes percursos de leitura.

Desejo à todas e a todos uma boa leitura!

Diário de Bordo

Sobre aquilo que (não) deu certo: guia de leitura e diário de bordo

> A pesquisa não é o resultado da ligação entre dois pontos, previamente concebidos. É uma rota que, por sua vez, "não é uma estrada, nem um atributo físico; é uma direção, uma linha imaginária ligando um ponto de partida com uma destinação" (Ackerman, 2006). Entretanto, esses pontos – de partida e de destino – vão se descobrindo ou se fazendo ao longo do processo de construção da própria rota. Os textos de pesquisa, também, são feitos desse *fazer rotas* ou desse *construir cartografias enquanto se fazem caminhos* (Hissa, 2019, p. 26, grifos do autor).

I

O Thiago, amigo e professor, estava em casa. Eu tinha comprado o meu primeiro tarô. Ele já havia feito o preparo e eu queria muito (muito mesmo) fazer a pergunta que me angustiava: e o pós-doutorado, como será? Eu embaralhei as cartas, uma delas pulou na mesa e a separamos para avaliar depois. Dispus na minha frente e escolhi três. Viramos as quatro: a morte (XIII), o Quatro de paus (a que pulou enquanto embaralhava), o Ás de paus e o Rei de paus.

A morte, no tarô, significa o fim de um ciclo, o fim das expectativas, o fim de um projeto (interno). O naipe de paus diz sobre trabalho, as energias internas, já as tochas de fogo presentes nas cartas, dizem sobre a transformação. A interpretação terapêutica naquela hora foi exata para mim. Eu estava frustrado (havia me permitido me frustrar?) pela impossibilidade de ir para o Chile, com bolsa, para estudar sobre saúde mental Apesar de tudo pronto para a ida, sem a concessão da bolsa, se tornaria quase impossível ir viver por lá durante tanto tempo. Foi preciso deixar este projeto e construir outro. Esse outro, pela sequência de cartas, com possibilidade de uma nova parceria, para o desenvolvimento e o reconhecimento no trabalho. A decisão, que já havia sido tomada, era ir para o Rio Grande do Norte, estudar sobre Saúde Mental Escolar junto às escolas do campo e à Psicologia Rural.

A construção deste projeto, ainda que acadêmica, foi marcada por uma tessitura humana que busca sentir mais de perto o que a pesquisa em Ciências Humanas carrega em sua essência: a necessidade do contato. De estar junto, de se implicar, de se construir em relação, com e para o outro.

II

Antes da viagem de fato, precisava encontrar um lugar para viver no Rio Grande do Norte. Me arrumei para ir avaliar as possibilidades de morada. Sozinho, um sentimento de vazio e de despedida invadiu a casa e preencheu as malas. Foi avassalador, dolorido. Eu jamais tinha experimentado este sentimento de me desprender totalmente em busca de um sonho, uma possibilidade: era a hora de ir, de finalizar um tempo e iniciar outro, de um projeto morrer para outro nascer.

Esse sentimento foi novo, porque, quando saí do interior e vim morar em Belo Horizonte/MG, as coisas foram acontecendo aos poucos. Eu trazia uma malinha de roupas, ficava uns dias e voltava para o interior todos os finais de semana. Desta vez, não! Iria (fui!) para ficar longe, desligado do que construí em Belo Horizonte/MG e na UFMG, longe da família e de tudo o que me transmitia segurança. Era hora de um (novo) projeto.

III

A verdadeira viagem durou cinco dias de carro. Nos organizamos – eu, Leandro, meu companheiro, e Bento, nosso cachorro – para dirigir de 8 a 11 horas, a depender da estrada e do trajeto. Eu jamais tinha dirigido tanto. Não conhecia as rodovias do trajeto. Foi uma aventura!

No percurso dos quase 2.500 km em busca do pós-doutorado, vimos as paisagens e vegetações se alterarem, as formas de vida e trabalho também. Não que exista algo melhor ou pior, existem adequações e disposições distintas. É óbvio (na verdade, não sei se é tanto assim ou se assim deveria ser) que, num país continental – e com tanta história de abusos, expropriações e violência –, a desigualdade seja tão fácil de se ver. Que pena!

Saímos de Belo Horizonte/MG bem cedo. Eu confesso que chorei quando vi todas as coisas abarrotando o carro, quando deixamos o apartamento e a vida em Belo Horizonte/MG. Diferentemente dos outros dias, chovia. Fazia dias que não chovia, mas estava chovendo. Decidimos que, para experiência e avaliação, o primeiro trecho seria bem curto, até a cidade de Diamantina/MG. Muita chuva! Chegamos na casa dos nossos amigos, Nayara e Felipe, em meio à neblina, em pleno outono. Diamantina/MG se demonstrou familiar – o cerrado notável, as montanhas, os amigos – e indicou que a viagem seria um desafio, mas possível.

No dia seguinte, despertamos cedo, tomamos um café com os amigos. O próximo ponto seria chegar até Araçuaí/MG até a hora do almoço e seguir para Vitória da Conquista/BA antes de escurecer. A viagem pelo Vale do Jequitinhonha é um "trem" (para ser bem mineiro na expressão). Cidades simples, mas convidativas. A vegetação que mescla cerrado e, por vezes, vestígios de Mata Atlântica. Casinhas rurais, pessoas de moto indo trabalhar no campo... E, inevitavelmente, a monocultura do eucalipto ocupando o espaço das pequenas propriedades. Chegamos à Vitória da Conquista/BA no final da tarde, cansados.

Retas, retas e mais retas. Mesmo tendo me preparado e escutado muita gente acostumada com o trajeto pela BR 116 na Bahia, nunca pensei que houvesse algo tão reto nesse percurso. Há trechos de 30 km em linha reta, em que é possível tapar todo o trajeto com o dedo. Há, também, muitos caminhões. Me parece que as BRs 116 e 101 são grandes veias que ligam todo o litoral brasileiro, como se estivessem irrigando os estados do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil.

De Vitória da Conquista/BA a Aracaju/SE foram 11 horas de viagem. Viajar pelo interior da Bahia é algo fantástico. No trajeto, há trechos com vegetações do cerrado, da Mata Atlântica e da caatinga. Eu ficava observando os cactos surgindo e sumindo da paisagem. Dá para perceber, também, como a BR 116 mobiliza o seu entorno com suplementos para as rodagens: postos de gasolina, restaurantes, lanchonetes, postos policiais, lojas de peças de caminhão e de pneus. Comunidades inteiras vivendo da passagem e do trânsito das mercadorias: penso nas vulnerabilidades que coexistem nesses trechos, no camponês e na camponesa que perdem seus animais em acidentes, o mercado ditando o que há de ser plantado ou produzido para ser consumido pelos passantes, a ruralidade resumida a um produto. Mulheres enganadas, ou sonhadoras de outra vida, mulheres travestis que veem, na rodovia, uma possibilidade de afeto e de sobrevivência. Novamente, desigualdade.

O trajeto de Aracaju/SE a Natal/RN, passando por Recife/PE e pelas proximidades de João Pessoa/PB é impressionante pela quantidade de indústrias de produção de álcool e açúcar. Ruralidades industrializadas historicamente. Ressaltei isso para o Leandro, que aquela paisagem de cana de açúcar estava aí desde o tempo das capitanias hereditárias, marcas da colonização, do latifúndio, da expulsão dos povos originários e da configuração de ruralidades e sociabilidades em torno de trabalhadores rurais (e não campesinos) e dos senhores de engenho. São estruturas históricas que marcam a terra, a política e a própria ocupação do espaço do Nordeste e do Brasil.

Não posso deixar de falar da emoção que é cruzar o rio São Francisco, entre Sergipe e Alagoas. Eu já tinha estudado essa travessia durante a preparação da viagem e sabia que atravessar essa ponte seria intenso. É que o rio, da unidade nacional (assim dizia minha professora de Geografia,

lá no Ensino Fundamental), nasce na região em que eu também nasci, no Alto São Francisco, centro-oeste de Minas Gerais. A familiaridade que tenho com esse rio é algo que não consigo explicar. O rio sempre povoou as memórias que tenho da minha infância, as viagens religiosas que fazíamos pelo interior e que, de alguma forma, passavam por ele. Minha mãe sempre demarcava que "esta é a vazante do rio" ou "aqui inunda na cheia". Com certeza, falar sobre o rio São Francisco é dizer sobre uma marca subjetiva de como um território habita a subjetividade a partir da construção de referentes da vida. Assim, ele me marca e foi emocionante cruzá-lo, grande, rio-mar, forte: um dos rios que precisei atravessar.

Eu tenho um carinho enorme pelo Rio Grande do Norte. Ao atravessar o limite dos estados e chegar ao "erre-ene", isso me trouxe uma paz tamanha, não sei se pelo cansaço, pela ideia de dever cumprido por chegar próximo ao destino ou por ser um lugar no qual venho construindo afetos nos últimos anos. Este tempo-formação do pós-doutoramento tem esse sabor também, de me desenvolver academicamente e pessoalmente com afeto.

Sem pressa, no nosso tempo, avaliando nossos afetos e cansaços, chegamos a São Miguel do Gostoso/RN no Domingo de Páscoa. Isso não foi calculado para assim ser.[3] Chegamos e nos colocamos a avisar algumas pessoas de que havíamos conseguido. Algumas delas nos parabenizaram e ressaltaram o quanto começar uma nova vida no dia da Páscoa era algo incrível. Depois de tanto refletir, chorar e me (des)organizar, o dia da chegada era isso mesmo, dia de começar uma vida (nova), ou melhor, um novo capítulo da vida acadêmica e pessoal.

3 No trajeto de me fazer psicólogo e de me fazer professor de uma grande universidade brasileira, ambos espaços laicos e críticos, por vezes, a religiosidade (e não a espiritualidade) é contestada e colocada à prova. Me questionei muitas vezes, levei isso para as minhas sessões de terapia e, nessas construções, entendi que ser católico é uma questão identitária para mim, com um componente afetivo forte. É por meio do catolicismo que me ligo com minha família, que resgato as vivências que tive na ruralidade, é o lugar onde me alcanço diante das minhas desregulações.

IV

Hoje já faz 60 dias que estamos por aqui, em SMG. Minhas férias terminaram e já comecei as atividades do pós-doutorado, efetivamente. Tentei contato por e-mail e mensagens do Instagram, algumas vezes, com pessoas aqui da prefeitura, mas não consegui retorno. Fico com receio de insistir demais e parecer meio pedante ou interesseiro. Conversei sobre isso com meu supervisor de pós-doc e apresentei a possibilidade de fazer a pesquisa/intervenção em outro município.

A questão é que fomos a Galinhos/RN faz algumas semanas, a passeio. A viagem para lá é interessante já que é uma cidade-península, com somente duas formas de chegar: uma pela praia, num carro 4x4; e outra indo até um porto de Pratagil, onde se deixa o carro e se atravessa de embarcação. As embarcações para turistas saem de tempos em tempos e há, também, aquelas para os sujeitos locais, sem custos. A cidade estava muito organizada, limpa, vi as instituições públicas cuidadas e, diante da ausência de contato com o município enfocado inicialmente na pesquisa, resolvi entrar em contato com a Secretaria de Educação de Galinhos. Transcrevo a mensagem enviada pelo Instagram:

> Prezado, me chamo Luiz, sou professor da UFMG e estou em período de pós-doutoramento na UFRN. Trabalho com Saúde Mental Escolar e gostaria de propor uma parceria com vocês. Se existir interesse podemos conversar! Obrigado.

A minha surpresa foi gigante ao começar a receber respostas relacionadas ao interesse deles. Para minha surpresa ainda maior, eles estavam preparando justamente uma jornada pedagógica sobre o tema Saúde Mental na Escola.

Prontamente, organizei um pequeno projeto com a proposta de intervenção em Saúde Mental em Comunidades Educativas, com os pressupostos que vocês lerão aqui no livro (intervenções multinível, garantia de escola inclusiva e de qualidade, cuidado participativo, Representações Sociais e Educação do Campo). Tudo ficou demonstrado como se fosse um cinto de utilidades do Batman, que apresentei para o secretário municipal adjunto num almoço

em Natal/RN e, dias depois, numa reunião remota, para a secretária de Educação. Aprovado! Vamos fazer a primeira etapa em julho de 2025.

No bojo da conversa com os secretários de Educação, estavam questões que têm perpassado a escola: uma "chuva" de diagnósticos de transtorno de espectro autista e outros transtornos de neurodesenvolvimento e aprendizagem, adoecimento de professores, a Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares, falta de recursos, desamparo dos professores em relação à saúde mental. Sempre tenho em mente esses argumentos e situações que fazem perceber que a universidade (embora, às vezes, distante) está atenta e compartilha questões que também estão em sala de aula, nos municípios.

Voltando ao tarô, nesses dois meses, abri uma nova conta no Instagram a fim de concentrar por lá outras reflexões, tirar o misticismo das cartas, publicizar e aproximar os arcanos da vida cotidiana latino-americana. Apesar de ele não estar aqui no texto – pensei muito sobre isso, nos colegas acadêmicos e do demasiado humano que eu queria trazer para esta produção –, ele segue sendo um anteparo, problematizado em um lugar não tão acadêmico, mas que também ocupa espaço para divulgar o bom e o bem, promover outras possibilidades de refletir e pensar o bem-estar e a saúde mental emocional. Fica o convite para conhecerem o @umacartadiaria.

V

Hoje foi o dia da atividade inicial de vínculo com Galinhos/RN. Durante a manhã, eu tive uma reunião na UFRN para minha apresentação no PPGPsi e acompanhar as atividades do colegiado do programa. Na sequência, segui de Natal/RN para Galinhos/RN, sentido norte da BR 406.

Entre o dia da confirmação da parceria com a Secretaria de Educação e Cultura de Galinhos até o dia do início dos trabalhos (hoje), tivemos algumas reuniões e alguns procedimentos para "já chegar com algo nas mãos". O convite inicial foi para uma mobilização durante a II Jornada Pedagógica "Saúde Mental em Comunidades Educativas: cuidados de, com e para os profissionais da Educação", para marcar o retorno das aulas. Algo que me chamou a atenção foi a volta às aulas em julho, incomum no Sudeste, mas

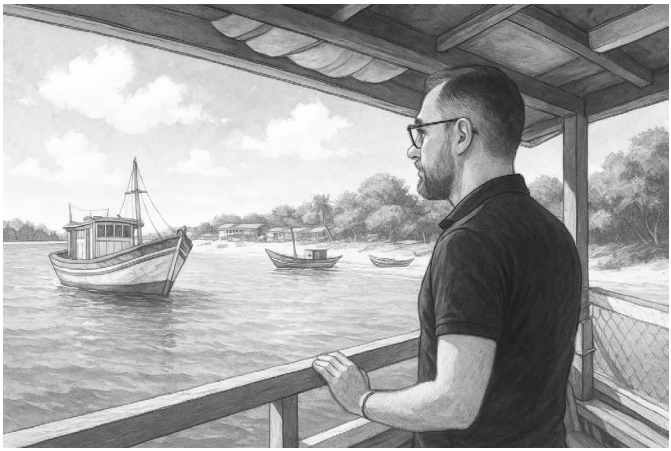
justificável no Nordeste: durante o mês de junho, temos chuvas intensas por aqui, somadas à baixa temporada de turismo das praias (mês de descanso) e, inevitavelmente, as festas juninas. Vendo isso, me lembro da aplicação exata da apropriação do calendário escolar às regionalidades e sazonalidades, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse entremeio entre convite e palestra, tivemos a aprovação, pelo Comitê de Ética da UFMG, de uma pesquisa sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas que, por ser um projeto guarda-chuva, também dá suporte e validade para esta pesquisa de pós-doutorado. A pesquisa tem, como protocolo de aprovação, o 88507325.8.1001.5149. Com essa aprovação, tive em mente já aplicar a TALP para começar a entender como a Saúde Mental em Comunidades Educativas era pensada pelas professoras, professores e profissionais da Educação de Galinhos/RN. A descrição e a análise de dados estão em um capítulo específico referente à primeira aplicação. Ao final de todo o processo de acompanhamento, a intenção é refazer a aplicação para entender se houve alguma movimentação nas representações sociais.

Atravessar para Galinhos/RN sempre é encantador. Chego, deixo o carro num pequeno porto em Pratagil, onde estão os carros oficiais e os de toda população do município. Espero o barco para a travessia. Hoje, diferentemente das outras vezes, eu não iria no barco dos turistas, fui direcionado, pela equipe da prefeitura, para a embarcação dos "nativos". A embarcação é simples e sai pontualmente, de hora em hora, os barqueiros são conhecidos por todos, chamam-se pelo nome, cumprimentam-se e perguntam pelas famílias uns dos outros. Atravessar o rio-mar para Galinhos/RN é um conectar e desconectar naturalizado pelos residentes da península. Quase tudo chega por barco, nesta desconexão-conexão: comida, água mineral, encomendas, pessoas, sonhos e novidades. Tudo – ou quase tudo – por lá exige este movimento.

Do outro lado, fui esperado, no porto, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A professora Giselle Moreira e o professor Roberto Bezerra estão nessa função há mais ou menos seis meses.

Figura 01: Ilustração da travessia de Pratagil para Galinhos/RN



Fonte: Ilustração gerada por inteligência artificial, com *prompt* a partir do descrito neste texto somado a fotos que tirei durante a travessia.

Além da palestra inicial, que também está aqui no livro, como capítulo, levei para eles os resultados da aplicação inicial. Após a palestra, tivemos uma exposição da psicóloga da saúde, a colega Ana Luísa, que vem desenvolvendo, a partir da Terapia Cognitiva Comportamental, intervenções em saúde também disponibilizadas aos profissionais da Educação. Na sequência, houve um almoço em conjunto e, para concluir a jornada, retomamos com uma intervenção com alongamentos coordenada por um profissional de Educação Física, que mobilizou positivamente todos da sala, e, por fim, apresentei algumas propostas de intervenção como um plano inicial para o acompanhamento de/com/para a Saúde Mental em Comunidades Educativas de Galinhos/RN. Aparentemente, vai dar certo!

Na volta, saindo de Galinhos/RN, fazendo a desconexão-conexão, uma professora que estava na formação fez a travessia comigo. Conversamos um pouco sobre a cidade e sobre a travessia. Ela, refletindo e se posicionando, me disse: “esse rio separa muita coisa”. Isso bastou para me botar a pensar...

VI

O próximo passo, depois dos dias de atividades presenciais em Galinhos/RN, foi a construção da intervenção em conjunto com as possibilidades da Secretaria Municipal de Educação e os desejos, as inquietações e orientações das professoras e dos professores presentes. Planejar essa intervenção é um exercício de tentar silenciar o incômodo, mesmo que, como diz Camila Sosa Villada (2024, p. 34), "o barulho de fora conviv[a] com o barulho da minha cabeça". Aqui, eu voltei a citar a Camila por ter lido o livro dela durante estes dias de menos trabalho, mas nos quais tive de produzir algo para propor para os participantes.

Com o livro *A viagem inútil: trans/escrita* (Villada, 2024), me deparei com a percepção de como o escrever também marca a minha própria trajetória como pesquisador, como sujeito. Escrever, colocado para mim desde a infância, antes da minha escolarização, também é o que é esperado de mim agora: escrever sobre esta pesquisa, detalhar o vivido. Se escrever, para Camila, se transforma no registro de uma dor para o registro de uma vida, neste percurso do pós-doutoramento, trata-se de um processo de resgatar a vida que há em fazer pesquisa: autonarrar para valorizar o humano que há em construir junto, em fazer uma pesquisa de/com/para.

Assim, planejar esta intervenção foi colar, amalgamar, costurar – como queiram chamar – os achados e as produções que a coleta inicial dos dados e a palestra geraram, somado ao meu compromisso no campo teórico e metodológico e à decisão de que, embora o pós-doc seja um caminho individual, ele não poderia ser um caminho solitário, de uma experiência minha, só minha. Assim, o planejamento das oficinas de temáticas que tocam a Saúde Mental em Comunidades Educativas foi feito pensando possíveis pessoas-potências com as quais convivo. Conforme combinado na reunião com as professoras e os professores, as oficinas serão espaços de diálogo sobre o fazer docente, espaços de escuta e formação. Será uma jornada de quatro meses de encontros, que seja (trans)formadora.

VII

Uma pessoa se somou ao caminho, mudamos os planos.

Passaram-se algumas semanas desde a última ida a Galinhos/RN. Nestes dias, tive o prazer de receber a Fátima Garcia, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo estágio pós-doutoral supervisiono, também sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas. Convidei-a a vir para o Rio Grande do Norte para acompanhar as oficinas planejadas para as intervenções em Galinhos/RN.

Assim, de forma despretensiosa – leia-se inocente –, enviei o programa de oficinas que havia planejado e solicitei alguns materiais de trabalho para a primeira oficina sobre Saúde Mental Escolar. Entretanto, alguns dias antes da nossa ida a campo, recebi um pedido da Secretaria de Educação de Galinhos para fazer alguns ajustes. O pedido foi para que eu entrasse em contato com a psicóloga escolar e adequasse os horários de acordo com a organização territorial das escolas do município e assim foi feito.

Nos organizamos para chegar em Galinhos/RN e realizar uma nova reunião com a secretária de Educação e seu adjunto, Giselle e Roberto, para debatermos o cronograma de oficinas e a logística de atividades. Entretanto, às vezes, a pesquisa nos faz dar um passo atrás para conseguirmos realmente andar. Por vezes, na pesquisa-intervenção, é necessário planejar e reavaliar durante o percurso, ficar atento aos detalhes do contexto e às necessidades que brotam com os sujeitos que estão ali, envolvidos.

Chegamos e nos deparamos com o estarrecimento da equipe da secretaria diante de dois cenários: uma professora em crise expôs via redes sociais, acusações contra a Secretaria de Educação; e um bilhete difamatório que foi espalhado pela cidade. Tanto um quanto o outro, por seu caráter relacional e disfuncional, entendemos que são sintomas relacionados às questões de Saúde Mental em Comunidades Educativas. A questão era: como transformar isso em intervenção sem expor ou constranger os envolvidos? Como pensar uma intervenção num cenário em que já houve um rompimento de vínculos e em que há certa aspereza nas relações? Como sair do óbvio? O que fazer com as atividades

que tínhamos programado? Será que as primeiras falas têm gerado situações iatrogênicas?

Reprogramamos nossa atuação da semana para algo que estava gritando por nossa atenção. Demos um passo atrás para pensar a formação de uma maneira mais atenta às demandas de cada uma das escolas. Iniciamos com visitas e conversas com as gestoras de duas escolas, uma na sede do município e outra no Assentamento Pirangi.

A escola da sede do município funciona durante todo o dia, oferece o Ensino Fundamental I pela manhã, o ensino fundamental II pela tarde e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. São cerca de 300 alunos. A estrutura da escola é bem interessante, com biblioteca equipada, sala de recursos etc., e conta com climatização em todos os espaços. Na conversa com a equipe gestora, foi dito que não há casos de violência geral na escola, somente nos intervalos um "empurra-empurra" dos estudantes para conseguir mais merenda. O que as incomoda mais, em relação aos alunos, são as condutas de falta de cuidado com o espaço, o que poderia estar direcionado, por exemplo, a uma intervenção com conteúdo sobre entornos saudáveis. A diretora disse que a participação dos pais é sempre um desafio para a escola e que, por ter muitos alunos do assentamento, principalmente do ensino fundamental II, ela costuma fazer o atendimento dos seus responsáveis lá no território para facilitar essa participação. Nas paredes da escola, há cartazes coloridos que incentivam e acolhem alunos e professores. Gosto sempre de tirar fotos para registrar essas formas de intervenção universal que, por vezes, passam desapercebidas, mas sempre estão ali, esperando algum olhar desavisado.

Saímos da escola da sede do município e nos direcionamos para a escola do assentamento. O Assentamento Pirangi fica fora da península, cerca de 30 quilômetros da sede. Assim, foi necessário pegar o transporte de barco para atravessar o rio e pegar o carro do outro lado. Como dito antes, esse rio separa muita coisa.

Depois de uma estrada de terra em meio à caatinga, chegamos ao Assentamento Pirangi, que, amavelmente, mas não despretensiosamente, tem sido chamado de condomínio. Imagino que seja porque está cercado por

um muro e tem portaria para controle das entradas. A escola do Assentamento Pirangi tem por volta de 120 alunos de Ensino Fundamental I e começou a oferecer, em 2025, a escola de tempo integral para as crianças ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. A equipe de trabalhadoras e trabalhadores tem notado os desafios dessa oferta, como a adaptação dos espaços, a gestão dos afetos, a preocupação de pais e mães sobre os cuidados com os filhos e a gestão do conteúdo, ou seja, a responsabilidade com o cuidado e a aprendizagem durante todo o dia.

A construção da escola preservou as árvores, assim, os alunos têm contato com pés de manga, caju, ciriguela e acerola. Seria uma característica de uma escola que se nomeia "do campo"? Os alunos são filhas e filhos de agricultores assentados; as professoras, na sua maioria, são dali ou da comunidade vizinha, mas há pouca referência às práticas e políticas que trabalhamos lá na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da UFMG. Fiquei me questionando a respeito das diferenças, do que chega e do que não chega. Os livros da coleção Girassol, que foi distribuída para escolas do campo, estão na estante da biblioteca, alguns servem para recortes de palavras – eu gostava tanto dessas atividades quando estava nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Livros obsoletos? Quando chegarão novos livros com a centralidade do campo? Falar da centralidade do campo no assentamento é algo importante? Noto, nessas idas e vindas, que a escola não tem um vínculo frequente com as lideranças do assentamento; percebo também que um importante elemento do vínculo entre agricultura familiar e escola, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar, está em fase de implementação. Será que, com a entrega de produtos produzidos no assentamento à escola, esse vínculo será reforçado? Penso que, durante o trabalho, devo procurar essas lideranças, pode fazer diferença na promoção de saúde mental na comunidade educativa.

A equipe gestora da escola seguia fragilizada em consequência da reunião com pais e responsáveis dos alunos da educação integral, havia reclamações e dúvidas sobre os cuidados e a infraestrutura para o recebimento das crianças. A representante da secretaria acolheu os pais e informou que se trata de uma política e ação novas para o município, o que é um desafio, mas reforçou que vão construir juntos as saídas para a situação

posta. Em relação à Saúde Mental Escolar, as gestoras explicam que a gestão dos vínculos é uma das questões que mais chama a atenção e requer cuidado. Comemos um lanche com as gestoras, nos organizamos em relação às oficinas na escola do assentamento e nos disponibilizamos para auxiliar nos desafios apresentados à escola.

Nos despedimos da escola e daí foi o movimento contrário: estrada de terra, porto de Pratagil, esperar o horário do barco, barco, atravessar o rio, subir o trapiche, caminhar por Galinhos/RN. Hoje o sol estava bem quente! A cabeça fervilhando com observações e pensamentos sobre o plano de pesquisa-intervenção. Fátima e eu conversamos muito naquela tarde sobre como a complexidade dos sistemas de ensino não está na quantidade de escolas ou de alunos, mas na base afetivo-relacional da educação e na construção de uma ação política que seja democrática, que garanta direitos e que alcance sujeitos, trajetórias, histórias e permita fazer sentido, vínculos e desenvolver. Nessas conversas, ressoou muito "o perigo de uma história única", a partir de Chimamanda Adichie (2019).

À noite, tive uma conversa com a psicóloga escolar do município. A profissional de Psicologia tem atendido as quatro escolas municipais, nas três regiões de Galinhos/RN (sede, Galos e Assentamento Pirangi). Na fala da profissional, noto que há um trabalho de conscientização sobre o papel e as atividades do profissional de Psicologia escolar, principalmente com relação à orientação à queixa escolar. Ela vem desenvolvendo um trabalho importante de acompanhamento das demandas dos estudantes e suas famílias, em que utiliza a articulação entre as políticas para alcançar resultados. Ficou acertado, entre nós, que a formação de professoras pode ser um espaço interessante para potencializar o trabalho da Psicologia no município e para alicerçar os conhecimentos de promoção de saúde a partir da escola e da prática profissional da psicóloga e do psicólogo.

Voltamos para a Secretaria de Educação a fim de pensar e replanejar nossas atividades. Conversamos sobre a necessidade de aproximação física entre a secretaria e a escola do assentamento, além do reconhecimento das lideranças da comunidade para auxiliarem as demandas da relação família-escola Avaliamos a necessidade de inclusão, nas oficinas, de duas temáticas, comunicação não-violenta e entornos saudáveis, para alcançar

as dramáticas cotidianas vivenciadas por professoras, professores e gestão. Definimos que, de acordo com os ajustes das escolas, as formações ficarão sempre depois dos intervalos, na escola, com duração de 1h30 a 2h. Como as redes sociais do município são bem utilizadas, também traçamos um plano de "pílulas" de Saúde Mental em Comunidades Educativas, para ampliar as temáticas das oficinas por meio de postagens diárias durante o mês de setembro, aproveitando o mote do Setembro Amarelo. Por fim, dessa reunião, ficou evidenciada a necessidade de criar, em cada escola, um espaço de transparência da comunicação, para que toda a comunidade tenha acesso às publicações e orientações encaminhadas pela secretaria.

Fechamos as malas, atravessamos o rio com outros profissionais que também trabalham em Galinhos/RN. Pegamos o carro e os cataventos industriais e as salinas foram ficando para trás, agora fazendo parte do horizonte. Nossas mentes fervilhavam.

VIII

Voltei a Galinhos/RN para iniciar as oficinas. Essas primeiras devem (deveriam) ser bastante mobilizatórias para o engajamento das professoras e dos professores. Acordei cedo, mas, por erro de cálculo, acabei não chegando a tempo do barco das 8h da manhã, esperei até 9h e atravessei para a península. Toda gente faz a travessia, líderes, trabalhadores, políticos da cidade, pessoas importantes, pessoas comuns; alguns se cumprimentam com afetividade, outros olham desconfiados o que passa com a gente desconhecida.

Fui direto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, já me aguardavam para informes gerais e combinados. A reunião foi com a secretária e seu adjunto sobre as atividades da semana. Os *posts* sobre saúde mental têm sido publicados diariamente e com repercussões interessantes nas redes sociais. A questão principal, no momento, é que a escola do assentamento não havia se preparado para as atividades e resolvemos, então, retornar à escola para remobilizar e fazer a primeira oficina no outro dia.

Ir ao Assentamento Pirangi é sempre uma viagem – embora seja pequena –, é aquele movimento de ir para o trapiche, esperar o horário do barco,

atravessar para Pratagil, pegar o carro, seguir quase 20 km em asfalto e, depois, por estrada de terra em meio à caatinga seca. Eu já sei o caminho, simples, demarcado por outros que já passaram. Dessa vez, a secretária e o seu adjunto me acompanharam, notamos que há uma professora que tem apresentado atestados frequentes que estão ligados à sua saúde mental. Fizemos a remobilização e perfizemos o caminho de volta à Galinhos/RN. Embora próximos, o caminho de terra, o asfalto em meio à salina e a travessia de barco somados fazem quase uma hora, se não houver espera por outro barco. Essa é a vida comum de todos os moradores e trabalhadores de Galinhos/RN.

Organizei a semana para fazer a intervenção na escola da sede do município pela manhã; à tarde, voltar ao assentamento; e, no outro dia, fazer uma visita na escola do distrito de Galos, que ainda não visitei/mobilizei para a formação. Em combinado com a secretaria de Educação e com as equipes gestoras das escolas, vamos fazer as oficinas sempre depois dos intervalos de aula, momento em que é possível liberar os estudantes e termos maior quantidade de professoras e professores. Por princípio, essa formação será feita no horário de trabalho, formação em atividade. Assim como em outros cantos, aqui também há professoras e professores que trabalham em mais de uma escola e ter encontros fora do expediente poderia comprometer a participação de todos.

Vamos começar as oficinas! Oba! Até que enfim! Nossa, por que eu fui propor? Não vai dar certo?! – essas são as frases que me aparecem nesses momentos de início de projetos.

Para iniciar as oficinas, passei na Secretaria de Educação para ir com a equipe até a escola da sede do município. Fico sempre pensando que essas descrições não permitem dizer exatamente das distâncias, a exemplo, a escola da sede fica na mesma pracinha que a igreja católica, a sede da prefeitura e a própria secretaria.

Embora as alunas e os alunos tivessem sido dispensados dos horários finais, ainda estavam na escola, correndo pelo pátio e pedindo à diretora para ligar para seus pais. As professoras – vou optar por sempre escrever no feminino a partir de agora, tendo em vista sua quantidade diante dos

professores homens – estavam por ali, com olhares ressabiados. Fui para a sala e já fiquei na porta recebendo-as, alguns alunos passaram verificando o que seria aquilo de professoras se tornarem alunas por um dia...

A oficina preparada para iniciarmos teve duas técnicas que vou descrever mais à frente, no livro, mas que já deixo indicadas aqui: a dinâmica do caminho e mapas afetivos. Iniciei dando boas-vindas e fazendo combinados gerais de sigilo. Por ser um espaço de escuta e de responsabilidade afetiva, reafirmei que o que fosse dito só seria levado à Secretaria de Educação se houvesse o desejo delas. Retomei um pouco sobre como as questões de saúde mental estão relacionadas a tudo e a todos na comunidade escolar e, como princípio das intervenções multiníveis, é preciso ter em mente o cuidado com as professoras, os professores, com a criação de ambientes seguros de trabalho, o cuidar de si para cuidar da aprendizagem. Durante a oficina, as professoras presentes, embora agitadas pelos temas, foram muito participativas, o que me encheu de pensamentos de que a formação será muito proveitosa nesta escola. Ficou combinado que devo sempre oferecer as oficinas em dois turnos para alcançar o máximo de professoras da escola.

Das técnicas aplicadas na oficina, nos mapas afetivos, me chamou a atenção o papel das cantineiras e merendeiras na construção de espaços de cuidado na escola. Quantas vezes, na minha jornada como estudante, escutei dos meus colegas que ir até a "tia da cozinha" era um momento de arrefecimento de tudo o que estava sentindo, havia acolhimento e escuta, assim como as professoras me disseram. Por outro lado, os mapas afetivos também indicaram que alguns aspectos da estrutura podem gerar desconfortos, foi o caso da necessidade de um banheiro a mais na escola para as professoras.

Almocei com a equipe da Secretaria de Educação e segui para pegar o barco para chegar ao Assentamento Pirangi e à Escola do Campo Lírio do Vale. A equipe gestora da escola estava em Galinhos/RN e me pediu uma "carona". Foi bom compartilhar o espaço com eles e discutir algumas questões que ainda estavam desconhecidas. A escola, embora seja uma escola qualificada como "do campo" e de um assentamento, tem pouca ou nenhuma identidade com as práticas da Educação do Campo: calendário adaptado, material didático específico, formação de professoras específica são desconhecidos

entre elas. Como professor formador de professores da Educação do Campo, isso me causa estranheza, mas apenas me faz reforçar que, embora o modelo da Educação Rural tenha sido superado na legislação, ele continua existindo e necessitando de luta e transformação no campo.

Encontrei o mesmo cenário da manhã: alunos saindo da escola mais cedo para que as professoras pudessem fazer as formações. Já havia um cafezinho fresquinho nos esperando em uma garrafa "mijona". Esse termo me pareceu tão interessante que não pude deixar de registrá-lo. Todo mundo já deve ter tido essa experiência com uma garrafa que molha tudo ao servir. Lá no assentamento, chamam esse tipo de garrafa de "mijona".

Assim como na parte da manhã, os mapas afetivos me surpreenderam ao indicarem o galpão como um espaço de produção de bem-estar. Cabe lembrar que é no galpão que a vida coletiva acontece, como algumas festas da escola e reuniões, é onde as pessoas se alimentam, se sentem cuidadas e partilham. Os mapas também ressaltaram que o pessoal da secretaria – solícitos e, aparentemente, bem-humorados – faz que as pessoas se sintam bem recebidas na escola.

Não posso deixar de registrar que uma professora estava muito emocionada durante a formação. Alguns temas que tratamos podem ter engatilhado sentimentos e emoções diversos. Lembro o que o professor Eduardo Pedrero, da Universidad de La Rioja (Espanha), me disse no ano passado: às vezes, por tratarmos com temas da saúde mental, temas tabus, represados, a nossa fala pode gerar fatores iatrogênicos e trazer à tona choros, ansiedade e, até mesmo, crises. A professora saiu da sala num dos momentos e não retornou, pedi licença para pegar água e, tampouco, a localizei. No momento, deixei registrado com a coordenadora pedagógica que, se alguma delas quisesse entrar em contato comigo devido aos temas que tratamos, eu estava (e estou) disponível. Se a formação fez sentir, posso entender que ela fez sentido.

Voltei para Galinhos/RN sozinho desta vez. O silêncio da estrada no meio da caatinga não combinava com o turbilhão de informações na minha cabeça. Falas das participantes, desenhos e mapas afetivos dividiam o espaço com um pôr de sol em meio a uma vegetação seca e uma estrada empoeirada,

além do receio de chegar tarde à Pratagil e ter de esperar um bom tempo até o próximo barco.

Figura 02: Fim de tarde no caminho de uma tarde de reflexões e formação de professoras no Assentamento Pirangi, em Galinhos/RN

Fonte: Ilustração gerada por inteligência artificial, com *prompt* a partir do descrito neste texto somado a fotos que tirei durante a viagem de carro.

No terceiro dia de formação em Galinhos/RNs, acordei cedo para ir ao distrito de Galos. Como não havíamos feito os combinados com a equipe gestora da escola, nos preparamos para visitá-la. O transporte usado pela prefeitura é feito em *buggies*[4] já que o caminho é todo à beira mar e na areia. Desde aí, fui surpreendido. Fui com a nutricionista Brenda Kaynara, que tem sido uma grande parceira no acompanhamento das escolas.

4 Um *buggie* (também grafado *buggy*) é um veículo leve, geralmente aberto e adaptado para circular em terrenos de areia ou trilhas. No Brasil, é muito comum em regiões litorâneas, especialmente no Nordeste, onde é usado para passeios turísticos pelas dunas e praias.

Galos é uma comunidade de pescadores. Casinhas baixas em meio a ruas de areia, os prédios de serviços públicos destoam do restante das construções. A população tem traços indígenas mais marcados, o que me sugere que ali seja uma comunidade remanescente caiçara. Não possuo dados, até o momento, a respeito de quantas pessoas vivem na comunidade. A escola está localizada numa praça, ao lado de uma igreja católica, organização típica de pequenas comunidades rurais do Brasil. Chegamos e notamos que os alunos estavam saindo da escola, dispensados. Embora não tenha ficado em choque, já que era apenas uma reunião inicial, encarei como possibilidade de já iniciar as formações e não romper a expectativa das professoras presentes. Pedi os materiais necessários para a diretora, lanchei enquanto esperava e me direcionei para a sala destinada à formação.

Esse grupo é inteiro de mulheres. Eu não sei se, por isso, por ser um profissional de fora ou por ser um psicólogo fazendo a formação (penso que nós, da Psicologia, somos lidos sempre como externos à escola), senti certa agitação e ansiedade nos olhares. Perfiz o mesmo percurso, como nas outras escolas: me apresentei, delimitei o espaço ético de escuta e de exposição, fizemos as técnicas propostas e refletimos sobre elas. Novamente, a secretaria apareceu como espaço de cuidado e, para minha surpresa, o pessoal da portaria também. Lembrei e falei de como a professora Bárbara Carine Pinheiro (2023), no livro *Como ser um educador antirracista*, destaca a importância de que todos da escola recebam formação e sejam agentes de cuidado, inclusive (mas sem menosprezar) porteiros, agentes de limpeza, cantineiras etc., que, por vezes, passam desapercebidos e também podem ser agentes da transformação da cultura escolar e de aprendizagem. Ficou combinado que as formações na escola de Galos serão feitas sempre às quartas pela manhã, também no horário de aula, com a liberação dos alunos.

Voltamos de *buggie* e, olhando a paisagem, me veio a leitura de que, na verdade, apesar da formação ter caráter de intervenção universal, por se tratar de uma escuta (terapêutica) grupal e de atividade com grupo específico (professoras, com suas desvalorizações e fatores de risco relacionados à atividade e aos contextos), acabou por se transformar em intervenção focalizada, aquela em que trabalhamos com coletivos vulnerabilizados.

Isso me surpreendeu bastante e vai mobilizar ainda mais minha escuta e meu preparo.

Observação: voltei aqui ao texto noutro dia e a pensar como, na minha trajetória de um psicólogo que trabalha em uma comunidade rural, as expectativas, os supostos-saberes e relações de poder imbricadas em um saber-fazer se repetiram nessa tarde em Galos. Eu já havia vivenciado isso no passado, quando fui *psi* da saúde. A história se repete, preciso entender uma forma de chegar à escola de Galos – a Galinhos/RN como um todo –, não como um sujeito que leva a solução, mas como alguém que valoriza o que já está lá, que respeita as subjetividades já construídas e não reproduz uma psicologia do outro.

IX

Depois de uma jornada em Galinhos/RN, participei, na UFRN, do II Seminário do Observatório de Psicologia Ambiental Latino-Americana (OBPALA). As falas, dos convidados chilenos e brasileiros, me tocaram bastante sobre a necessidade de pensar que as ressignificações diante da (perda) da saúde mental nos contextos em que trabalho não vêm apenas em formato de linguagem. Se, de um lado, há um corpo-território violado e marcado por agressões à natureza, à história e à vida compartilhada (isso na fala da Profª. Dra. Laís Pinto de Carvalho, da Universidad de Valparaíso), de outro, há um movimento de não esquecimento, de elaboração/cura diante dos traumas psicossociais, em que o movimento no território e a própria ligação com o mistério da natureza superam a palavra (isso na fala do Prof. Dr. Saulo Fernandes Luders, da Universidade Federal de Alagoas). Me tocou muito para pensar em como isso se dá no contexto de Galinhos/RN e da promoção da Saúde Mental em Comunidades Educativas.

X

Chegou a hora de voltar a Belo Horizonte/MG e à Minas Gerais. Mesmo que seja momentaneamente, viajar sozinho se tornou um movimento reflexivo sobre esses seis primeiros meses em terras potiguares. Encontrar a Faculdade de Educação (FaE), com os amigos-colegas de trabalho, as orientandas e

os orientandos é como um relembrar de tudo o que tenho vivido, aprendido e experienciado a partir das atividades em Galinhos/RN e na UFRN. Cada atividade faz sentido e faz sentir que este era realmente o momento de parar para fazer o pós-doutoramento, pensar um pouco fora da caixa e (re) conhecer outros contextos.

Aproveitei também para visitar meus pais no interior. Inevitavelmente, voltar a Santo Antônio do Monte/MG também traz um movimento autorreflexivo sobre pontos cruciais nesta jornada: os modos de vida, a saúde mental e as ruralidades que me atravessam e me constituem como sujeito, psicólogo, professor e campesino. Nesse momento, retomo o quanto a fala do Sr. Valdemar, que cito como uma das epígrafes deste livro, me traduz nessas idas e vindas: "um pé na aldeia, outro pé no mundo". É o movimento entre o local e o global que enriquece a minha leitura de mundo e me permite fazer diferente.

Depois da passada rápida em Minas Gerais, segui para Santiago do Chile para participar do *V Congreso Latinoamericano de Psicología Rural,* rever amigos da *Red Latinoamericana de Psicología Rural*, vivenciar e conhecer um pouco mais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas. Percebo que, sempre que vou ao Chile, volto muito cheio de elementos para repensar minhas práticas e pesquisas.

Antes do início do evento, fui a uma escola na região metropolitana de Santiago, na municipalidade de Renca, para (re)conhecer o trabalho de uma psicóloga amiga, Valéria Bustamante, psicóloga educacional de uma escola técnica da SOFOFA e, na sequência, fomos conhecer as atividades desenvolvidas por um centro educacional aos pés da Cordilheira dos Andes, em San José del Maipo.

A atuação de Valéria é, para mim, a expressão mais potente do que pode ser a Psicologia educacional. Em dois anos de trabalho nesta escola, ela foi muito além das tarefas técnicas que o cargo exige. Construiu, com afeto e presença, laços de confiança, respeito e segurança emocional com os estudantes do liceu. Sua sala, sempre de portas abertas, tornou-se um espaço de acolhimento, e a escola, por sua vez, um lugar onde circular é, também, um gesto de convivência e cuidado. Há algo de bonito em

ver como o trabalho em saúde mental pode ir além do diagnóstico ou do acompanhamento das disfuncionalidades, ao se tornar criação cotidiana de possibilidades: fazer da escola um ambiente cada vez mais seguro afetivamente, mais inclusivo, sensível e potente. Valéria não está à margem das práticas pedagógicas, ela as atravessa. É parte das engrenagens que movem a promoção da saúde mental no cotidiano escolar, ao tecer, junto à equipe e aos estudantes, uma rede de afetos que sustenta o desenvolvimento e o bem-estar de toda a comunidade.

Resgato também que se trata de um colégio técnico, no qual grande parte do alunado vem de famílias que têm expectativa de que a formação coloque os jovens no mercado de trabalho em bons postos, para ajudarem em casa. Aqui está uma das cenas de como o neoliberalismo chileno incide na educação.

Figura 03: Cartaz afixado em uma das portas da escola técnica visitada

Fonte: Acervo do autor.

A escola, que também conta com equipe de cuidados com a convivência escolar, faz intervenções multinível em relação à saúde mental. Além dos acompanhamentos especializados da equipe de saúde, por todo o espaço, há cartazes, como este acima, que demonstram ações de intervenções universais, que promovem o bem-estar e desenvolvem habilidades socioemocionais. Outros exemplos que pude identificar no liceu foram direcionados à

convivência com as diversidades e a um evento de música que será desenvolvido para os adolescentes da escola.

O cartaz em questão pode parecer simples, mas traz uma mensagem importante para a comunidade chilena: é preciso construir relações de apoio mútuo a partir da escuta e de oferta de suportes emocionais às pessoas próximas. Numa região metropolitana em que duas pessoas se jogam (tentam suicídio) nos trilhos do metrô por dia, é necessário desenvolver essa habilidade socioemocional desde a escola (a política de saúde chilena coloca, na educação, algumas ações de promoção de saúde).

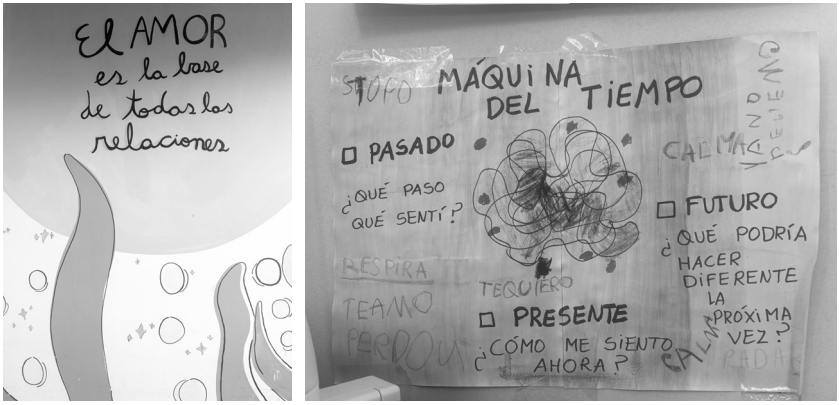
Terminamos a visita à primeira escola e seguimos por mais de uma hora no sentido oriente, em direção à Cordilheira dos Andes. A segunda escola, que, na verdade, não pode ser assim identificada, é um centro educacional com cerca de 80 alunos, desde a educação infantil (educação *parvulária* ou *kinder*) até o Ensino Médio (*educación secundária*). Para entender a diferenciação entre escola e centro educacional, é necessário dizer que, no Chile, não é obrigatório frequentar o ciclo regular de ensino, isso pode ser feito em casa, com os pais ensinando; ou em centros educacionais, que aplicam, ao final de cada ciclo, avaliações para verificar o alcance de conhecimentos esperados para cada uma das etapas escolares. Se, de início, isso pode parecer estranho, já que, no Brasil, a presença na escola é obrigatória e há um movimento questionável de *homeschooling*, reconhecer um espaço de cuidado suplementar à educação formal se tornou uma surpresa.

O espaço do Centro Educacional de La Comarca,[5] até finais dos anos 2000, pertencia a um grupo de freiras que mantinham ali uma creche. Com a aquisição do espaço e a implantação do centro educacional, coube fazer algumas adaptações, mas todo o contato e cuidado com a natureza permaneceram. As ações são inspiradas pelo método Waldorf, tudo muito afetuoso, humano e proporciona aprendizagem de forma contextualizada e próxima das crianças e dos adolescentes. Há salas para aulas, intervenções tera-

5 A melhor tradução para La Comarca é O Condado. A inspiração é referente à trilogia dos Senhor dos Anéis em que o condado é um espaço de convívio e cuidado mútuos, em contato com a natureza e com a aprendizagem comum.

pêuticas, produções artísticas, convívio com os pais e responsáveis, oficinas, espaços abertos para jogos, espaços com plantas (onde é possível plantar, colher e correr), para descanso e para regulação e autorregulação emocional.

Figura 04: Dois cartazes com intervenções universais na parede do Centro Educacional de La Comarca



Fonte: Acervo do autor.

A diretora contou que um dos principais públicos atendidos são estudantes que vieram com experiências negativas da educação regular chilena: foram vítimas de *bullying*, com dificuldades de aprendizagem ou com diagnósticos de diferentes tipos de transtornos de neurodesenvolvimento. Além deles, há aqueles cujos pais e responsáveis decidiram ter uma educação mais humanizada e com responsabilidade afetiva-emocional. Todas e todos estão preparados para o acolhimento de quaisquer que sejam as demandas emocionais e de desregulação que se passa na instituição. Tudo é pensado e organizado para que os estudantes se sintam bem e acolhidos nas suas individualidades, demandas e potências. Nos espaços, há intervenções universais, com cartazes, frases de impacto e de acolhimento. Apesar da robustez da proposta, o que a instituição tem de mais bonito, a meu ver, é a simplicidade e a tranquilidade na condução das atividades, a correlação entre saúde mental e aprendizagem é constante nesse processo.

Voltei a Santiago a fim de encontrar os amigos da RedPsiRural (em especial, Sandra Hoffman, Manuela Martínez, Rodrigo Rojas e Arlex Angarita), um

espaço-tempo sempre muito afetuoso e formativo. São pessoas (na sua maioria, psicólogos rurais) com as quais tenho construído em conjunto, ao longo de mais de 10 anos, propostas teóricas, pesquisas, textos e análises sobre a atuação de psicólogas e psicólogos diante das realidades rurais latino-americanas. É um espaço ímpar, que muitos de nós apontamos como um lugar de acolhimento e resistência diante da urbanidade comum e histórica na Psicologia. Encontro cada amigo psicólogo rural e cada amiga psicóloga rural e me reconheço mais forte, com base para permanecer com as discussões e para continuar, com desejos de fortificar ainda mais as discussões e as propostas teóricas e conceituais.

Fui para o evento com três trabalhos: um sobre saúde mental em uma escola família agrícola junto à estimada Catarina Sakai; o lançamento do livro sobre Saúde Mental Escolar; e o principal, o que chamei de "Narrativas (auto)biográficas de relações (im)pensáveis entre Psicologia, ruralidades e Educação do Campo". A proposta foi discutir um pouco o que apresento aqui no primeiro texto, sobre os antecedentes, o que é um psicólogo que chega *no* rural. Perfiz toda minha trajetória e retomei a pesquisa-intervenção que tenho desenvolvido em Galinhos/RN. Colegas que estimo muito da Psicologia estavam na sala de apresentações: Alejandra Olivera (México), Fernando Landini (Argentina) e Jáder Leite (Brasil), que me supervisiona e é um parceiro nesta jornada do pós-doc. Após a minha apresentação, Jáder retomou as contradições presentes no território de Galinhos/RN, com uma península que vive da pesca, que possui uma salina de uma empresa estadunidense, em que as eólicas passaram a fazer parte da paisagem, que possui um assentamento e que, apesar das várias marcas nas formas de pensar, sentir e agir, sua comunidade não se reconhece como rural.

Essas contradições, trazidas pelo Jáder, devem me acompanhar nas análises sobre o contexto e seu impacto na consolidação de práticas em saúde mental nas comunidades educativas de Galinhos/RN. Como o não reconhecimento identitário e uma proposta desenvolvimentista externa e não baseada na agricultura familiar impactam as subjetividades de sujeitos? Como a escola dá conta disso? Quais intervenções podem ser feitas? Como a Psicologia chega (sem ser colonizadora) e pode escutar e construir novas propostas? A Psicologia chega? É por estas e outras perguntas

que continuo frequentando os espaços criados pela Red, ela me mobiliza a pensar "fora da caixa", fora do já esquematizado e do urbanocentrado.

Como produto, ao final do evento, os colegas convocaram a FaE/UFMG como sede do VI Congresso Latino-Americano de Psicologia Rural, em 2028. Aceito a proposta e sigo com muitas inspirações sobre como o evento pode ser, com a participação ativa de movimentos sociais e sindicais camponeses no contexto brasileiro. Há muito o que ser feito, a minha volta depois do pós-doc terá esta implicação latino-americana e rural, então, mãos à obra!

XI

Já havia começado o preparo para a volta a Galinhos/RN com quase uma semana de antecedência. Como em outras idas, entrei em contato com a Secretaria de Educação para garantir o tempo-espaço das atividades, alinhar agendas e "preparar o terreno" para o que viria. Havia algo de diferente naquela semana: desta vez, o foco do trabalho seria os Primeiros Socorros Psicológicos.

A oficina foi construída em parceria com Henriqueta Couto, psicóloga e minha orientanda, que veio a Galinhos/RN para trabalharmos juntos. Há uma expectativa recorrente, quase um imaginário social cristalizado, de que pessoas não psicólogas acreditam que nós, *psis*, sabemos exatamente o que fazer diante de qualquer situação de crise. Não raramente somos chamados quando algo se "desorganiza": um choro inesperado, um colapso emocional, um conflito que transborda. O que, muitas vezes, se perde de vista é que, em contextos de crise, as pessoas tendem a agir a partir de suas próprias habilidades, histórias e seus afetos. Isso pode, por um lado, revelar uma disposição genuína para o cuidado; por outro, pode gerar respostas impulsivas que, sem intenção, acabam por agravar ou retardar a atenção psicológica necessária.

Foi a partir dessa tensão, entre boa vontade e preparo, que estruturamos a oficina. Trabalhamos com o método 3 L (*Look, Listen and Link*: Observar, Ouvir e Conectar), tomado não como um protocolo rígido, mas como um eixo organizador do cuidado em situações críticas. A proposta foi instru-

mentalizar e, ao mesmo tempo, problematizar situações de crise possíveis no cotidiano escolar: uma estudante que cai no pátio durante o recreio, um colega que entra em surto ou crise de ansiedade em sala de aula, ou mesmo situações mais complexas e coletivas, como um incêndio na escola.

Em todos esses cenários, os três passos se repetem como um fio de sustentação do cuidado: observar a situação e reconhecer os próprios limites de ação; ouvir as pessoas envolvidas, oferecer presença e disponibilidade; e conectar, ao acionar redes, serviços e outros sujeitos capazes de dar continuidade ao cuidado. Mais do que ensinar "o que fazer", a oficina buscou sustentar uma ética do cuidado em crise: agir de forma ordenada, situada e responsável, sem substituir o outro, mas ajudando a recompor vínculos e caminhos possíveis diante do inesperado.

Depois de alguns dias, voltei a este relato e pensei que a escrita acadêmica também tem muito desse *Look, Listen and Link*. É sobre observar o mundo e as pessoas, escutar as subjetividades nas suas mais diversas expressões e perfazer conexões entre teoria e prática, entre o acadêmico e o vivido, entre o senso comum e o universo reificado, horizontalmente.

XII

A participação na reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e no *World Education Research Association* (Wera), em João Pessoa/PB, foi daqueles momentos em que o trabalho acadêmico se encontra com o afeto, com a potência coletiva e com a certeza de que estamos construindo caminhos compartilhados, com atenção à Saúde Mental em Comunidades Educativas. Estávamos, eu e Mariana Esteves, minha orientanda de doutorado, representando nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, fortalecendo nossa presença nesse espaço qualificado da educação brasileira. Logo na chegada, reencontramos amigas e amigos queridos, coordenadores de programas de pós-graduação (em especial, Atílio Salles, Bruno Bahia e Rafael Bunhi), pessoas com quem divido dúvidas, lutas, alegrias e a responsabilidade de pensar o futuro da produção científica e formativa no país. Esses reencontros sempre me lembram que a pesquisa é, também, território de vínculos.

Um dos pontos altos das nossas atividades no evento foi nossa mesa redonda, construída com muito cuidado e generosidade. Participaram Arthur Alexandre, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sua orientadora, a professora Ana Cunha, e Mariana. Cada fala costurou, à sua maneira, o campo da Saúde Mental em Comunidades Educativas, tema que atravessa nossas trajetórias e nossas urgências. Falamos de escolas, universidades, territórios diversos e, sobretudo, das pessoas que compõem essas comunidades e que vivem, sentem e resistem dentro delas.

O encontro ocorreu poucos dias após a chacina da Penha, no Rio de Janeiro/RJ, e esse fato atravessou profundamente a mesa. Discutimos como episódios de violência extrema reverberam nos cotidianos escolares e universitários, ao produzirem medo, silêncios, inseguranças, mas também ao provocarem movimentos de cuidado, escuta e solidariedade. Refletimos sobre como as comunidades educativas são abaladas pelos contextos sociais mais amplos e, ao mesmo tempo, sobre como elas respondem, reinventam práticas e criam redes para sustentar a vida em meio às tempestades.

A mesa foi, acima de tudo, um espaço sensível, um convite para pensar o papel da educação em tempos de incerteza. A presença de Mariana e o diálogo com Arthur e Ana ampliaram ainda mais essa reflexão, ao mostrarem que, quando compartilhamos experiências e pesquisas, algo se fortalece em nós: uma espécie de esperança crítica, consciente das dores, mas insistente na construção de alternativas.

A reunião da ANPEd não foi apenas um compromisso acadêmico. Foi um respiro para assentar os conhecimentos adquiridos e matar um pouco a saudade das amigas e dos amigos. Um reencontro com a potência do coletivo, com o sentido da pesquisa e com a certeza de que seguir pensando sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas é, também, um ato de responsabilidade e coragem.

XIII

Em meio a este investimento-aproximação das temáticas da Saúde Mental em Comunidades Educativas, fui convidado a ir até Pouso Alegre/MG, para a abertura do XXII Congresso de Iniciação Científica da Universidade do Vale

do Sapucaí, para ministrar a palestra "Pesquisa, saúde mental e contexto universitário", cuja transcrição coloquei como ***Anexo I*** neste livro. A preparação da palestra me fez fazer um movimento de entender como a pesquisa, atividade inerente à formação profissional, pode estar engendrada em ciclos de produção de sofrimento de estudantes universitários. A minha posição, na palestra e na carreira, é a de que a pesquisa deve fazer o contrário: possibilitar a emancipação e ser um lugar de promoção de vida e de esperança.

XIV

De volta a Galinhos/RN, a terceira oficina teve a participação de Giovanni Sampaio e Emmanoel Holanda, psicólogos e pós-graduandos orientados também por Jáder. Nos reunimos para pensar as oficinas com vistas a trabalhar, principalmente, aspectos da identidade e diferença na comunidade escolar. Nos propusemos a ter um material impresso sobre a temática para entregar às professoras. O foco não seria esse conteúdo, mas pensamos que seria bom deixar algo que pudessem ler e levar para suas casas. Somamos a isso um caso que seria lido e discutido, uma dinâmica de apresentação e a produção coletiva de uma árvore de identidades.

Confesso que foi um pouco cansativo dessa vez. Saí bem cedo de SMG/RN em direção à Natal/RN para buscar "os meninos" *psis*. Nos encontramos e seguimos para Galinhos/RN para as atividades. Chegamos já para pegar o barco de 13h, almoçar, deixar as bagagens na pousada e, na sequência, voltamos para o barco, pegamos o carro e seguimos pela estrada de terra em direção ao Assentamento Pirangi.

Com "os meninos", a discussão envolveu desde a atuação de *psis* na Educação à paisagem com a qual eles estão acostumados, por serem do Rio Grande do Norte. Chegamos no assentamento e fomos direto para a escola. A cada dia, mais algumas professoras têm participado das discussões, noto que o espaço de fala e de escuta tem sido rico e possibilitado, principalmente, que as próprias professoras, colegas de trabalho, se escutem.

A discussão perpassou os racismos vivenciados na escola, não somente o que foi trabalhado no caso, mas aqueles sofridos pelos sujeitos do campo, assentados, agricultores. Pensamos, com as professoras, em quais atividades

poderíamos incluir as pautas identitárias e o quanto a vivência do racismo tira possibilidades de aprendizagem e impactam a saúde mental de todos. Transformar isso em pauta, durante a aula, é uma oportunidade de poder fazer algo. Entre muitos relatos, uma das professoras disse: "é diferente quando a gente sente na pele". Ela refletiu sobre a vivência que tem com seu filho e sobre a necessidade de sempre fazer algo para transformar a realidade e ser antirracista. Conversamos sobre como isso pode ser feito ativamente, não somente quando há casos de violência. Notei também que uma das professoras tem mantido todo o material das oficinas registrado em um caderno.

No segundo dia, na parte da manhã, encontramos uma sala com as professoras com muita conversação paralela. Às vezes, na escola, esses espaços existem e dizem também de questões externas às aulas. Sempre passa algo que mobiliza, incomoda, revolta as pessoas e reverbera na sala de aula: a falta de merenda, a insatisfação com alguma norma, a finalização do vínculo de trabalho dos contratados, a tristeza por algum ocorrido. Isso também é pensar a saúde mental.

Com essas professoras da oficina da manhã, conversamos sobre as negligências, sobre quando o não fazer algo é continuar numa conduta de perpetuação da violência. Falamos da necessidade de uma atuação com base no território, ao escutar e visibilizar as identidades do lugar. Uma professora disse: "a festa junina deveria ser pensada de outra forma, há muitas pessoas evangélicas que não participam da atividade por causa das questões religiosas, deveríamos pensar uma escola laica". Uma escola que não visibiliza a cultura do local é uma escola que também se entrega à intolerância. O que poderia ser pensado nesse caso? Algumas professoras sugeriram aproveitar o ciclo de chegada do milho na comunidade para fazer uma festa que, além de ser uma festividade de cultura nordestina, poderia ser um espaço de valorização dos sujeitos campesinos que produzem o cereal no Assentamento Pirangi. Achamos a proposta super legal, mas poderia ser executada? Houve muita demanda de fala, terminamos esse momento com necessidade de descanso.

À tarde, voltamos para a mesma escola, para outra sessão, com outras professoras. Em uma conversa, Giovanni disse: "o trabalho com os grupos é assim, nunca devemos comparar um grupo com o outro, nem ter expectativa

com o próprio grupo em um segundo momento". Foi isso o que aconteceu, o trabalho com as professoras da tarde foi totalmente diferente, a fala circulou de forma mais saudável, todos se escutaram sobre pontos bem específicos que as implicações da violência em relação às identidades – principalmente, o racismo – trazem ao desenvolvimento escolar e educacional. Falamos sobre cotas, sobre a participação das famílias na escola e sobre a máxima "a criança não nasce preconceituosa, ela aprende a ser", aprende no convívio com outras pessoas, nas limitações e nos repertórios familiares e comunitários. A escola, como espaço de convívio com as diferenças, aprende a respeitar. Uma professora, durante a oficina, reafirmou: "a escola ensina pelo que fala e pelo que cala". Isso ficou reverberando nas nossas cabeças. Ao final, algumas professoras vieram conversar conosco. A temática da identidade continua tocando essas sujeitas, dúvidas são comuns e mobilizam seu bem-estar e seus vínculos.

No último dia de intervenção, acordamos cedo e fomos levados de 4x4 até a escola do distrito de Galos. Lá, o número de professoras que participam das atividades é reduzido, mas a composição das narrativas e diálogos não foi diferente das demais oficinas. Uma professora se emocionou novamente quando narrou a cena de racismo vivenciada junto da filha, que continua convivendo com o colega de sala que a agrediu. Repetiu, muitas vezes: "é muito difícil". Cenas de sala de aula foram relatadas, sobre como o preconceito com a raça, a etnia e a falta de recursos são comuns no dia a dia escolar. Debatemos o texto-base da atividade. Nessa manhã, as professoras produziram muito.

Voltamos para Galinhos/RN. Conversei com a secretária de Educação sobre o prosseguimento das oficinas. Ficou combinado que a próxima servirá para reaplicar a avaliação de representações sociais e, ao mesmo tempo, verificar a viabilidade da continuidade das atividades das oficinas. Confesso que bate um "frio na barriga" e uma ansiedade. Será que as representações sociais sobre saúde mental se movimentaram? Será que as oficinas surtiram efeitos nas formas de pensar, sentir e agir na promoção de saúde mental na comunidade educativa de Galinhos/RN? Agradeci a presença e a atuação cirúrgica de Giovanni e Emmanoel. Reafirmamos as datas da próxima oficina, a última do ano. Assim, nos despedimos e iniciamos nossa volta para Natal/RN.

XV

Participar do 7º Congresso Brasileiro de Psicologia (CBP): Ciência e Profissão foi reencontrar uma história afetiva que atravessa toda a minha formação. É um evento que acompanho desde a graduação e, a cada edição, sinto que volto para casa carregando novas perguntas, novos encontros e aquela sensação de que a Psicologia, quando comprometida com a vida, segue abrindo caminhos onde parecia não haver nenhum. Estar em Brasília/DF, depois de tantos anos em São Paulo/SP, trouxe também outro sabor: o de reencontrar colegas, orientar de perto meus estudantes e construir, juntos, espaços potentes de diálogo.

Organizamos duas mesas redondas que, de certa forma, sintetizaram a complexidade e a urgência de pensar a saúde mental nas comunidades educativas. A primeira foi dedicada à educação básica. Cleuza trouxe uma reflexão necessária sobre o papel dos psicólogos nesse cenário, ao discutir a presença e, muitas vezes, a ausência desses profissionais em escolas que enfrentam demandas emocionais e sociais cada vez mais intensas. Mariana, minha orientanda de doutorado, apresentou os avanços de sua pesquisa, ao delinear as intervenções multinível que vêm sendo construídas e mostrar que é possível pensar em práticas territorializadas, sensíveis e comprometidas com a escola real. Fátima, minha supervisionada de pós-doc e professora da UESB, compôs a mesa com uma análise crítica dos impactos das políticas neoliberais na educação latino-americana e, consequentemente, nas condições de possibilidade da Saúde Mental Escolar. Sua fala lembrou que a Psicologia não se descola das estruturas sociais que moldam (e, às vezes, asfixiam) o cotidiano das comunidades educativas.

A segunda mesa se voltou ao contexto universitário, tema que hoje ocupa grande parte das minhas inquietações. Rodrigo Oliveira, meu orientando de mestrado, apresentou a Rede de Universidades Promotoras de Saúde (ReUps), ao articular teoria, prática e a urgência de ambientes institucionais que cuidam de quem cuida. Em seguida, Henriqueta e Welder, meus orientandos de doutorado, compartilharam suas experiências em ações de promoção de saúde mental em seus contextos universitários. Suas falas revelaram tanto a potência quanto os desafios enfrentados pela Psicologia

ao sustentar práticas de cuidado em instituições marcadas por pressões acadêmicas, precarização e disputas subjetivas.

Foi também a primeira vez que apresentei, para um público de psicólogos, os avanços da minha pesquisa de Galinhos/RN. Levar para o congresso um pedaço dessa experiência, das escolas, das professoras, dos professores, das histórias que tenho escutado, foi um gesto de partilha que me atravessou profundamente. Senti que o pós-doc, tão intenso, encontrava ali uma comunidade com quem conversar, uma escuta que acolhia e ampliava o sentido do que venho vivendo no território.

As salas das nossas mesas estavam cheias de pessoas interessadas na nossa temática, o que me emocionou, não apenas pela presença do público, mas pelo que isso revela: existe um interesse crescente, e absolutamente urgente, de discutir saúde mental nas escolas e universidades. As pessoas querem entender, querem fazer diferente, querem encontrar caminhos possíveis em meio ao cansaço, à violência institucional, às desigualdades e às demandas afetivas que atravessam os cotidianos educativos.

Mais do que apresentações, o congresso foi um momento de convivência. Estar presencialmente com minhas orientandas, meus orientandos, conversar nos intervalos, trocar ideias com colegas de diferentes regiões, planejar pesquisas e imaginar futuros possíveis, tudo isso deu um novo fôlego às nossas caminhadas. A Psicologia, quando se coloca ao lado das comunidades educativas, se torna uma prática de resistência, cuidado e esperança.

Volto deste CBP com a cabeça cheia de reflexões, como sempre acontece. Volto, sobretudo, com o coração renovado pela certeza de que seguimos juntos: pesquisando, formando, cuidando e construindo, com muitas mãos, a saúde mental que nossas escolas e universidades merecem.

XVI

Ir a Belo Horizonte/MG para as defesas de Rodrigo Oliveira e Wagner Ribeiro foi, antes de tudo, um gesto de presença. Tenho escolhido, sempre que possível e mesmo que esteja afastado para o pós-doc, participar das bancas presencialmente porque aprendi, sobretudo depois da pandemia de covid-19, que estar junto também é uma política. É uma forma de reforçar

vínculos que ficaram frágeis, de olhar nos olhos, de partilhar o momento limiar que é apresentar-defender uma pesquisa. A presença, nesses instantes, é tão importante quanto qualquer parecer.

Carregava comigo uma ansiedade boa: a chegada do professor Moisés Romanini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ele veio para compor a banca de Rodrigo e, generosamente, ofereceu uma palestra sobre políticas de saúde mental na universidade. Nos conhecemos há pouco tempo, mas sua presença já nos atravessa profundamente, fruto de um livro que ele organizou – *Psicologia, saúde mental e Educação: problematizações sobre/com a universidade* (Romanini, 2024) –, que li com minhas orientandas e meus orientandos, e que tem nos acompanhado como um farol. Tê-lo ali, conosco, na UFMG, deu um sentido especial aos dias.

As atividades aconteceram na Faculdade de Medicina da UFMG, espaço que abriga histórias e disputas sobre cuidado. Pela manhã, a defesa de Rodrigo evidenciou o compromisso da universidade com a promoção da saúde mental. Sua pesquisa discutiu como construir uma matriz de serviços que garanta igualdade de acesso, condições reais de permanência e a consolidação de políticas institucionais consistentes. Foi uma defesa que convocou a universidade a olhar para si, com responsabilidade e com coragem.

À tarde, a defesa de Wagner abriu um horizonte igualmente potente. Ele tratou das questões interseccionais na formação em Musicoterapia e a emoção tomou conta de todos nós. Foi bonito ver como ele trouxe sujeitos, experiências e identidades para o centro da discussão para mostrar que a formação profissional também é território de saúde mental, pertencimento e reconhecimento.

As duas dissertações, cada uma à sua maneira, afirmaram uma mesma ideia: pensar Saúde Mental em Comunidades Educativas (escolas ou universidades) exige trazer para a cena as formas de existir. Exige que a instituição reconheça seus sujeitos e que a política universitária deixe de ser apenas um conjunto de diretrizes e se torne um compromisso vivo, presente nos currículos, nos serviços, na cultura institucional.

Foi justamente Moisés quem deixou a reflexão que mais tem ecoado em mim desde então. Ele disse que, além das políticas de cuidado, neces-

sárias, estruturantes e indispensáveis, precisamos valorizar os *gestos de cuidado*. Aqueles que não aprisionam, não normatizam, não controlam. Gestos que incluem, reconhecem, respeitam e dão sentido. Gestos que não cabem em resoluções, mas sustentam a vida universitária no que ela tem de mais humano.

Essa última parte me marcou profundamente. Porque reforça algo que venho aprendendo ao longo dessa caminhada no pós-doc: promover saúde mental na universidade é institucionalizar políticas, mas é também cultivar gestos. Pequenos, cotidianos, silenciosos às vezes, mas potentes. Gestos que criam pertencimento. Gestos que fazem a pesquisa existir com afeto. Gestos que fazem a universidade respirar.

XVII

Confesso que demorei mais de uma semana entre vivenciar as últimas oficinas do ano com as professoras de Galinhos/RN e vir aqui escrever este relato. Tudo o que foi dito me mobilizou bastante e precisei organizar os pensamentos para fazer um relato mais reflexivo.

De Natal/RN, vieram comigo, para as últimas oficinas, o Jáder, supervisor do pós-doc e do projeto de extensão em Galinhos/RN, e meu orientando de doutorado, Welder, que, por ser cego, veio acompanhado de seu guia. Bom, durante a viagem, alinhamos nossos posicionamentos sobre a oficina, discutimos sobre Psicologia e sobre as análises que venho fazendo sobre Educação. Três professores-psicólogos falando de Psicologia e Educação nas suas mais variadas formas.

A chegada a Galinhos/RN nos demandou um pouco de reorganização. Na cidade, em que se vive dependendo de barcos e cuja areia, em determinados trechos, resulta em pouca acessibilidade, a presença de Welder nos relembrou o quanto, em contextos menos urbanizados (mas não somente neles), ainda que exista um direito de ir e vir, ele pode ser encerrado pela simples (às vezes, não tão simples assim) ausência de calçada, rampa, piso tátil, corrimão... Fomos nos dando conta disso aos poucos e enfrentando essa dificuldade juntos.

A temática escolhida para a oficina foi a comunicação não-violenta. A proposta da oficina foi bem para sensibilizar como a relação entre estudantes, professoras, gestão e família passa por canais de comunicação que podem ter certa rispidez, não ser assertivos, trazer preconceitos e, até mesmo, ser violentos sem que esta seja a intenção. Inicialmente, contamos com um termômetro das relações e, na sequência, tivemos 25 frases ditas em contextos escolares. Frases como "você não aprende, não adianta insistir" ou "vocês não vão ser nada na vida" surpreenderam algumas das professoras. Tentamos reescrevê-las para buscar transmitir os sentimentos e a mensagem que seria dada.

Numa das oficinas, neste momento de "reescrita" das frases, uma das professoras disse da preocupação com o fim dos nossos encontros, sobre o que ficaria além da pesquisa, o que elas ganhariam com tudo aquilo, como melhoraria a situação delas. Outra professora completou que elas esperavam que algo fosse mudado. Uma terceira disse que elas queriam que as oficinas fossem, pelo menos, uma terapia grupal. Confesso, novamente, que me assustei com aquilo tudo. Imagino que Jáder deva ter percebido meu desassossego e pediu a palavra.

Jáder chamou a atenção, num discurso muito assertivo, para o quanto nós, professoras e professores, esperamos soluções mágicas ou rápidas para situações que estamos vivenciando há décadas, focalizamos nos resultados ao invés dos processos, da oportunidade de vivenciar as etapas. Também abordou a precarização do trabalho docente e a sobrecarga que vivenciamos para responder demandas externas, "de cima para baixo".

Ao mesmo tempo, fui relembrando falas das próprias professoras em outros encontros, quando avaliaram as atividades das oficinas. Retomei a palavra dizendo do quanto depositamos a chance de melhora da nossa atividade de trabalho, falei de momentos vivenciados pelo grupo, que reafirmou como os espaços das oficinas estavam servindo para escutar as colegas, fazer conhecer as dificuldades que estavam passando e poderem ter uma rede de apoio, não se sentirem sozinhas. Reafirmei que o processo de escuta, apesar de não ser uma terapia de grupo, com tal objetivo, tinha se transformado em um momento terapêutico, de falar sobre dificuldades, de rirem

juntas e de demonstrarem sentimentos. O espaço escolar também é um espaço de relações, assim, reforcei os resultados do que estávamos falando, da comunicação não-violenta, que existiam relações que precisavam ser melhoradas, escutadas.

Embora a reação do grupo tenha me assustado, com a intervenção de Jáder, entendi e reanalisei aquilo tudo como um movimento grupal de indignação, da construção de um espaço de confiança e de reciprocidade para poder falar da insatisfação das professoras. Afinal, elas estão sempre neste lugar de serem usadas (pesquisadas) por discursos e métodos e, no final, responsabilizadas pelo fracasso de estudantes. Apesar de mexido com a situação, de ter me questionado sobre esse lugar de pesquisador em contextos que não são meus, ao pensar em uma ética do cuidado em pesquisa e tentar superar eticamente este "não deixar nada" para/das comunidades participantes da pesquisa, assumi o compromisso de usar o espaço do relatório, a ser entregue para a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de Galinhos/RN, como um texto que pode ser aproveitado, de forma embasada, para a criação do Plano Municipal de Saúde Mental em Comunidades Educativas e para a elaboração de propostas de mudanças para buscar mais bem-estar no trabalho dessas professoras. Eticamente, do lugar de pesquisador, professor e psicólogo, o possível no momento e local institucional é isso.

As oficinas também foram um espaço para pedir que as professoras reavaliem a questão das representações sociais sobre Saúde Mental Escolar e sobre o andamento das atividades, pensando a continuidade ou outras propostas para o próximo ano/semestre. Esses dados também farão parte do informe dos resultados do processo formativo (***Anexo II***). Apesar disso, atravessei o rio com diversas sensações, deixando as escolas, as professoras e Galinhos/RN com um pouco de angústia de quem precisa fazer algo que vai além do trabalho do pesquisador, professor, psicólogo.

XVIII

Passei os meses de dezembro de 2025 e janeiro de 2026 envolvido com a revisão dos textos do livro e com a análise dos dados da pesquisa. Foram

dias de um ir e vir quase contínuo: acessar plataformas, revisitar bancos de dados, ler artigos nacionais e internacionais, tratar informações, analisar, escrever e reescrever. Esse movimento repetitivo, até exaustivo, é também aquele que mais me mobiliza como pesquisador. A análise dos dados é a ação da pesquisa de que mais gosto. É ali que o campo volta a falar, que as vozes recolhidas ganham densidade, que os sentidos começam a se organizar e a produzir deslocamentos no próprio pesquisador.

Nesse processo, retorno ao que Robson Cruz (2024) tem problematizado ao discutir o mal-estar da e na escrita acadêmica. Para muitas pesquisadoras e muitos pesquisadores, principalmente da pós-graduação, escrever deixou de ser apenas uma exigência formativa e passou a ser vivido como um verdadeiro dispositivo de sofrimento: um tempo marcado pela pressão, pelo medo de não corresponder, pela sensação de inadequação e, não raramente, pelo adoecimento psíquico. A escrita, que poderia ser espaço de elaboração, reflexão e autoria, converte-se em um momento de tortura silenciosa, solitária e pouco reconhecida institucionalmente.

Tenho sempre em mente uma fala de Maria Isabel Antunes-Rocha, minha orientadora de doutorado, desde a minha escrita de tese: quando travasse na escrita, deveria ir ler coisas boas. Nem sempre os textos acadêmicos são inspiradores, é bom ter textos de literatura de bons autores para inspirar e liberar. Ela também dizia que, na dúvida da escrita, ir para a descrição também ajuda a visualizar os caminhos teóricos que podem surgir dos dados. É uma dica que funciona comigo e que fazer este diário de campo ressalta.

Ainda no meu caso, e reconheço aqui os muitos privilégios que me atravessam, a escrita ocupa outro lugar. Escrever é, para mim, um gesto de organização do pensamento, de tomada de posição e de inscrição política, acadêmica e pessoal no mundo. É pela escrita que articulo teoria e experiência, dados e afetos, território e análise. No entanto, isso não é algo natural ou dado: trata-se de uma construção, de um longo processo de aprender a saber-fazer, marcado por tentativas, erros, revisões e por inseguranças.

Nem sempre gosto do que escrevo, nem sempre tenho orgulho disso, também tenho minhas dúvidas se o que redigi faz sentido. Mas há aquelas vezes em que, quando me leio, principalmente na escrita deste livro, isso

me faz ir até o Leandro e falar: "nossa, mas tá tão bonito o que eu estou escrevendo". Mesmo assim, na sequência, pergunto: "será que tá bonito mesmo? Será que vai fazer sentido para alguém?".

Ainda que eu goste de escrever, não romantizo esse processo. Escrever mobiliza afetos, convoca memórias, exige escolhas (muitas!), produz conflitos internos e atravessa diretamente o meu psicológico. Há dias de fluidez e há dias de travamento; há momentos de prazer intelectual e outros de exaustão. Reconhecer isso é, também, um gesto político: romper com a ideia de que a escrita acadêmica é apenas técnica, neutra ou descolada da vida. Ela é, antes de tudo, um trabalho subjetivo, situado e profundamente implicado na saúde mental de quem escreve.

Como disse em outros momentos, a possibilidade de fazer o pós-doutoramento depois de quase 10 anos como doutor me fez fazer um processo de amálgama entre várias experiências acadêmicas, profissionais e de vida que culminaram nesta pesquisa-intervenção. Assim, foi o espaço de "colar" conhecimentos: Educação do Campo, Psicologia Rural, Saúde Mental Escolar, Representações Sociais em Movimento.

Bom, faço aqui um pequeno *spoiler*. As leitoras e os leitores terão acesso, nos capítulos seguintes, à descrição detalhada dos dados e às análises realizadas. Ainda assim, penso que seja importante antecipar algo do que se passou depois da segunda aplicação da pesquisa, já no pós-intervenções. Os dados mostraram que as representações sociais de saúde mental se movimentaram!

Antes das oficinas, as professoras apresentavam formas de pensar, sentir e agir em relação à saúde mental fortemente ancoradas em perspectivas individualizantes, associadas ao sofrimento, ao adoecimento e à ideia de que o problema estava localizado no sujeito. Após o ciclo de formações, começa a emergir outro arranjo de sentidos, principalmente nas periferias das representações sociais. As professoras passaram a reconhecer a saúde mental como uma produção coletiva de bem-estar, ao utilizarem expressões próprias desse campo e, sobretudo, ao compreenderem que a responsabilidade pelo cuidado não é individual, mas compartilhada por toda a comunidade escolar.

Os dados analisados indicam, portanto, que algo se deslocou. As representações sociais não desapareceram, tampouco foram substituídas de forma abrupta; elas se reorganizaram, incorporaram novos elementos informacionais, simbólicos e práticos. Trata-se de um movimento sutil, mas consistente, que aponta para outras possibilidades de leitura do cotidiano escolar e de atuação diante das situações de sofrimento.

Se, por um lado, esse processo pode ser compreendido como um Movimento das Representações Sociais, por outro, pode ser lido como um processo de letramento em saúde mental, desencadeado a partir de formações curtas, participativas, situadas e ancoradas nas experiências concretas das professoras. Não se trata apenas de aquisição de informações, mas da incorporação de novos repertórios para nomear, compreender e agir diante das questões de saúde mental no cotidiano escolar.

Esses resultados não ficaram restritos ao campo da pesquisa. Elaborei, com Jáder, um informe técnico (***Anexo II***), encaminhei à prefeitura de Galinhos/RN e me coloquei à disposição para dialogar sobre os achados. Pouco tempo depois, recebi o convite para conversar diretamente com as professoras durante a próxima semana pedagógica. O dado, mais uma vez, escapava do papel e produzia circulação, encontro e demanda.

Paralelamente, enquanto organizava essas devolutivas, preparava a disciplina Saúde Mental em Comunidades Educativas Campesinas, Ribeirinhas e Pescadoras, no PPGPsi/UFRN. A disciplina passou a incorporar os resultados da pesquisa, não como um estudo de caso fechado, mas como um disparador para problematizar a atuação de psicólogas e psicólogos nas comunidades educativas locais, suas possibilidades, seus limites e implicações ético-políticas.

Entre relatórios, aulas, conversas institucionais e escrita, fui também pensando que já é hora de ir finalizando o texto do diário de campo. Agora que as intervenções foram feitas, basta refletir sobre o feito, problematizar e mobilizar uma ação ético-político de produzir saúde mental de/com/para comunidades educativas.

Antecedentes

Antecedentes I: um psicólogo (chega) no rural

A minha ida para fazer a pesquisa-intervenção em Galinhos/RN encontrou, por vezes, sentimentos e pensamentos que eu já tinha vivenciado em outros espaços, como quando fui tomar posse na Equipe de Apoio a Estratégia em Saúde da Família, em Itatiaiuçu/MG, anos antes de me tornar professor da UFMG.

Um fato curioso é que, sendo aprovado em um concurso público, no ato da minha posse, me foi perguntado se eu tinha certeza de que queria trabalhar naquele lugar, já que seria destinado a atuar em duas comunidades rurais onde a escola e o posto de saúde eram os únicos organismos públicos existentes. Óbvio que aceitei! A questão é que, naquele momento, eu já tinha me deparado com as propostas, os posicionamentos e as práticas da Educação do Campo, além de ter tido contato com a *Red Latino-Americana de Psicología Rural*. Então, foi um presente!

A pergunta, embora ingênua, da profissional que me convocou para a posse desvela, ainda hoje, algumas questões que são um desafio até mesmo para a Psicologia. A relação entre o campesinato (ou a ruralidade, como preferir) e a Psicologia não tem sido natural na atuação e na formação de atuais e futuros profissionais da Psicologia. Em pesquisa que realizei com Guilherme Signorini e Rodrigo Rojas-Andrade sobre a atuação em Psicologia junto aos sujeitos campesinos e às escolas do campo, identificamos que, nos

países da América Latina, é incomum receber formação específica para se trabalhar com os povos do campo, com as ruralidades e com as temáticas oriundas da disputa por terras no nosso continente (Signorini; Ribeiro; Rojas-Andrade, 2024). Embora existam pesquisadoras e um rastro histórico do contexto rural ser lócus de pesquisas, o assunto, contexto e atuação nesses territórios ainda permanece periférico, por vezes não visualizado, no campo de estudos psicológicos.

Trata-se de uma oportunidade singular (re)conhecer o rural e, com ele, os territórios campesinos, ribeirinhos, pesqueiros e litorâneos, como espaços legítimos de intervenção, produção de conhecimento e posicionamento ético-político da Psicologia. Tal reconhecimento se sustenta, no contexto brasileiro, em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que indicam que mais de 25 milhões de pessoas vivem em áreas rurais, enquanto parcela significativa da população considerada urbana habita cidades profundamente vinculadas ao campesinato e às formas de sociabilidade rural.

Trata-se, em grande medida, de pequenas cidades, comunidades ribeirinhas e distritos que, embora classificados administrativamente como urbanos, permanecem territorialmente enraizados em dinâmicas que organizam as subjetividades a partir da relação com a terra, com as matas, com as águas e com a natureza. Nesses contextos, a vida cotidiana não se dissocia das materialidades e dos modos de existência que constituem o rural como experiência vivida.

Diante disso, impõe-se uma inquietação que atravessa este trabalho: por que a Psicologia, historicamente, tem se ocupado de forma tão limitada dessas realidades e das subjetividades que nelas se produzem?

A Psicologia brasileira tem, em seu histórico, décadas de interesse em se mobilizar por éticas e estéticas pautando o compromisso ético-político da própria Psicologia para todos, lutando ao lado dos movimentos sociais e sindicais, garantindo políticas públicas e defendendo direitos humanos. Esse "movimento" busca romper com as origens elitistas, individualistas e colonizadoras ainda presentes no nosso *métier*. O objetivo deste capítulo é, dessa forma, apresentar a trajetória de um psicólogo junto à da Psicologia Rural,

demonstrando como a aproximação com a Educação do Campo se tornou um espaço formativo e de produção de sentidos e práticas em psicologia.

Antes, contudo, é necessário reconhecer o quanto a Psicologia ainda se constitui como um campo marcadamente urbano-centrado. Retomo essa problematização também a partir de minha própria trajetória: embora me reconheça como campesino e seja filho de trabalhadores rurais, durante meu percurso formativo em Psicologia pouco ou nada foi abordado acerca das especificidades da atuação e da produção de conhecimento em contextos rurais. Em contrapartida, fui amplamente formado nos fundamentos da ciência e da profissão — sua história, os processos psicológicos e as formas de constituição das subjetividades — ancorados em um sujeito tomado como referência universal que, ainda que apresentado sob o signo da diversidade, correspondia, em grande medida, a um sujeito urbano ou urbanizado.

Foi apenas ao final da graduação que comecei a me mobilizar diante da constatação de que ainda existem, e por isso insisto no uso do presente, subjetividades que se constituem tendo as ruralidades como referência central. A partir desse deslocamento, passei a direcionar meus interesses de pesquisa para a Educação do Campo, tanto no mestrado quanto no doutorado (Ribeiro, 2011; Ribeiro, 2016), bem como a atuar na formação de professoras e professores para o trabalho em escolas campesinas.

Para conhecer a Educação do Campo, é necessário entender que ela não foi uma dádiva governamental. Ela é fruto de um extenso movimento de luta das populações campesinas brasileiras: o Movimento de Luta pela Educação do Campo nasce dos movimentos religiosos, sociais e sindicais campesinos que, nas décadas de 1980 e 1990, se depararam com a necessidade de erigir outro modelo de escola que estivesse alinhado com a proposta de sociedade e educação pensada e desejada por eles. Até essa mudança paradigmática, existia a Educação Rural, precarizada, urbano-centrada, com escolas sem financiamento, sem formação de professoras específica, com pouca reflexão sobre o campo como lugar de desenvolvimento e sobre a valorização e o protagonismo dos povos do campo. Entretanto, para eles – digo, para nós –, a escola é um lugar de resguardo de direitos. Assim, ter uma educação com princípios campesinos, referenciada na luta contra-hegemônica dos povos do campo e nas

experiências de educação popular dos movimentos sociais e sindicais, era e ainda é necessário.

A Educação do Campo é um modelo paradigmático educacional que tenta superar a Educação Rural, a precarização das escolas em territórios campesinos e a desvalorização do modo de vida e trabalho camponês. Isso quer dizer que essa (nova) compreensão de escola/educação estava pautada no protagonismo dos povos do campo, numa escola de direitos, principalmente o direito à terra e à reforma agrária, ao valorizar a agricultura familiar camponesa e a soberania alimentar. A isso estão diretamente vinculados a inclusão, a valorização da diversidade cultural e social, o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional, a formação integral e crítica, a participação da comunidade e dos movimentos sociais, e a promoção de uma educação contextualizada e interdisciplinar (Antunes-Rocha, 2010; 2012).

Desde então, delineia-se um percurso marcado pela luta contra o fechamento de escolas do campo e pela defesa de políticas de formação específica de professoras e professores para atuação nesses territórios, movimento do qual emerge, inclusive, a Licenciatura em Educação do Campo na qual atuo na UFMG. Trata-se também de um campo de disputas em torno do reconhecimento legal, por meio de decretos, portarias e legislações, que asseguram calendários e projetos pedagógicos próprios, sensíveis às especificidades dos tempos, dos espaços e dos modos de vida campesinos. Em última instância, trata-se de garantir o direito de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do campo a uma educação de qualidade, que não os situe sob o signo do atraso, da falta ou da não evolução.

O fechamento de escolas do campo produz efeitos profundos nas comunidades e nas famílias rurais, instaurando cenários em que, por um lado, o transporte escolar para centros urbanos se torna a única possibilidade de continuidade dos estudos e, por outro, se fragilizam as condições de permanência nos próprios territórios. Em minhas experiências pela América Latina, especialmente no Chile e na Argentina, compreendi que esse fenômeno não se restringe ao contexto brasileiro: o fechamento de escolas do campo configura-se como parte de um projeto mais amplo de sociedade. No interior do Brasil, soma-se a isso a prática recorrente de alocação de professoras e

professores em escolas do campo como forma de punição política, o que evidencia tensões éticas e institucionais sobre o que se entende por qualidade da educação pública. Tais processos expressam uma conflitualidade mais ampla entre um modelo capitalista urbano-centrado e os modos de vida camponeses, cujas implicações atravessam diretamente as políticas educacionais e as condições de existência no campo.

Por sua vez, a Psicologia Rural, conforme sistematiza Landini (2015), constitui-se como um campo voltado à compreensão das realidades dos sujeitos campesinos a partir da Psicologia. Trata-se de um domínio que emerge da articulação entre saberes e práticas psicológicas com a vivência e a problematização dos modos de vida e de trabalho no campo, dando origem a um conjunto de estudos, intervenções e formulações teóricas que se aproximam da Psicologia Social Comunitária Rural ou, como tem sido denominado, da Psicologia Rural (Leite; Leite, 2020). No contexto latino-americano, tais discussões vêm sendo impulsionadas pela Red Latino-Americana de Psicología Rural, que congrega profissionais, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas, bem como estudantes, com o objetivo de refletir sobre como a Psicologia se relaciona com as ruralidades e quais saberes e práticas são produzidos (ou reproduzidos) a partir desses contextos.

Foi nesse espaço que estabeleci interlocução com colegas igualmente comprometidos com a análise desses fenômenos e com a defesa de que dimensões da subjetividade, como a identidade e a sociabilidade campesina, atravessam de modo específico os processos de ensino-aprendizagem (Ribeiro; Rojas-Andrade; Olivera-Méndez, 2021). Importa destacar que a Psicologia Rural latino-americana não se configura como uma inovação absoluta, uma vez que a própria história da Psicologia já registra produções voltadas às questões rurais. Contudo, é no interior desse coletivo que se consolida uma articulação mais sistemática e politicamente orientada, que busca afirmar o campo e tensionar os limites de uma Psicologia historicamente urbano-centrada.

Um psicólogo chega à comunidade rural

Como disse, em muitas comunidades rurais brasileiras, os únicos artífices de acesso a bens e serviços públicos são o posto de saúde e a escola.

Galinhos/RN não era diferente dos distritos onde já trabalhei. Foi com isso que me deparei quando recém-empossado num cargo de psicólogo da saúde num município de 8 mil habitantes. A pergunta que me foi feita – você quer mesmo trabalhar lá? – se direcionava justamente ao desânimo e ao desconhecimento, por parte de outras/os profissionais, das potencialidades daquele lugar que, por isso, começaram o trabalho e pediram exoneração do cargo quando iniciaram suas atividades nas comunidades rurais para as quais fui direcionado.

O trabalho, na verdade, era no posto de saúde, mas, pela proximidade com a escola pública municipal da comunidade, recebia muitos pedidos de atendimento, boa parcela relacionada às queixas escolares (Dazzani *et al.*, 2014; Souza, 2020). Já existe uma regularidade de queixas e demandas escolares em serviços de saúde, principalmente aqueles direcionados à saúde mental de crianças e adolescentes (Beltrame; Boarini, 2013). Penso que isso, inclusive, contribuiu para a construção e a problematização das políticas atuais de inserção de profissionais de Psicologia nas escolas. Desde então, tenho minha atenção voltada a esses temas.

Trazendo comigo o que tinha aprendido com a Educação do Campo, ao trabalhar naquela comunidade, minha primeira questão foi entendê-la como um território que, embora não tivesse algum movimento direcionado à reforma agrária, era um lugar tensionado/disputado, principalmente por haver certa especulação imobiliária e cujos campesinos se viram direcionados a serem cuidadores de sítios de veraneio e/ou finais de semana. Saliento que uma das formas de representar ou de não ver o campo como lugar de desenvolvimento, ou melhor, lugar de atuação das políticas públicas, é ver o campo/rural como lugar de sossego e paz. É por essa representação que é incomum ver a preocupação, por exemplo, com políticas de saúde mental relacionadas especificamente às populações campesinas.

Me deparei com essas questões novamente em Galinhos/RN. Embora seja uma cidade pequena, com um pouco mais de 2.100 habitantes, na sua maioria de pessoas vinculadas à pesca, com modos de vida, organização e sociabilidade – para mim – extremamente rurais, pelo contato com o turismo e com a rede de hospedagem, principalmente de estrangeiros, nota-se pouco desse rural.

Retomando experiências anteriores, daquele período em que atuava como psicólogo no território, a cada inserção no cotidiano escolar emergia a percepção de que crianças e adolescentes vinham construindo uma representação social do campo associada ao atraso, enquanto o sucesso era frequentemente vinculado à saída para a cidade, concebida como espaço de desenvolvimento pessoal e de acesso a bens materiais. Embora uma das escolas contasse com uma horta, esta se configurava como uma das poucas iniciativas que tensionavam ou contextualizavam a vida no campo. Em contrapartida, observavam-se práticas que reforçavam estereótipos, como nas festas juninas escolares, nas quais a figura da camponesa e do camponês era representada por meio de roupas puídas, remendadas e dentes deteriorados. Soma-se a isso a desvalorização de atividades locais, como a venda de hortaliças (prática recorrente na comunidade), frequentemente considerada um trabalho inferior, em oposição à valorização de ocupações vinculadas às mineradoras da região, tomadas como referência de "bom" trabalho. Diante desse cenário, impõem-se algumas questões: quais são os impactos dessas representações na constituição das subjetividades e nas demandas escolares? E, sobretudo, quais são as possibilidades de atuação da Psicologia nesses contextos?

Diante do volume de demandas e das limitações impostas pela carga horária (20 horas semanais), tornou-se necessário delinear um plano de ação orientado pela promoção da saúde (compreendida aqui como eixo central de minha atuação) sem desconsiderar as especificidades da Psicologia, uma vez que as demandas emergiam prioritariamente do contexto escolar. Assim, para além dos atendimentos individuais de caráter clínico que me eram solicitados, passei a desenvolver ações de natureza institucional, social e comunitária, buscando integrar a comunidade escolar às propostas e ampliar o alcance das intervenções.

Elencamos temas recorrentes nos atendimentos sem conjugar com grupos de estereótipos – digo isso, porque, na área da saúde, são comuns grupos de "combate ao tabagismo" para fumantes, de controle do sobrepeso para pessoas obesas, além de palestras sobre "gravidez na adolescência", "uso de drogas", que muitos de nós já assistimos nos nossos percursos escolares e que mais amedrontam e estigmatizam do que, a

meu ver, fazem surtir efeitos além do medo e do silenciamento sobre o assunto. Os temas foram convívio comunitário, aprendizagem, sociabilidade e, desde aí, criamos grupos para escutarmos crianças, jovens e adultos, mesclando com oficinas de jogos, pintura em tecido, crochê (quando aprendi a fazer um pouco de crochê), aulas de anatomia com profissionais médicas/os e enfermeiras/os.

A partir dessas atividades, nos aproximamos de outros espaços da comunidade, perfizemos mapas afetivos e conseguimos escutar a comunidade sobre como os processos de ensino-aprendizagem aconteciam, como os preconceitos eram passados, como as questões de gênero estavam postas, como isso tudo era marcado pela ruralidade, e como a urbanidade tensionava tais subjetividades.

As demandas provenientes da escola tornavam-se progressivamente mais intensas e diversificadas: crianças com dificuldades de aprendizagem; busca recorrente por diagnósticos, em um contexto em que começavam a emergir os primeiros encaminhamentos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista; situações de diferença funcional que não necessariamente configuravam demandas psicológicas; além de questões relacionadas ao comportamento escolar, como a recusa em permanecer em filas, já discutidas em outros trabalhos (Ribeiro, 2019), e outras formas de contestação às normas institucionais por parte de crianças e adolescentes.

Diante desse conjunto de demandas, para além das avaliações individuais, realizadas quando necessárias e orientadas pelos protocolos da avaliação psicológica, foram desenvolvidas estratégias de intervenção articuladas em diferentes níveis: a) visitas às famílias, com escuta qualificada das demandas; b) reuniões com professoras; c) encontros sistemáticos de suporte e consultoria com a equipe pedagógica; e d) encaminhamentos à rede pública de saúde e assistência, nos casos que demandavam atuação de outros profissionais, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, neuropediatras e demais especialistas, sempre com a devida cautela.

Essas ações, realizadas sem perder de vista as especificidades de uma comunidade rural atravessada pelas tensões da mineração, buscavam não apenas responder às demandas imediatas, mas também garantir o acesso

a serviços públicos e afirmar direitos, produzindo condições mais amplas de cidadania para esses sujeitos.

Figura 05: O profissional de Psicologia junto a uma senhora da comunidade rural atendida

Fonte: Ilustração gerada por inteligência artificial, com *prompt* a partir do descrito neste texto.

Já contei isso em outro texto que também deve sair em breve, mas sempre gosto de recontar: na interlocução da prática em saúde e educação, um caso me chamou muito a atenção. Tratava-se de um adolescente do sexo masculino com recorrência de quadro infeccioso renal. Ele começou a ser atendido pelo médico do posto de saúde e, depois de algumas reincidências, me chamou para conversar sobre o caso, encaminhando à psicologia. O quadro era que o adolescente, no seu processo de descoberta de orientação sexual, estava sofrendo *bullying* e violência na escola, principalmente quando usava o banheiro. Assim, estando numa comunidade super tradicional campesina, com receio de gerar mais *bullying* e violência, optava por não utilizar o banheiro durante todo o período em que permanecia na escola. A escola pouco sabia disso, a família menos ainda, isso impactava na aprendizagem e na saúde física do aluno. A necessidade fez com que tivéssemos de desenvolver muitas atividades com alunas, professoras, família e escola para alcançar o respeito à diversidade no espaço escolar, o cessar da violência e a superação do quadro de reincidência infecciosa. Superamos!

Fiquei como psicólogo dessas duas comunidades durante seis anos. Entre o início e a finalização de minhas atividades por lá, vi a chegada de sujeitos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para ocuparem terras da região que estavam sem uso e pressionar a Reforma Agrária. Envolta no conflito sobre a propriedade da terra também estava presente o preconceito perpetrado contra os movimentos campesinos e as representações sociais negativadas sobre o MST. Como era um momento de disputa e ocupação da terra, o meu papel (com a equipe de trabalho), naquele momento, foi colaborar para que todos tivessem seus direitos de acesso à saúde e à educação garantidos.

Após o fim do doutorado, tive a possibilidade de me postular à universidade em que permaneço até os dias atuais. Pela experiência de pesquisa com a Educação do Campo e a atenção às demandas das populações campesinas, fui direcionado ao trabalho na LECampo/UFMG, espaço primaz de formação de professoras para trabalhar nas escolas do campo do Brasil.

Minha chegada à licenciatura ocorreu para ministrar disciplinas de Processos Psicossociais de Ensino-Aprendizagem, cujo objetivo era apresentar e problematizar as principais teorias psicológicas no campo da Educação. Tratava-se, sobretudo, de promover um diálogo entre os conhecimentos e as práticas cotidianas dos contextos de origem das/os estudantes e os saberes produzidos pelas ciências psicológicas, sem hierarquizá-los e sem propor qualquer forma de colonização de saberes. No entanto, ao adentrar esse espaço, eu carregava comigo não apenas a representação social da Psicologia, mas também o estereótipo de um homem branco, diante de estudantes oriundos de movimentos sociais e sindicais do campo, provenientes de distintos contextos campesinos de todo o estado de Minas Gerais. Não por acaso, uma das primeiras situações que vivi foi o questionamento de uma estudante se minha pele branca e minha roupa "engomadinha", sem poeira, eram compatíveis com aquele espaço e com a realidade dos sujeitos campesinos.

Embora o impacto dessa interpelação ainda me atravesse, o que mais me marca, retrospectivamente, é perceber como aquela cena materializava o que venho discutindo ao longo deste texto: a Psicologia historicamente constituída como um território urbano-centrado, embranquecido

e colonizador. A fala da estudante explicitava, de forma contundente, um conjunto de processos de exclusão, preconceito e negação de direitos que fazem com que: a) a/o profissional de Psicologia, nas diferentes políticas públicas, esteja distante e pouco atento às realidades campesinas; b) pessoas do campo não se reconheçam, nem sejam reconhecidas, como possíveis profissionais da Psicologia; e c) a própria atuação psicológica, muitas vezes, contribua para a invisibilização dos processos psicossociais do campo, ao priorizar referenciais urbanos e eurocentrados. São reflexões que permanecem em aberto e que seguem orientando meu modo de pensar as interfaces entre Psicologia, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Rural e Educação do Campo.

Desde então, minhas aulas na LECampo/UFMG têm acontecido sempre problematizando essas questões, dando relevo à inserção e participação de psicólogas/os nos contextos rurais, demonstrando como os saberes psicológicos estão presentes e como são úteis. Hoje em dia, posso, inclusive, somar à esta problematização sobre a obrigatoriedade de psicólogas/os e assistentes sociais nas escolas e sobre a Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares, assim como, tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem, essas futuras profissionais da Educação devem ter acesso a autoras e teorias que podem subsidiar seu trabalho.

Como o percurso formativo deles prevê a formação em alternância (Justino; Begnami, 2022), com tempos formativos na universidade e na comunidade (a saber, esta é uma das modalidades de formação de graduação existentes na UFMG, com formação presencial e à distância), há sempre a necessidade de entender que não há hierarquia de saberes, e que os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares estão interconectados e se influenciam mutuamente. Diante disso, gosto sempre que minhas/meus alunas/os desenvolvam uma atividade prática para o Tempo Comunidade. São convidados a registrarem momentos de ensino ou aprendizagem na comunidade a partir da análise de situações familiares de auxílio de filhas/os e irmãs/os a fazer deveres de casa, da escuta de familiares e lideranças comunitárias sobre processos de produção de rapadura, goma (polvilho), farinha, aguardente e muitos outros produtos, até de artesanato, modos de pesca, plantio em várzea e agroecologia

com vistas a identificarem como esses processos acontecem na escola e fora dela. É a partir desses momentos que enfatizo o quanto o ensinar e o aprender são elementos cotidianos e o quanto a proximidade do contexto legitima as ações em sala de aula: isso aproxima, potencializa, valoriza, reconhece e retroalimenta. É transformador!

Como a disciplina é de processos psicossociais de ensino-aprendizagem, a cada semestre e a depender de qual habilitação está cursando a disciplina (temos quatro habilitações com demandas específicas: Ciências Sociais e Humanidades; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Língua, Arte e Literatura), trago problemáticas psicossociais que influenciam a sala de aula e impactam os processos de subjetivação. Assim, utilizo os espaços para contextualizarem e partilharem sobre violência, questões de gênero, racismo, direitos humanos e Saúde Mental Escolar.

Além de trazer à cena narrativas das/os próprias/os estudantes campesinas/os, utilizo infográficos, visitas a distintas partes da cidade, como museus, praças e parques, e a cidades históricas, para demonstrar que não somente em sala de aula se aprende ou se ensina, que os processos de ensino-aprendizagem têm componentes sociais, que o campo está presente em diferentes espaços e não está livre (ou distante) dos processos sociais e psicológicos da sociedade como um todo, apesar de sua especificidade. Uma das questões sempre pontuadas é que um modelo de escola e de educação está vinculado a um modelo de campo e de sociedade.

Algumas reflexões

Enfim, é a partir desse percurso que chegamos a um questionamento central: o que a Educação do Campo nos convoca a ser e a fazer, como psicólogas e psicólogos escolares e educacionais? A resposta que se desenha não é simples, tampouco confortável. Ela exige coragem para atuar a partir de, com e para os povos e movimentos do campo, ao reconhecer criticamente a história da Psicologia e assumir o desafio de tensionar e superar sua tradição urbano-centrada, embranquecida e marcada por práticas colonizadoras. Isso implica reconhecer o papel histórico dos movimentos sociais e sindicais campesinos, compreender a trajetória de luta

pela Educação do Campo e assumir seus princípios como fundamentos ético-políticos da atuação profissional. Trata-se de um percurso que se constrói no encontro, na recusa à hierarquização de saberes e no compromisso com a garantia de direitos.

No meu percurso formativo e profissional, uma imagem-síntese dessa perspectiva se faz presente nas místicas vivenciadas na LECampo/UFMG: momentos políticos, simbólicos e artísticos que produzem memória, identidade e pertencimento. Nessas ocasiões, as/os estudantes entoam a canção conhecida: "não vou sair do campo para poder ir para a escola, Educação do Campo é um direito, não uma esmola". Essa afirmação, reiterada coletivamente, explicita que a Educação do Campo não se constitui como dádiva governamental, mas como resultado de uma longa e persistente luta dos povos campesinos pela afirmação de seus direitos. A Psicologia precisa se posicionar diante desse legado, sob pena de reproduzir práticas assistencialistas, descontextualizadas ou mesmo iatrogênicas.

Essa compreensão também se aprofundou de maneira decisiva a partir da pesquisa-intervenção desenvolvida em Galinhos/RN, território-península marcado por modos de vida pesqueiros, ribeirinhos e campesinos. Ali, o trabalho com professoras evidenciou que pensar Saúde Mental Escolar não pode prescindir do território, das condições concretas de vida, das redes de sociabilidade e dos saberes locais. As oficinas, as rodas de conversa e os dispositivos coletivos construídos ao longo da pesquisa não apenas produziram dados, mas provocaram deslocamentos nas formas de pensar, sentir e agir em relação à saúde mental, tanto por parte das docentes quanto minhas, como pesquisador. Galinhos/RN me ensinou, na prática, que a intervenção em Saúde Mental Escolar, quando construída de modo participativo e territorializado, é também um processo de formação, de letramento em saúde mental e de reinvenção da própria Psicologia.

Nesse caminho, tornou-se igualmente necessário (re)conhecer minha própria identidade campesina, bem como os privilégios que me atravessam como homem, branco, psicólogo, professor universitário e servidor público. Esse exercício de reflexividade não se deu como gesto individual, mas como exigência ética do trabalho com comunidades do

campo. Tanto os princípios e as práticas da Educação do Campo quanto os aportes da Psicologia Rural foram fundamentais para sustentar minhas atuações, seja quando estive diretamente vinculado ao atendimento psicológico em comunidades rurais, seja hoje, como formador de futuras professoras que atuarão em escolas do campo.

Um trecho de outra canção entoada nas místicas ajuda a encerrar este texto: "dessa história nós somos os sujeitos, lutamos pela vida e pelo que é de direito". É a partir dessa afirmação que situo minhas reflexões e práticas no campo da Saúde Mental Escolar, compreendida como espaço de disputa, cuidado e produção de vida. Nessa história, situada, coletiva e em movimento, busco tensionar e aproximar a Psicologia Escolar e Educacional, a Psicologia Rural e a Educação do Campo, na construção de uma Saúde Mental Escolar pensada de, com e para os povos do campo (Ribeiro; Garcia, 2024).

Assim, a gestão do cuidado em contextos educativos do campo não pode ser compreendida somente como um conjunto de procedimentos técnicos ou ações individualizadas de atenção psicológica, mas como um processo coletivo, ético e político, construído no cotidiano das escolas e dos territórios. Gerir o cuidado implica reconhecer as condições concretas de vida, trabalho e existência de estudantes, professoras e comunidades, ao articular redes formais e informais de apoio, saberes locais, políticas públicas e práticas institucionais. No âmbito da Saúde Mental Escolar, especialmente em contextos campesinos, a gestão do cuidado demanda escuta qualificada, corresponsabilização e participação ativa dos sujeitos, evitando a patologização e medicalização do cotidiano e a importação acrítica de modelos urbanos e biomédicos. Trata-se, portanto, de produzir cuidado como direito, como vínculo e como ação situada, capaz de fortalecer a escola como espaço de pertencimento, proteção e produção de vida.

Antecedentes II: Sobre pequis e percursos

Por força da memória, e da necessidade de me posicionar, resgato uma narrativa de alguns anos antes desta pesquisa do pós-doutoramento que pode nos ajudar a entender alguns porquês: é dia 23 de dezembro de 2023[6] e, como faço todos os anos, saio de Belo Horizonte – capital de Minas Gerais, onde vivo e trabalho – e vou para o interior, para a casa dos meus pais, na cidade de Santo Antônio do Monte, localizada na região centro-oeste do estado. Eu já percorri esse caminho, de mais ou menos 180 km, diversas vezes, ora indo trabalhar, ora indo estudar, sempre reparando os movimentos, contando os mais de 200 ipês amarelos no caminho; ora vendo as cidades crescerem, ora vendo pessoas esperando a condução, as plantações e as comunidades viverem. A repetição fez com que o caminho se tornasse relativamente curto e marcante, porque diz dos meus próprios percursos ao longo desses anos como profissional da Psicologia. É o percurso que eu fiz com meus desejos de desenvolvimento e de vida, ao passo que é o caminho de volta para casa, para o afeto, para o meu chão.

6 Sim! Este texto estava guardado desde então, mas eu penso que ele seja totalmente necessário neste livro e que me ajuda a pensar que, na mistura ética/estética de pesquisa, há um sujeito pesquisador que está implicado sociopoliticamente com seu contexto de produção da sua subjetividade.

É nessa volta pra casa que me deparo com um cenário lastimável. Bem próximo a Samonte,[7] nas últimas curvas, encontro uma das fazendas onde minha família viveu antes de nos mudarmos para a cidade. Mais de 300 pés de pequi (pequizeiros) cortados, já secos no chão, transformando o cerrado em um cemitério e, disso, para um pasto de soja. Uma pessoa que passasse por lá, sem um vínculo com o lugar ou com o cerrado, poderia apenas se espantar com a cena, mas isso me gerou um mal-estar de proporções que eu ainda não sei avaliar. Aquele território da minha infância, tantas vezes contado nas minhas histórias, justamente por aqueles pés de pequi, apagado para dar lugar a uma plantação de soja. Indignante!

Minha família viveu ali no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990. Meus pais eram trabalhadores rurais empregados daquelas terras e nós, quatro irmãos, éramos crianças. Aquele era nosso mundo. A terra não era nossa, mas nós nos instalamos por lá para o trabalho e sustento da família. Era nossa casa, lugar das nossas histórias, para onde voltávamos e onde recebíamos as pessoas que nos queriam bem. Aquela represa foi meu pai que construiu há anos, sempre teve o orgulho de dizer que foi ele que colocou os peixes lá. É deste e de tantos lugares em que vivemos no campo, acompanhando os novos empregos de meus pais trabalhadores rurais e agricultores familiares, que tenho para mim duas posições: posse de terra e afeto pela terra são elementos distintos; a nossa forma de pensar, sentir e agir sobre o mundo está marcada pelas nossas vivências territoriais, pelo nosso afeto ao lugar.

Aqui, faço um adendo sobre o uso da palavra <<afeto>>, que é intencional. O afeto vem do verbo afetar, ou seja, ser afetado ou incomodado por algo. Desde aí se pode ser afetado de formas positivas ou negativas pelas pessoas, pelos lugares, contextos, fenômenos da natureza, cenários e ações. Uma chuva, por exemplo, pode afetar positivamente um agricultor que a esperava muito para proporcionar o crescer das plantas, assim como pode afetar negativamente uma pessoa que acabou de perder tudo em uma enchente. Afeto diz de relação, afeto diz de estar envolvido e

7 Samonte é o apelido regional para a cidade de Santo Antônio do Monte/MG.

ser mobilizado. É sobre isso que penso, inclusive, da cena do cemitério dos pequis, pois me incomodou pela minha história com aquele lugar, me "perturbou[8] o juízo" e me mobilizou a escrever.

Fato curioso sobre aquele lugar é que é de lá o meu primeiro registro de escola, de escola rural.[9] Eu tinha uns três anos e como a diferença de idade com os meus irmãos é de sete e oito anos, eles já frequentavam a escola, que era próxima, e eu ficava com a minha mãe em casa. Eles se levantavam bem cedo, algo como às 5h da manhã, para se arrumarem e subirem para a estrada principal onde a Kombi da prefeitura passava para levá-los até a escola. O trecho era curto, mas, como eles eram os primeiros a subir e ainda passavam em outras fazendas para buscar os outros estudantes, chegavam na escola por volta das 7h da manhã. Me recordo dessas e de outras vezes em que minha mãe reclamava e se preocupava porque a Kombi não trazia os meus irmãos de volta, atrasava e ela se punha a caminho a pé até a escola para buscá-los.

Por vezes, meus irmãos chegavam nauseados, sujos de vômito ou de poeira, que era abundante em tempos de seca. Por vezes, por excesso de chuva, o transporte não passava ou precisava de reparos no caminho. Em outros lugares em que vivemos, nem havia transporte e longas caminhadas faziam parte da cotidianidade escolar. Assim como nas outras, a escola da comunidade rural era pequena, com classe multisseriada, faltavam recursos, havia uma só professora, que também era filha de um produtor rural local, e todos os alunos chegavam ou de transporte público ou a cavalo.

Esses registros que tenho são misteres das cenas que vivenciei, das narrativas de minha mãe, dos meus irmãos e sobre os estudos das escolas rurais da época. Por esses motivos, que hoje entendo como uma leitura

---

8 A palavra inicial aqui era "tirou" mas, por influência e adesão a um vocabulário comum no Nordeste, ousei trocá-la.

9 Nesse momento, opto por escrever como escola rural. Isso também desvela o entendimento da época. Neste livro, escola rural, escola em contextos rurais e escola do campo podem aparecer com sentidos e contextualizações distintos. Cabe lembrar que, em cada uma delas, está atrelado um contexto e uma forma política de ver o campo e o rural.

de que a escola era precária e gerava sofrimento, meus pais decidiram que eu não estudaria "naquela" escola rural, então nos mudamos para a cidade. Anos depois, já professor da universidade, entendi que esse movimento dos meus pais não foi apenas em prol de uma educação melhor para o filho, era retrato de ações político-desenvolvimentistas agrárias que deslegitimavam e invalidavam a escola e a educação em contextos rurais: um projeto de campo e de escola ligado a um projeto de sociedade "agro". É justamente sobre esse olhar em direção ao campo que o movimento de luta pela Educação do Campo se opõe. Talvez seja por isso que o refrão "não vou sair do campo para poder ir para a escola, educação do campo é um direito e não esmola", de uma música de Gilvan Santos, me marque tanto.

Nos mudamos para a cidade em busca de uma "escola melhor". Nossa casa não tinha muros e nem acesso à energia elétrica. Para enfrentar as dificuldades e suprir as necessidades dos filhos, meus pais buscavam as técnicas e os conhecimentos do campo. Para dar segurança à casa, meu pai tratou de trazer uns bambus gigantes que, enfileirados, serviam de cerca e proteção da casa. Banhos com água esquentada no ebulidor com energia emprestada do vizinho, com bacia e caneca, serviam para higiene anterior à ida para a escola da cidade.

Ir para escola sempre foi um prazer. Mesmo com o entendimento atual de que eu sofria muito *bullying* por trazer traços, modos e imagem de uma criança rural, aquilo passava desapercebido, porque o foco que eu tinha era conhecer e aproveitar o máximo da escola. Era o meu lugar, "o" lugar em que eu me sentia em desenvolvimento e, por isso, acho que me destacava tanto. No entanto, isso não apagava o fato de ser uma criança pobre e de origem rural. Com o tempo, o *bullying* deu lugar à obediência à professora, à admiração e competição com os colegas por notas e por ser destaque na sala. Em casa, o desenvolvimento escolar penso que foi me afastando da minha identidade rural-campesina. Por mais que eu gostasse de estar na roça, via, até certo tempo da minha vida, que o desenvolvimento não estava lá no campo – estava eu também correspondendo àquele projeto de sociedade urbano-centrado?

Apesar de acompanhar, por vezes, o meu pai na lida no campo durante o tempo das férias, sinto que os livros, o computador e o estudo criaram um hiato entre a criança rural e o estudante urbano do nível superior, por exemplo. Entretanto, foi na faculdade, ao final do meu percurso formativo em Psicologia, uma profissão-ciência com referenciais historicamente urbano-centrados, brancos e europeizados, que me deparei, a partir de contatos com a professora Carolina Costa Resende, com o que hoje posso dizer serem minhas primeiras preocupações sobre Psicologia(s) e ruralidade(s). Naquele tempo, eu acompanhava a professora Carolina nas atividades de extensão e, nas nossas conversas sobre trabalho e subjetividade, apareceu a preocupação sobre o trabalho no corte de cana de açúcar e o que a Psicologia dizia sobre ele.[10]

Foi desde esse tempo que comecei a refletir sobre o que era a Psicologia diante dos sujeitos do campo, a quem ela servia e a quem deveria servir. Há um texto célebre em Psicologia, de Wanderley Codo (1985), que diz sobre a Psicologia organizacional e do trabalho perante o conflito capital "versus" trabalho, que se aplica bem no contexto da conflitualidade agrária brasileira: de um lado, a agricultura familiar campesina e, de outro, o agronegócio extrativista neoliberal. O contato com este texto e com as conversas com a professora Carolina me indicavam o questionamento: a quem a Psicologia deveria servir? Ao mesmo tempo, me possibilitaram (re) editar minhas relações com o campesinato e com minhas vivências com o rural (esquecidas?).

Comecei a ver meu pai e minha mãe como trabalhadores rurais, como agricultores familiares e como sujeitos do campo. Comecei a relembrar e valorizar minha forma de ter contato com o mundo a partir da minha história, de meus hábitos e minha família. Esse "começar a ver" foi com bastante sofrimento, pela culpa e vergonha de me deixar perder sobre aquilo que eu sou, sobre aquilo que me fizeram passar a acreditar e, ao mesmo tempo, de indignação para tentar fazer uma Psicologia com atenção às ruralidades.

---

10 Tempos depois, a professora Carolina Costa Resende defendeu sua tese de doutoramento em Psicologia sobre a temática. O título é *O trabalhador do corte manual de cana-de-açúcar: sofrimento e vulnerabilidade* (2014).

Assim, os textos e pesquisadoras e pesquisadores da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária também foram suportes para meu questionamento social e possibilidades de começar a ver o campo a partir da Psicologia de forma crítica, material e questionadora. Foi justamente isso que me fez postular para estudar, no mestrado, os sujeitos trabalhadores do campo e continuar essa trajetória no doutorado.

Na coleta de dados no percurso do mestrado, nas idas a campo com a amiga Fátima Brant, enfrentamos muito barro, porque optamos por entrevistar nossos sujeitos de pesquisa no período chuvoso. Além da conexão com os sujeitos do campo da minha terra, ficou a constatação de que a minha cidade tem muita ruralidade, embora, às vezes, nem ela reconheça isso.

Psicologia rural, posição política

Foi justamente a cena dos pequizeiros cortados que me fez iniciar a escrever e a refletir sobre minhas andanças ao longo desses anos (antes e durante o pós-doc) e que me faço *reflexionar* (prefiro esta palavra em espanhol, que faz mais sentido para mim) sobre os lugares e as pessoas, os rurais com os quais tive contato e os afetos desses territórios com os sujeitos e coletividades que vivem e produzem vida e sustento.

Esta escrita, portanto, nasce de um compromisso ético e político, tantas vezes inspirado em Gonçalves-Filho (1998), com os lugares de onde vim e com os sujeitos com os quais compartilho histórias, dores, sonhos e resistências. O campo não é apenas um cenário geográfico, mas um território de disputas simbólicas, políticas, epistêmicas e afetivas, um lugar de vida. É nesse sentido que reafirmo: fazer Psicologia Rural não é apenas deslocar o local de aplicação de uma Psicologia "tradicional". É, sobretudo, tensionar os fundamentos dessa ciência, confrontar seus silêncios, ausências e normatividades.

Cada experiência que tive, ao longo desses últimos anos, nas viagens a alguns países da América Latina, nas visitas a escolas do campo, nos encontros com professoras, nas conversas com estudantes que andam quilômetros até a sala de aula, nos relatos de sofrimento atravessados pela seca, pelos rios, pela falta de políticas públicas ou pela violência do

agronegócio, reafirmou, em mim, uma certeza: é preciso uma Psicologia que não tenha medo de se comprometer ética, política e socialmente com os povos do campo, com sua história, com suas lutas e com sua forma singular de estar no mundo.

É com esse espírito que tenho buscado construir minhas práticas e reflexões: uma Psicologia que reconheça a potência de territórios, sujeitos e comunidades rurais, que ouça e valorize os saberes locais, que compreenda as múltiplas violências simbólicas, estruturais e materiais que atravessam esses sujeitos. Uma Psicologia antirracista, anticapitalista e contra-hegemônica, mas, também, uma Psicologia que se deixa afetar, como disse antes, pelo chão que pisa, pelas histórias que escuta, pelas vidas que se entrelaçam à sua.

Rever minha própria trajetória, e o episódio com os pés de pequi, tem sido, ao mesmo tempo, um gesto de denúncia e de reconhecimento. Denúncia de uma história que, muitas vezes, apagou ou inferiorizou os saberes e modos de vida rurais; reconhecimento de que é possível fazer Psicologia desde outros lugares, com outros compromissos.

Talvez por isso eu insista tanto em contar histórias e eu tenha contado, neste trecho, a história de tristeza ao chegar na minha terra e ver os pequis cortados. Não apenas porque isso ajuda a entender o que vivemos, mas porque nessas histórias está a possibilidade de transformação. Contar histórias é uma forma de afirmar existência. Nesse sentido, este capítulo, neste livro, também é uma tentativa de existência política, afetiva e epistêmica: a de um psicólogo rural que não se esqueceu de onde veio e que aposta, com todas as forças, numa Psicologia que caminhe de, com e para os sujeitos do campo.

É nesse entrelaçamento entre história de vida, território e formação profissional que venho construindo também meu olhar sobre saúde mental, sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas. Um olhar que não cabe nos moldes clínicos individualizantes, que desconsideram as condições materiais de vida e os atravessamentos socioterritoriais. Quando penso em saúde mental no campo, penso no sofrimento gerado pelas incertezas da produção, pelas distâncias e pelos acessos negados, pela invisibilidade das

políticas públicas, pela solidão das/os profissionais que ali atuam e pela constante ameaça de apagamento das culturas locais. Também penso em aspectos positivos que são fatores protetivos neste território: a sociabilidade, a afetividade campesina, a vida comunal, o cuidado familiar, a vivência intensa com a terra, com as águas e com a floresta.

A Psicologia, nesse cenário, não pode se apresentar como técnica descolada da realidade. Ela precisa ser parte da luta coletiva por reconhecimento e dignidade. Precisa descer do pedestal da neutralidade e se implicar com os sujeitos, com seus contextos e com as contradições que marcam suas existências. Saúde mental no campo se constrói na escuta das narrativas silenciadas, na valorização dos modos próprios de vida e no reconhecimento dos saberes que os sujeitos carregam, mesmo quando não se alinham ao repertório técnico-científico hegemônico.

Nesse sentido, a escola do campo aparece como espaço de múltiplas possibilidades. Apesar de tantas vezes política e intencionalmente precarizada, a escola do campo pode ser um dos principais espaços de cuidado coletivo, de pertencimento, de construção de sentido e de enfrentamento ao sofrimento. Foi a partir das escolas do campo que comecei a compreender mais profundamente o que significa trabalhar com Saúde Mental em Comunidades Educativas. Ali, onde, frequentemente, a professora é vizinha, onde a merendeira conhece a família de cada aluna/o, onde a comunidade muitas vezes constrói e mantém a escola com as próprias mãos, ali está uma potência de cuidado que a Psicologia precisa saber enxergar e respeitar.

Para isso, é preciso abandonar certos pressupostos. Não se trata de aplicar modelos prontos ou replicar protocolos urbanos em contextos rurais. É preciso escutar, estar junto, construir com. É preciso apostar numa Psicologia que se (co)construa com o território, que reconheça os modos de vida e de organização das comunidades do campo como legítimos e potentes. É preciso uma Psicologia que não reproduza uma colonização urbana do campo. É preciso uma Psicologia decolonial.

A Psicologia Rural, como venho entendendo e tentando praticar, é mais do que uma subárea da Psicologia. Ela é uma posição política e uma escolha metodológica e ética. Um chamado para que sejamos capazes de

construir outras formas de presença profissional: menos normativas, mais situadas, mais abertas ao encontro. Psicologia Rural é prática de escuta, de vínculo, de cuidado e de (re)conhecimento.

Se há algo que aprendi com o campo, é que nada se faz sozinho ou, como sempre fala minha companheira de trabalho e eterna orientadora de doutorado, a professora Maria Isabel Antunes-Rocha, "aqui nada está pronto, não tem como vir para buscar algo, aqui tudo está em construção". Os processos são lentos, dependem das chuvas, do tempo da terra, do tempo das gentes. Por isso, escrever este texto é, também, uma forma de partilhar e semear. De registrar, para mim e para quem me lê, que é possível fazer Psicologia de outro modo; que é possível caminhar com os sujeitos do campo sem exotizá-los, sem colonizá-los, sem infantilizá-los. Ao contrário, é possível reconhecer neles a força, a dignidade e a sabedoria de quem luta diariamente para viver, resistir e permanecer.

Voltar à cena dos pés de pequis cortados é, ainda, voltar à pergunta que tem atravessado todo esse percurso: para que e para quem serve a Psicologia? Aquela imagem do cerrado devastado, do solo ferido, é a materialização de um projeto de desenvolvimento, que tanto trabalhei na minha tese (Ribeiro, 2016), que não reconhece as formas de vida que ali existiam. É um projeto que transforma tudo em mercadoria, que apaga histórias, que silencia afetos, que rasga memórias. Diante disso, a Psicologia não pode se manter indiferente. Uma Psicologia que não se incomoda com cenas como essa, que não se incomoda diante de práticas não sustentáveis, dificilmente se incomodará com a destruição dos modos de vida que ali floresciam. Por isso, defender uma Psicologia Rural é defender, também, o direito de existir de territórios, de culturas e de subjetividades que insistem em viver apesar da lógica do lucro e do avanço da monocultura.

A Psicologia Rural que defendo é aquela que se deixa afetar pelos corpos, pelas histórias e pelos territórios que o agronegócio insiste em apagar. É uma Psicologia que reconhece que, assim como os pequizeiros, muitos sujeitos do campo têm sido arrancados de seus lugares simbólicos e concretos de pertencimento. Cabe à Psicologia se posicionar: ou seguimos

como ciência a serviço da exclusão e do apagamento, ou nos colocamos ao lado dos que resistem. É nesse segundo caminho que eu escolhi estar – com os pés na terra, o coração no campo e a escuta atenta aos frutos que ainda insistem em nascer.

Antecedentes III: Retomando o Movimento das Representações Sociais

Este texto não é novo. Ele foi escrito para uma participação na Conferência Internacional sobre Representações Sociais, que aconteceu na Universidad de Belgrano, em Buenos Aires, Argentina, em 2018. Aqui, o retomei, *ex post facto*, ou seja, depois da pesquisa-intervenção feita, porque senti a necessidade de incluir, no livro, um capítulo sobre o Movimento das Representações Sociais. Tomei a liberdade de (re)publicá-lo, agora em português, atualizado, uma vez que a versão original estava em francês, em um livro publicado na Argentina. A mesa da qual participei versava sobre epistemologias nos estudos de representações sociais e contou com a participação de Ivana Marková. Sim! Isso foi marcante na minha trajetória neste campo de estudos.

O texto original se chamava "Pequeno tratado sobre o Movimento das Representações Sociais" (Ribeiro, 2019) e contava com um relato da história do que temos chamado de Representações Sociais em Movimento, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais (Geres), da FaE/UFMG, do qual sou participante e signatário das discussões. Esse grupo tem a intenção de dar forma e consistência às pesquisas sobre o Movimento das Representações Sociais. Não posso negar que esse investimento é essencialmente enfatizado pela Profª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, que

possui uma longa trajetória no campo das representações sociais, além de um engajamento notório junto aos movimentos sociais campesinos e de luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Grande parte dos nossos investimentos foram publicados em formato de livro (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018) e em artigos (Carvalho; Ribeiro, 2021).

Antes disso, preciso retomar o quanto as representações sociais estão presentes no nosso cotidiano e orientam nossas práticas. Com os exemplos que fui citando nos outros textos e com as vivências desta pesquisa-intervenção, isso fica bem fácil de notar, uma vez que vigoram pensamentos que não colocam a Psicologia próxima das questões rurais, assim como pensamentos de que os territórios rurais são atrasados, fonte de tranquilidade ou, ainda, que a saúde mental é só "coisa de psicólogo". Esses pensamentos não são criados do nada, vêm de redes históricas e sociais de produção de sentidos e têm suas intencionalidades. Isso são representações sociais e elas se movimentam!

Assim, este texto foi pensando para problematizar a questão do Movimento das Representações Sociais e dar indícios e exemplos de como ele acontece. Antes de mais nada, explico que, para falar de movimento na Teoria das Representações Sociais, são utilizadas diferentes expressões, como transformação, dinâmica e mudança. Todas dizem do mesmo aspecto das representações sociais: elas não estão estagnadas, são passíveis de se mover. Isso porque elas são socialmente engajadas, produzidas na relação, na *passarelle* entre o individual e o coletivo, entre o sujeito, a vida social, entre as condições materiais de sobrevivência, a produção e a reprodução da subjetividade. Ou seja, se a sociedade muda, as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos e coletividades também muda, evoluem histórica, contextual e dialeticamente.

Denise Jodelet (2015, p. 225-226), considerada uma das grandes responsáveis pela aplicação e difusão dos conhecimentos sobre a Teoria das Representações Sociais no mundo e na América Latina, também nos ajuda a entender o que são representações sociais:

> é um pensamento constituinte cuja ordem classificatória, em geral latente, conjuga ressurgências do

> passado, empréstimos aos quadros da existência coletiva – ambos mediatizados pela comunicação – e informações diretamente colhidas no vivido pessoal. [...] Um conhecer que veicula estereótipos locais, figuras presentes e passadas de um imaginário coletivo, com facetas mais ou menos diferenciadas.

Toda representação é de um sujeito socialmente incluído sobre um objeto socialmente partilhado, como já alertava Sá (1998). Se pensamos em como mudamos nossas formas (de sujeitos) de pensar, sentir e agir sobre determinados objetos, vamos poder entender o quanto nossa relação com esses objetos se transformou ao longo dos anos. O telefone, por exemplo, passou de um item de luxo para algo que está no nosso cotidiano e que extrapola, atualmente, sua função base, de fazer ligações. Assim como nossa relação mudou, nossa forma de representar o telefone também mudou.

Dessa forma, entendo que estudar o Movimento das Representações Sociais é dar vazão e continuidade aos pressupostos moscovicianos, que indicam o Movimento das Representações Sociais desde o processo de gênese das representações (com os processos de objetivação e ancoragem) até o suplantar do estranho em familiar, da consideração do campo representacional, das atitudes e da informação na consolidação das representações sociais e, mais precisamente, pensar o quanto determinados objetos nos pressionam a inferir.

Por outro lado, pensando ao revés, se encaramos as pesquisas em representações sociais apenas como uma fotografia, optamos por escolher um lado, por dizer que ou este sujeito é produto do meio ou ele é produzido por si. Ou isto ou aquilo, recai-se novamente na díade representações coletivas ou individuais, ou seja, a recíproca não é verdadeira se pensarmos que não há uma dinâmica das representações sociais.

Por sua vez, ao analisar como as pessoas pensam, sentem e agem, não desvinculando do contexto, da luta de classes, das contradições e tensões vivenciadas na produção cotidiana da vida, aproximamos a Teoria das Representações Sociais das pesquisas e epistemologias do Materialismo Histórico-Dialético. Sobre isso, a socióloga brasileira Maria Cecília

de Souza Minayo (2004, p. 91), no texto "O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica", apreende que:

> elas são uma mistura das ideias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressão das contradições vividas no plano das relações sociais de produção. Por isso mesmo elas estão presentes tanto na dominação como da resistência, tanto nas contradições e conflitos, como no conformismo.

Assim, fica selado que, a partir de uma leitura materialista, histórica e dialética, as representações sociais se movimentam.

Ao retratarmos a história das pesquisas sobre o Movimento das Representações Sociais, encontramos também indícios desses nossos argumentos. No célebre livro *As representações sociais*, da professora Denise Jodelet, lançado originalmente em 1989, além da alocação de textos como "Representações sociais um domínio em expansão", ela diz que:

> *nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés...* (Jodelet, 2001, p. 45).

Isso nos dá suporte na empreitada de demonstrar que as representações sociais estão em movimento, já que esse mundo que está a nossa volta nos convida a pensá-lo e a senti-lo.

Encontramos também, ao final do livro, um compêndio em que a própria Jodelet, com Jodelyne Ohana, nos apresenta uma bibliografia geral sobre representações sociais. Nela, as acepções sobre o movimento não estão na centralidade, mas encontramos, desde já, algumas pesquisas sobre nosso tema. É nesse caminho que descobrimos obras como a de Irène Danichert

Andriamifidisoa que, em sua tese de doutoramento na Aix-Marseille-Université, sob a orientação do professor C. Flament, em 1982, defendeu o título: *La transformation d'une représentation sociale: exemple des relations sociales à Madagascar*. Essa é a primeira de uma série de textos sob orientação de Flament que trouxeram a preocupação sobre como as representações sociais se transformavam. Flament foi e é um grande impulsionador dos estudos da dinâmica das representações sociais.

Por sua vez, Pascal Moliner (2001), no caminho de identificar problemáticas sobre a questão do movimento, no prefácio do livro *La dinamique de représentations sociales*, nos diz que, para estudar a dinâmica das representações sociais, é necessário criar condições para que isso seja possível. Claro que criar condições nos remete aos estudos de laboratório, experimentais por natureza, em que há o controle das adversidades e resultados também controlados. Mas e quando a dinâmica social não nos permite fazer tal controle? É necessário, então, verificar metodologicamente como ter instrumentos para capturar o movimento que precipuamente fizessem jus à questão da temporalidade do movimento e, ao mesmo tempo, ter um ferramental que possibilite analisar tais dados para registrar que essa dinâmica representacional realmente aconteça.

A questão da temporalidade nos é importante, uma vez que as transformações nas representações sociais se fazem ao longo da história de indivíduos, grupos e sociedades. Mesmo que essas representações se transformem de forma abrupta, elas trazem a marca das particularidades de um grupo social diante de um objeto, uma relação histórica. As nossas pesquisas acontecem no presente, caracterizado por toda uma gama de marcas afetivas, individuais, de uma memória coletiva que está no passado e que é ligada a esse presente. Ao mesmo tempo, esses sujeitos que narram o passado dizem de suas expectativas de um futuro promissor, ao prescreverem e anteverem possíveis evoluções daquele objeto. Assim, vemos que as objetivações e ancoragens não acontecem no vazio, elas estão na sequência dos eventos, no passado, no presente e no futuro.

Uma saída encontrada para essa questão, nas pesquisas do Geres, após tentativas, principalmente com entrevistas semiestruturadas e coletas de dados com perfis etnometodológicos, foi a utilização de entrevistas

narrativas. Nesse caso, um texto de Sandra Jovchelovith e Martin Bauer (2002), no livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*, foi um grande achado. Trata-se de uma entrevista em que o próprio sujeito narra, a partir da sua história, sua participação social em relação ao objeto. Eles dizem: "parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana"; e mais: "comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida" (Jovchelovith; Bauer, 2002, p. 91). Ou seja, utilizar entrevistas narrativas foi uma forma de ter acesso à historicidade da relação dos sujeitos com os objetos que pesquisamos.

De forma complementar, ainda nos restava um problema: qual ferramenta metodológica utilizar para identificar o Movimento das Representações Sociais? Após fazer uso de métodos já disponíveis, principalmente as análises de conteúdo e de discurso, verificamos que era necessário algo mais propício para dar vazão ao movimento. Foi a partir da pesquisa de Karol de Oliveira Amorim-Silva (2016) sobre os processos de entrada e permanência dos docentes nas escolas das prisões, que começamos a utilizar o método de análise de trajetórias como uma forma potencial de dar conta do Movimento das Representações Sociais. Inicialmente vinculada à proposta de análise de conteúdo, o método utilizado diz de elencar, nas narrativas, pontos em comum das histórias contadas a fim de identificar, a cada ponto narrado, a representação social produzida sobre o objeto estudado. Observamos, então, que cada objeto possui pontos cruciais na narrativa, como nódulos de intersecção ou ritos de passagem que faziam com que os sujeitos reafirmassem suas representações preexistentes, abandonassem suas representações passadas ou promovessem um emparelhamento entre o que se pensava, sentia e agia sobre determinado objeto e o que se passava a pensar, sentir e agir em relação a ele.

Na pesquisa-intervenção aqui desenvolvida, tentei inovar um pouco pensando nos argumentos de Flament (1989) para partir de uma análise estrutural em dois momentos com as professoras. Foi uma forma de tentar capturar o movimento. Permaneci com a preocupação da temporalidade e ainda propus somar ao estudo uma forma de verificar como uma formação

pode incutir movimentos nas representações sociais. O próprio Flament (1989) argumenta que esses movimentos são comumente vistos, primeiramente, nas periferias das representações e, ao longo dos tempos e eventos, aderem ao núcleo central. A formação em Saúde Mental poderia ser, então, um tipo de pressão à inferência?

Retomo o que Moscovici (2012) já havia nos dito sobre momentos em que os objetos nos interpelam à produção de sentidos. A esses nódulos de intersecção, os ritos de passagem, Moscovici (2012) chamou de pressão à inferência: "coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (Moscovici, 2012, p. 61); e que, "ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou" (Moscovici, 2012, p. 59). E mais:

> entre essas causas estão, em primeiro lugar, os problemas afetivos, mas sobretudo, as influências sociais que irão submeter o aparato psíquico a pressões externas. As influências sociais irão encorajar as pessoas a ceder diante dos hábitos, ou afastar-se do mundo externo, de tal modo que sucumbem aos enganos ou à satisfação de uma necessidade imaginada (Moscovici, 2012, p. 169).

Ou seja, a vivacidade das representações sociais e o seu potencial transformativo encontra-se no próprio questionamento da cotidianidade aos sujeitos e grupos sociais. Diante das mudanças contextuais, informacionais e atitudinais, as representações sociais são impelidas a se movimentar. Esse movimento deve ser entendido como questionamento, que pode resultar, inclusive, na manutenção do *status quo* de uma determinada representação social, ao mesmo tempo que pode resultar na desvinculação total dos sentidos e significados atribuídos anteriormente. As representações sociais se movimentam, porque estão intimamente ligadas a sujeitos e grupos sociais que não estão estagnados, ao contrário, estão em constante transformação, interna (com seus afetos e produção de sentidos) e externa (com um mundo que lhes questiona, os faz agir e que, por mais que se tente, é um mundo desconhecido, não familiar).

Assim, pensando o contexto da Saúde Mental Escolar, fatos podem fazer com que sujeitos passem a questionar determinadas condutas, por exemplo, mas a presença da diversidade, a inclusão em sala de aula, *posts* nas redes sociais, conversar sobre o tema e várias outras ações, podem ser elementos que inserem informações e pressionam a inferir sobre novas práticas.

Continuo essa digressão avaliando o campo representacional, a atitude e a informação, categorias essenciais no estudo das representações sociais apontadas por Serge Moscovici e por Pascal Moliner. Moliner explica que qualquer alteração em uma dessas três categorias revelará uma alteração substancial no nível das representações sociais. Isso quer dizer que, uma alteração territorial, contextual, como uma desterritorialização ou a mudança para um novo lugar, trará possiblidades de que também se altere o conteúdo das representações sociais. Toda mudança no campo representacional traz uma mudança nas formas de pensar, sentir e agir diante da vida e dos objetos disponíveis a se representar, assim como mudanças atitudinais, propositais dos sujeitos, fazem com que suas representações sociais sofram modificações.

Da mesma forma, notamos que níveis informacionais diferentes produzem representações sociais diferentes e colocar um grupo diante de um conhecimento sobre algo faz com que grupos sociais modifiquem suas representações sociais. Isso já havia sido notado por Moscovici (2012) no estudo sobre as representações sociais da Psicanálise na França. Isso também pode ser verificado nos nossos dias, potencialmente devido ao uso extensivo das mídias sociais e, ainda, isso é nitidamente utilizado pelos meios de comunicação para mobilizar votos, sentimentos e ações na cotidianidade. Assim, repito, se há mudanças substanciais nos contextos de produção da vida, nas atitudes de sujeitos e grupos sociais e nas formas de conhecimento, as representações sociais se transformam.

Ademais, o que tem chamado a atenção nas nossas pesquisas e possibilitado verificar o Movimento das Representações Sociais é que nossos contextos de estudo, contextos educativos por primazia, interpelam os sujeitos porque estão em movimento. Isso potencializa a verificação das

transformações nas representações sociais e, de algum modo, facilita as investigações. Pesquisar sobre ensino e aprendizagem em contextos vulnerabilizados, campesinos, com pessoas LGBTQIAPN+, universitários e minerados revelou a necessidade de bem conseguir definir o contexto dos sujeitos do estudo para conhecer as representações sociais produzidas em contextos de disputas ideológicas, de tensões e de lutas pelo poder que interpelam os sujeitos a mudanças, à produção de novos sentidos e significados nas suas formas de pensar, sentir e agir.

Por fim, o que tem chamado a atenção e que vai além das alterações no campo representacional, nas atitudes e nas informações, é a verificação que há a mobilização dos movimentos das representações sociais a partir dos processos identitários. Isso porque sujeitos mais engajados nos movimentos sociais e/ou movimentos identitários têm se mobilizado mais à mudança e à transformação social a partir da verificação das suas condições materiais de sobrevivência e da desalienação. Isso quer dizer da existência de sujeitos e grupos sociais mais conscientes de seu papel social, ainda mais engajados com suas questões afetivas e suas memórias coletivas. Assim, a partir dos pontos aqui elencados, finalizo ao reafirmar que as representações sociais estão engajadas histórico, contextual e socialmente e que tratar dos movimentos que elas possuem é afirmar que estão intrinsecamente relacionadas com a vida humana, com a dialética das relações de poder e com as relações sociais. Falar que elas possuem uma dinâmica é demarcar que elas são produzidas e reproduzidas pelos encontros entre sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito, sujeitos-território numa constante apropriação de modos de pensar, sentir e agir no mundo.

Antecedentes IV: A Saúde Mental em Comunidades Educativas

O Brasil é o país que mais tem profissionais de Psicologia do mundo. São mais de 500 mil profissionais registrados nos Conselhos Regionais de Psicologia. Essa afirmativa encontra outra: segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há mais de 220 mil estabelecimentos de ensino em todo o país. Ou seja, num cálculo básico, teríamos, num cenário óptimo, pelo menos, dois profissionais de Psicologia para cada estabelecimento de ensino no país. Cálculo simples, mas utópico: a) há uma gigante concentração de profissionais nas regiões Sul e Sudeste do país (como ficariam as outras regiões?); b) a Psicologia Escolar, apesar de ser histórica dentro da história da Psicologia no Brasil, ocupa pouco lugar de desejo entre psicólogas e psicólogos (pressionar para que todos vão para as escolas?); c) estamos todos preparados para escutar o que as/os profissionais da Educação têm a dizer?

Há um conjunto de frases, tipo posts de Instagram, com os quais tenho iniciado minhas palestras e intervenções sobre saúde mental. Todas dizem do mesmo: problemas estruturais não se resolvem com terapia. Apesar de bonito e potente, "vá ao psicólogo", embora dito de forma intencionalmente positiva, pode deflagrar uma destituição dos efeitos grupais e coletivos sobre o sofrimento mental/psicológico e uma responsabilização

individual do cuidado. O problema não é um ambiente de relações tóxicas, é o sujeito que não está preparado para as adversidades no trabalho. É com esse pensamento que inicio, agora, este texto: será que estamos preparados para ter um profissional de Psicologia em cada escola?

Se a pergunta que inaugura o texto é se estamos preparados para ter um profissional de Psicologia em cada escola, talvez seja preciso deslocá-la levemente: preparados em que termos, para quê e sob quais condições? Porque a presença, por si só, não garante cuidado, tampouco transformação. Há uma diferença substantiva entre *estar na escola* e *habitar a escola* como campo de relações, conflitos, afetos e disputas simbólicas.

Sinto que a defesa pela inserção de psicólogas e psicólogos nas instituições educativas tem sido historicamente sustentada por um discurso de ampliação do cuidado e da promoção da saúde mental. No entanto, quando esse movimento não vem acompanhado de uma revisão crítica das práticas profissionais, corre-se o risco de apenas importar, para dentro da escola, uma lógica clínica individualizante, descolada das condições concretas de trabalho docente, da organização escolar e das desigualdades estruturais que atravessam as comunidades educativas. Nesse cenário, a/o psicóloga/o passa a operar mais como "apagador de incêndios emocionais" do que como um agente implicado na transformação das relações escolares.

É nesse ponto que o *slogan* aparentemente inofensivo ("vá ao psicólogo") pode revelar uma ambiguidade. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância do cuidado em saúde mental, ele pode operar como um atalho discursivo que desloca o foco do coletivo para o indivíduo, do contexto para o sujeito, da política para a interioridade. Quando repetido de forma acrítica, esse imperativo acaba por reforçar a ideia de que o sofrimento é resultado de fragilidades pessoais e não de ambientes escolares marcados por sobrecarga, precarização, violências sutis e explícitas, ausência de escuta institucional e políticas públicas insuficientes.

Assim, antes de perguntar se é possível ter uma/um psicóloga/o em cada escola, eu penso que talvez seja mais honesto perguntar que Psicologia estamos dispostos a colocar em cena. Uma Psicologia que escuta, acolhe e encaminha individualmente? Ou uma Psicologia que tensiona práticas,

problematiza normas, constrói espaços coletivos de fala e reconhece que o sofrimento psíquico é, também, um produto social, histórico e relacional? Não se trata de negar a importância do atendimento individual, mas de recusar que ele seja a única, ou principal, resposta a problemas que são, em sua origem, coletivos.

Aqui cabe, então, perguntar se a saúde mental na escola deve ser uma atribuição exclusiva das/os profissionais de Psicologia (eu me pergunto isso todos os dias). Ao concentrar o cuidado em uma única categoria profissional, não corremos o risco de reforçar uma lógica de especialização que retira da escola e de seus sujeitos a responsabilidade compartilhada pelo bem-estar coletivo? A saúde mental no contexto escolar não se produz apenas no atendimento psicológico, mas nas relações cotidianas, nas práticas pedagógicas, na gestão, nas formas de escuta, nos tempos escolares e nas condições concretas de trabalho e aprendizagem. Reduzi-la à atuação da psicóloga e do psicólogo pode invisibilizar o papel fundamental de professoras, gestoras, estudantes, famílias e demais profissionais da Educação, além de reforçar a ideia de que o sofrimento é um problema técnico e individual a ser tratado por especialistas, e não uma experiência atravessada por dimensões institucionais, políticas e sociais que exigem respostas igualmente coletivas.

É sobre as professoras que, em grande medida, recaem a expectativa de "resiliência", "adaptação" e "gestão emocional", mesmo quando trabalham em condições adversas. Perguntar se estamos preparados para ouvir o que essas profissionais têm a dizer não é uma provocação retórica: é reconhecer que escutar implica renunciar a respostas prontas, aceitar o desconforto e, sobretudo, assumir que o cuidado em saúde mental na escola não pode prescindir de mudanças institucionais.

Nesse sentido, para mim, a presença da Psicologia na escola só faz sentido se estiver comprometida com práticas de promoção de saúde mental que ultrapassem o consultório improvisado, os encaminhamentos automáticos e a lógica do ajustamento. Caso contrário, corremos o risco de multiplicar profissionais sem transformar práticas, e de reafirmar, mesmo com boas intenções, a mesma responsabilização individual que, historicamente, silencia o caráter coletivo do sofrimento.

Bom, e quando, finalmente, entramos na escola, o que vemos? Um cotidiano atravessado por queixas escolares que se acumulam e se sobrepõem: dificuldades de aprendizagem, conflitos recorrentes entre família e escola, uso excessivo de telas, indisciplina, desmotivação, exaustão docente. Somam-se a isso os efeitos ainda não totalmente elaborados da pandemia de covid-19, que deixou marcas profundas nas formas de conviver, aprender e ensinar. Em muitas salas de aula, há estudantes "laudados", acompanhados por diagnósticos e relatórios que circulam entre professoras, coordenação e serviços de saúde, nem sempre como instrumentos de apoio, mas, frequentemente, como rótulos que organizam expectativas, limites e possibilidades de ação pedagógica. A medicalização do sofrimento e das diferenças aparece, assim, como resposta rápida a problemas complexos, ao reforçar leituras individualizantes de fenômenos que são, em grande medida, institucionais e sociais.

É nesse cenário que se torna necessário organizar um campo de estudo e de intervenção: o da Saúde Mental em Comunidades Educativas. Não se trata apenas de um recorte temático, mas da construção de um olhar que reconhece a escola como espaço privilegiado de produção de sentidos sobre o sofrimento, o cuidado, a aprendizagem e as relações. A saúde mental deixa de ser um assunto periférico ou restrito a casos "graves" e passa a ser compreendida como uma dimensão constitutiva da vida escolar, atravessada por políticas públicas, práticas pedagógicas, culturas institucionais e condições materiais de existência.

Esse campo vem se estruturando a partir de diferentes frentes de investigação. Há estudos de prevalência que buscam mapear sintomas, agravos e fatores de risco e de proteção entre estudantes e professoras (Oliveira; Ribeiro, 2025); pesquisas sobre letramento em saúde mental de docentes, interessadas em compreender como professoras e estudantes reconhecem, interpretam e lidam com o sofrimento psíquico no cotidiano escolar (Jorm, 2019; Santos *et al.*, 2025; Weist; Parham; Figas, 2025), que ampliam repertórios de cuidado, reconhecimento emocional e apoio entre pares. Somam-se a isso programas e políticas públicas, estudos sobre violência, clima escolar e *bullying*, bem como os registros de práticas de promoção de saúde mental e a proposição de modelos

interventivos que tentam articular prevenção, cuidado e promoção do bem-estar (Ribeiro, 2025).

No entanto, falar em saúde mental exige problematização. Como lembra Rojas-Andrade (2022), a saúde mental compreendida como um equilíbrio dinâmico entre demandas e recursos, desloca o foco do indivíduo isolado para a relação entre sujeitos e contextos, e torna evidente que não se trata apenas de "fortalecer" pessoas para suportarem ambientes adoecedores, mas de transformar as condições que produzem sofrimento.

Como exemplo, poderíamos pensar numa pequena história. Em uma escola pública, uma professora comenta que está exausta: a turma anda inquieta, os conflitos aumentaram e as dificuldades de aprendizagem parecem mais visíveis a cada dia. A demanda é grande e o sentimento que aparece é o de não dar conta. Ao olhar com mais cuidado, percebe-se que nada disso acontece no vazio: o retorno pós-pandemia de covid-19, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para conversar com as/os colegas e a sensação de estar sozinha diante dos problemas pesam tanto quanto as situações vividas em sala de aula. Ao mesmo tempo, existem recursos que nem sempre são reconhecidos como tal: a confiança entre as professoras, a abertura para conversar, pequenos gestos de apoio no cotidiano, espaços simples de escuta, os vínculos com as/os estudantes. Entendo que, quando a escola cria momentos para partilhar essas experiências, reorganizar rotinas e construir respostas coletivas, o sofrimento não desaparece, mas se torna mais manejável. É nesse movimento, entre demandas que pressionam e recursos que sustentam, que a saúde mental vai sendo produzida no cotidiano escolar.

Aqui, emerge uma tensão central para a Psicologia: individualizar ou coletivizar o cuidado? Permanecer ancorado em um modelo biomédico, centrado na oposição saúde/doença, diagnóstico/intervenção, ou avançar para uma compreensão ampliada, que reconheça a saúde mental como processo relacional, histórico e situado?

A Saúde Mental Escolar, nesse sentido, não se configura apenas como um campo de práticas, mas como um campo de problemáticas. Ela interroga os modos como a escola responde às diferenças, às dificuldades de

aprendizagem, aos conflitos e às violências; questiona a centralidade dos laudos como organizadores da ação pedagógica; tensiona a ideia de que o sofrimento deve ser tratado fora da escola para que a escola possa "funcionar". Ao fazê-lo, exige deslocamentos teóricos, éticos e políticos.

No contexto brasileiro, esse debate ganha contornos específicos com a promulgação da lei que prevê a inserção de psicólogas e psicólogos na educação básica (Lei nº 13.935/2019) e da legislação que institui a política de atenção psicossocial em comunidades escolares (Lei nº 14.819/2024). Ainda que representem avanços importantes, essas normativas também colocam desafios: que modelo de atuação será legitimado? Uma Psicologia centrada no atendimento individual e na triagem de casos? Ou uma Psicologia comprometida com a promoção de saúde mental, a escuta coletiva e a transformação das relações institucionais?

Superar a ideia de uma "saúde mental na escola" – muito embora, no Brasil, a Política de Saúde na Escola (PSE) tenha seus grandes méritos –, entendida como algo que se adiciona ao cotidiano escolar, e avançar para uma Saúde Mental Escolar, em e com as comunidades educativas, implica reconhecer a escola como espaço de cuidado, mas também de produção de sofrimento (Ribeiro, 2024; 2025). Isso demanda um modelo que articule compreensão e intervenção, no qual conhecer as formas de pensar, sentir e agir, narrativas e práticas dos sujeitos escolares, não seja um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para ações contextualizadas, coletivas e eticamente comprometidas com a vida que acontece na escola.

Nesse cenário, defendemos a centralidade da adoção de modelos de intervenção multinível em Saúde Mental em Comunidades Educativas, como o que acontece no Chile, com o "A convivir se aprende" (Rojas-Andrade; Petit López; Sandoval Bezzolo, 2025), que, alinhado à tradição da saúde pública brasileira e aos pressupostos da atenção psicossocial instituídos recentemente no campo educacional, alcança a Saúde Mental Escolar não como um conjunto de ações pontuais ou reativas, mas como uma estratégia organizada em diferentes níveis de intensidade, capazes de responder à heterogeneidade das demandas presentes nas escolas. Isso aqui responde a um grande "nó" que sempre avalio: as instituições têm buscado fazer muito,

mas falta uma matriz de cuidado que a proposta multinível alcança quando propõe ações universais, focalizadas e especializadas.

As ações universais dizem respeito à promoção de saúde mental para toda a comunidade escolar. Envolvem práticas que incidem sobre o clima escolar, a convivência, a organização dos tempos e espaços, a formação continuada e a valorização das professoras, o fortalecimento de vínculos e a construção de uma cultura de cuidado compartilhado. São ações que não partem da identificação prévia de um "problema" ou de um "caso", mas do reconhecimento de que todos os sujeitos da escola produzem e necessitam de saúde mental no cotidiano. A festa da família ou as demais festas em datas comemorativas, o teatro escolar, os espaços de convívio, lanches coletivos, viagens pedagógicas e tantas outras ações podem aumentar os fatores protetores de saúde mental, ao criarem mais recursos para o enfrentamento das adversidades, casos elas existam.

As ações focalizadas destinam-se a grupos ou situações específicas que apresentam maior vulnerabilidade ou exposição a fatores de risco. Podem incluir oficinas temáticas, grupos de escuta, intervenções com turmas ou segmentos específicos, ações voltadas a estudantes em sofrimento psíquico leve ou moderado, bem como apoio a professoras e equipes gestoras diante de situações críticas. Nesse nível, o foco não é a patologização, mas a criação de dispositivos coletivos de cuidado que evitem o agravamento dos problemas e o deslocamento automático para respostas medicalizantes.

É interessante porque esses grupos podem ser de perspectiva institucional ou relacional dos sujeitos, podem ser grupos organizados em torno de uma temática em que os sujeitos se deem suporte afetivo ou social, por exemplo. Na pesquisa realizada por Rodrigo Ferreira Oliveira (2025), notamos que, na UFMG, há muitos grupos que vêm de ações extensionistas ou dos próprios sujeitos e que acabam por fazer a função de intervenções focalizadas. Eles acolhem, ressignificam experiências e lutam por direitos coletivos dentro do espaço universitário.

Por fim, as ações especializadas correspondem aos casos que demandam acompanhamento clínico mais intensivo ou articulação com a rede

de atenção psicossocial. É importante destacar que, mesmo nesse nível, a escola não deve ser reduzida a um espaço de encaminhamento. A articulação intersetorial com a saúde e a assistência social, previstas na Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares, precisa ocorrer sem que a instituição educativa se desresponsabilize do acompanhamento pedagógico, relacional e institucional dos sujeitos envolvidos.

Esse modelo multinível atende aos pré-requisitos previstos na legislação recente de atenção psicossocial em comunidades escolares ao reconhecer a promoção, a prevenção e o cuidado como dimensões indissociáveis, além de reforçar a necessidade de ações territorializadas, interdisciplinares e intersetoriais. Ele também contribui para romper com a lógica de que a saúde mental na escola se resume à presença de um/a especialista, ao deslocar o foco para a construção de redes de cuidado sustentáveis no interior das comunidades educativas.

Entretanto, para que esse modelo não se transforme em mera transposição de protocolos da saúde para a escola, torna-se fundamental ancorá-lo nas representações sociais da comunidade escolar, que é a trajetória que tenho feito aqui, nesta pesquisa-intervenção. Intervir pressupõe conhecer: conhecer o que professoras, estudantes, famílias e gestoras entendem por saúde mental; quais problemáticas são reconhecidas como fontes de sofrimento; quais são naturalizadas ou silenciadas; e, sobretudo, quais práticas, saberes e estratégias a própria comunidade já mobiliza para produzir cuidado e bem-estar.

A nossa proposta é que, a partir da Teoria das Representações Sociais, compreenda-se que as concepções de saúde mental não são neutras nem homogêneas: elas orientam práticas, legitimam intervenções e delimitam o que é considerado problema, risco ou normalidade. É a partir delas que reconhecemos como a comunidade escolar vê, pensa e age em relação à saúde mental. Ignorar essas representações pode resultar em ações tecnicamente bem formuladas, mas socialmente pouco eficazes, quando não rejeitadas pela própria comunidade escolar. Por outro lado, reconhecê-las permite construir intervenções mais dialógicas, contextualizadas e eticamente comprometidas com os modos de vida locais.

Assim, o modelo multinível de intervenção em Saúde Mental Escolar, quando articulado às representações sociais, deixa de ser apenas uma estratégia técnica e passa a constituir um dispositivo político-pedagógico. Um dispositivo que não apenas intervém sobre o sofrimento, mas que transforma sentidos, práticas e relações, ao reconhecer a escola como um espaço legítimo de produção de saúde mental, não apesar de suas tensões, mas justamente a partir delas.

Assim, temos como visualizamos a Saúde Mental em Comunidades Educativas: um campo de problemáticas que se tornou, também, um campo de atuação para profissionais de Psicologia, mas que tem, em seu cerne, a valorização, o reconhecimento e o suporte ao trabalho de professoras. Não se trata de deslocar o protagonismo do cuidado para especialistas, mas de fortalecer a escola como espaço legítimo de produção de saúde mental, ao reconhecer que o cotidiano pedagógico, as relações institucionais e as condições de trabalho são dimensões centrais nesse processo.

Este capítulo, ao encerrar a parte de antecedentes, completa um ciclo de suportes teóricos, conceituais e políticos necessários para compreender a pesquisa-intervenção realizada em Galinhos/RN. Ao longo do texto, busquei sustentar a ideia de que intervenções em Saúde Mental Escolar precisam ser qualificadas, contextualizadas e territorializadas, evitando respostas genéricas ou verticalizadas sobre problemas que são vividos de forma singular em cada comunidade educativa. É nesse sentido que a Saúde Mental Escolar é compreendida, não como aplicação de modelos prontos, mas como construção situada, dialógica e coletiva.

Dessa forma, o percurso aqui delineado sustenta a aposta em um modelo de compreender–intervir, no qual pesquisa e ação não se separam, mas se retroalimentam. Ao reconhecer as comunidades educativas como produtoras de saberes, práticas e estratégias de cuidado, reafirma-se que a promoção da saúde mental na escola não é um complemento ao trabalho pedagógico, mas parte constitutiva dele. É a partir dessa perspectiva que se insere a pesquisa-intervenção apresentada neste livro, ao buscar contribuir para o fortalecimento de práticas de cuidado que façam sentido para quem vive, trabalha e constrói diariamente a escola.

Pesquisa-Intervenção

“Esse rio separa muita coisa”: o contexto da pesquisa-intervenção

Na metáfora da vida, assim como chegar em Pratagil, deixar o carro, deixar tudo para trás e se desconectar do continente, a minha chegada em Galinhos/RN também tem essa energia, mas sem deixar minhas bagagens, é chegar com tudo isso, mas com ouvidos e esperança para construir algo junto.

A fala da professora durante a minha volta da primeira intervenção em Galinhos/RN (“esse rio separa muita coisa”) segue me provocando, martelando reflexões sobre a travessia, sobre conexões e desconexões que são necessárias para a vida no município, mas que, metaforicamente, estão ligadas ao meu processo de pós-doutoramento: desconectar para conectar, ir para a outra margem.

Até aqui, no livro, já falei bastante sobre Galinhos/RN, mas chegou o momento textual e formal de apresentá-la.

Perfil de Galinhos

Galinhos é uma cidade localizada no litoral da mesorregião Central Potiguar do estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do Brasil. Segundo

dados do IBGE (2024), o município tem área territorial de 340,769 km^2 e está distante cerca de 160 km da capital do estado, Natal.

A composição territorial de Galinhos/RN vai além da península na qual está o centro administrativo do município, com o distrito de Galos e o assentamento de Pirangi. As Figuras 06 e 07 trazem a localização do município de Galinhos no estado e, de forma focalizada, demonstra que a sede do município se localiza em uma península em que é possível se chegar pelo litoral – o que implica em chegar de carro, pela areia e em automóvel com tração 4x4 – ou ter acesso pela travessia desde o porto de Pratagil.

Além dos dados oficiais de governo, tenho em mente ser necessário narrar um pouco sobre como as moradoras e moradores locais descrevem a história do município. A história de Galinhos, de acordo com o poeta popular local, Sr. Ivo Rodrigues Ribeiro (2015), teve sua ocupação marcada pela chegada dos primeiros colonizadores: em 1606, chegou o Capitão Pero Coelho, acompanhado de sua família; por volta de 1640, vieram os holandeses[11] e fizeram, a partir das salinas naturais que existiam com o movimento das marés, as primeiras experiências para fabricação do sal; e, em 1729, o Padre João de Melo realizou a primeira missa em um local improvisado na península. Os primeiros moradores vieram da região de Macau e utilizavam pequenas jangadas de pau de cortiça para exercer a pesca. Politicamente, já fez parte e se desmembrou dos municípios de Touros, até 1928; de João Câmara, até 1953; e São Bento do Norte, até 1963, momento em que foi promulgada a Lei nº 2.838, que elevou Galinhos à categoria de município. Suas estruturas de produção de energia eólica foram implantadas a partir de 2012.

Em conversas com as professoras e habitantes locais, entendi que há certa confusão sobre a instalação das primeiras famílias. Existem registros, por exemplo, de primeiras casas em Pratagil, com produção de hortaliças e frutas;

11 Há registros, na obra do poeta Ivo Ribeiro (2015), que indicam que houve certa conflitualidade entre holandeses e portugueses colonizadores, mas, inevitavelmente, as técnicas de produção de sal na região têm um rastro econômico que ainda persiste. De quase todas as partes do município, é possível ver a salina Diamante Branco.

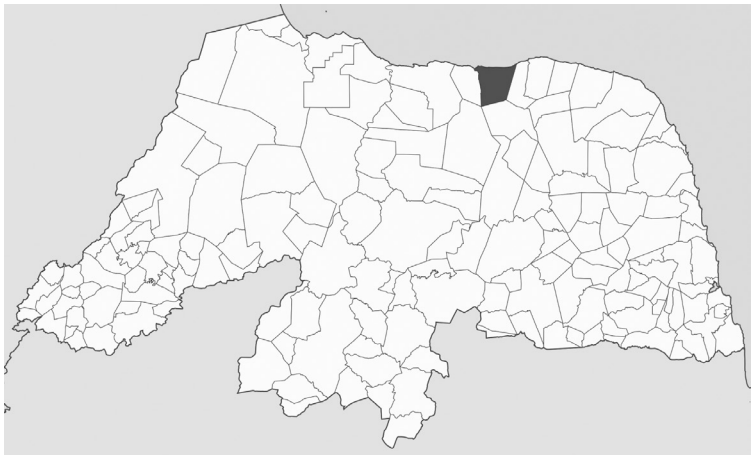
depois, houve uma nova alocação propriamente dita, na península e em Galos. Isso merece ser posteriormente identificado, principalmente para compreender se existia população de origem caiçara ou potiguar diante dos movimentos colonizatórios. A relação com a travessia também merece foco, em algum momento, já que foi durante as gestões da prefeitura municipal que a estrada, o porto e o estacionamento foram construídos.

A economia de Galinhos/RN se centra, basicamente, no turismo para esportes do vento (kitesurf, windsurf, velejar...), na pesca e no setor de serviços de hospedagem e transporte de pessoas (locais e turistas, por barco e *buggies*). As instalações de extração de petróleo podem ser vistas da praia como pontinhos volumosos no horizonte. Mais próximas estão as salinas e as torres das eólicas. Tudo gira em torno dos recursos naturais, que são abundantes na paisagem e na região.

Em 2022, a população, segundo dados do IBGE (2024), era de 2.104 pessoas e, em 2025, estima-se que sejam 2.160 habitantes, o que a coloca, em comparação com outros municípios do estado, nas posições 164 e 167 (de 167); e, na comparação com municípios de todo o país, nas posições 5.409 e 4.789 (de 5.570), ou seja, Galinhos/RN é um dos municípios com menor população em todo o estado e no Brasil.

Dados sobre população indicam, ainda, que 99,5% dos habitantes eram escolarizados (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) está em 0,564 (considerado baixo e coloca o município na posição 156 do estado; Natal, capital do estado, tem IDHM de 0,763).

Figura 06: Demarcação do município de Galinhos na mesorregião Central Potiguar do estado do Rio Grande do Norte, Brasil



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 07: Detalhamento e marcação sobre a estruturação do município de Galinhos; na península estão o distrito de Galos e a sede

Fonte: Google Maps (2026).

Tabela 01: Matrículas nas escolas públicas de Galinhos/RN (2024)

Galinhos	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Funda-mental	Médio
	Parcial	Int.	Parcial	Int.	Parcial	Int.	Parcial	Int.	Parcial	Int.		
Estadual urbana									64			9
Municipal urbana	45		49		134		163				23	
Municipal rural	33		33		57	27						
Totais	78		82		191	27	163		64		23	9

Fonte: INEP (2024).

Dados do Censo Escolar do INEP (2024) evidenciam, conforme a Tabela 01, que Galinhos/RN possuía 78 matriculados em creches, 82 matriculados em pré-escola, 118 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 163 nas séries finais do Ensino Fundamental, 64 no Ensino Médio e 32 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um total de 537 pessoas como estudantes, ou seja, ¼ da população residente estava vinculada a instituições educativas no município. Dados referentes a 2023 mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estava em 4,4; o dos anos finais do Ensino Fundamental estava em 3,1; e o do Ensino Médio estava em 3,2 (INEP, 2024).

Atravessando o rio...

Sempre que atravesso de Pratagil para Galinhos/RN, sinto um fervilhar de emoções. Às vezes, raiva por ter chegado depois do barco ter partido e ter de esperar mais uma hora para a travessia. Por vezes, ansiedade para ver/entender se vamos conseguir fazer as intervenções que planejamos. Alegria por poder voltar a fazer a travessia. É sempre uma mistura. A questão é que o rio faz separar estilos de vida e formas de convivência; para ler a realidade

da cidade, é preciso abandonar supostos saberes, suspender julgamentos e levar apenas o necessário: estar disposto a escutar e disponível para compreender, ambos de forma ética e responsável.

Tentando não romantizar o contexto de pesquisa-intervenção, na península-ilha, os tempos e movimentos são distintos. O que é mais peculiar, para mim que vivo em uma cidade grande, é que, em Galinhos/RN, partilha-se uma vida muito íntima e próxima entre todos. Já saindo do trapiche, é possível ver o "burrotáxi" e as pousadas luxuosas da cidade, mas também há cadeiras nas portas e nos alpendres, lugares em que as pessoas se sentam, nos finais de tarde, para apreciar a brisa depois de um dia quente. Esse hábito vespertino denota que tudo é observável, as relações de afeto e desafeto, a saúde e a falta dela. Nada passa desapercebido em uma comunidade que é pequena e em que todas/os acompanham a vida e o crescimento de todas/os. A proximidade dos vínculos é provocada por essa condição peninsular de Galinhos/RN.

Figura 08: Foto do trapiche de Pratagil, principal forma de chegada a Galinhos/RN

Fonte: Acervo do autor.

Figura 09: Foto de uma rua de areia em Galinhos/RN

Fonte: Acervo do autor.

A maior parte das ruas de Galinhos/RN ainda é de areia. Não por decisão ou falta de recurso. Qualquer construção na península demanda dinheiro e esforço humano. A areia está por todos os lados, nos quintais das casas. É uma península, mas também é uma cidade nas dunas. Areia fina que pode ser vista pelo chão, em todos os lugares. Escutei, por vezes, que as ruas de calçamento foram um ganho histórico para a península, as pedras chegaram de barco e foram sendo trazidas e assentadas pela própria população. Assim, há afeto pelas ruas calçadas, assim como certa romantização das ruas que ainda são de areia.

No centro da comunidade, há uma praça em que estão a prefeitura, o centro administrativo (onde funcionam os principais serviços municipais), a câmara municipal (onde acontecem as principais reuniões, em um auditório), uma igreja e duas escolas municipais (uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental). Na rua detrás, também calçada, estão os principais serviços de saúde do município, uma policlínica em construção, o pronto-atendimento e o posto de saúde do distrito-sede.

Os Correios e a base da Polícia Militar também estão nessa rua. Desde aí já se pode escutar o mar.

Nos meus dias em Galinhos/RN, avalio que a vida na península está longe de ser fácil ou tranquila. A proximidade com o mar e a beleza do horizonte não omitem as dificuldades impregnadas a uma vida em um lugar raro. Há especulação imobiliária, dificuldades com a aquisição e produção de alimentos, o calor é intenso durante o dia, as principais formas de trabalho, além da prefeitura, estão no setor de serviços hoteleiros/pousadas/restaurantes e de transporte (barcos e *buggies*) e na pesca. As eólicas giram ao longe e essa energia limpa não chega mais barata e acessível a todos da península (um problema de todo o estado). A montanha de sal "diamante branco" está no horizonte, mas é um empreendimento estadunidense. Para que serve todo esse desenvolvimento se não melhora a vida das pessoas desse território?

Como dito acima, Galinhos/RN também conta com dois distritos: Galos e Assentamento Pirangi. Lugares muito distintos. Enquanto Galos carrega uma aura ainda pesqueira e vinculada identitariamente com Galinhos/RN, o assentamento, mesmo que tenha mais de 20 anos de existência, ainda carrega um ar de estranho/estrangeiro. Por vezes, escutei que há certo preconceito com as pessoas que vêm do assentamento. Isso acontece, inclusive na escola, já que não há séries finais do Ensino Fundamental na escola do assentamento, os estudantes se deslocam até Galinhos/RN (estrada de terra e depois barco) para estudar à tarde e lá acabam rotulados como "diferentes". Que diferença é essa? São filhas e filhos de agricultores assentados, com famílias que não têm uma origem histórica com a constituição de Galinhos/RN... Como isso marca as identidades e as sociabilidades!

Mas é um lugar lindo! Galinhos/RN é inigualável. As pessoas, os pores do Sol, os sorrisos, as comidas frescas, o caminho em meio à caatinga, as dunas e o vai e vem dos barcos no trapiche dão sabor e valor a tudo o que se passa por ali. É nesse tom que a fala da professora, durante a travessia – esse rio separa muita coisa –, me marcou e aqui eu a retomo: o que o rio separa? O que as pessoas aproveitam do rio para, intencionalmente, separar? Que vidas existem nessa separação?

Chego, então, a Galinhos/RN para o primeiro encontro com as professoras. Como narrei anteriormente, o primeiro contato/intervenção foi uma palestra durante a Semana Pedagógica, que aconteceu em julho de 2025, na qual introduzi a temática da Saúde Mental em Comunidades Educativas.

Saúde mental e práticas de cuidado em comunidades educativas: reflexões em uma formação docente em Galinhos/RN

Conferência proferida na II Jornada Pedagógica, em 1º de julho de 2025

Bom dia a todas e todos,

Quero começar agradecendo a acolhida que sempre recebo quando venho ao Rio Grande do Norte. Como mineiro, me sinto particularmente tocado quando escuto, por exemplo, uma canção do *Jota Quest*, lá de Minas Gerais, cantada aqui, como hoje. Esse tipo de gesto aquece o coração e nos faz sentir em casa.

Sou Luiz Ribeiro, psicólogo, professor universitário, pesquisador da temática da Saúde Mental Escolar. Trabalhei por muitos anos no SUS, com equipes de Saúde da Família, e depois me tornei professor universitário, com atuação na formação de professoras da Educação do Campo. Cresci em Santo Antônio do Monte, interior de Minas, cidade conhecida pela produção de fogos de artifício. Sou filho de trabalhadores rurais, e trago comigo as marcas de uma formação afetiva, comunitária, em que aprendemos que é preciso ter fé, verdade e amor para se viver junto.

A partir dessa experiência, defendo que a escola é um espaço onde precisamos agir com afetividade, com escuta, com disponibilidade para o outro. Falar de Saúde Mental em Comunidades Educativas é, antes de tudo, reconhecer que somos atravessados por relações. Não há saúde mental sem vinculação, sem responsabilização afetiva. Isso nos obriga a pensar não apenas na estudante, mas em todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa: professoras, funcionárias, famílias, companheiros e companheiras, todos.

Quero ilustrar isso com uma pequena história. Imaginem um casal que sai para se divertir. Um deles quer voltar às duas da manhã, o outro quer ficar até às seis. Ambos estão certos, mas não houve diálogo, nem consenso, e o resultado é frustração, conflito, ressentimento.[12] Isso nos mostra como a ausência de empatia, de comunicação e de cuidado com o outro afeta a experiência compartilhada. Esse exemplo nos serve para pensar, também, a vida escolar. O que mobilizamos no outro? Como nos responsabilizamos pelo impacto que causamos, mesmo sem querer? Na sala de aula, às vezes, damos atenção a um aluno e nos esquecemos de outro. Como isso reverbera?

Saúde mental não é apenas um estado clínico. É também uma experiência de reconhecimento, de pertencer, de ser escutado. Os desafios contemporâneos nas escolas passam por muitas frentes: medicalização excessiva, aumento de diagnósticos, uso intenso de telas, aumento da violência. Temos recebido estudantes com múltiplas condições: TDAH, TEA, depressão, ansiedade, tédio, solidão. Muitas vezes, chegam até nós com laudos longos e complexos, e nos perguntamos: estamos preparados? Recebemos formação adequada para lidar com isso?

A pandemia agravou esse quadro. Vivemos o isolamento, a perda, o medo. Alguns de nós ficamos em silêncio absoluto por semanas. E a escola, como espaço de convivência, também se viu ameaçada. Convivência não é ape-

12 Esta história é o reconto de um dos textos de percurso formativo do Instituto Homo Sapiens, de autoria de Eduardo Shana. Por não haver publicação formal deste texto, faço aqui a deferência. O texto se chama “Falta combine-se”.

nas uma habilidade social, é um pilar da educação. Hoje, precisamos retomá-la como prioridade.

A Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e o próprio ODS 4, da Agenda 2030, apontam para isso: precisamos de uma educação inclusiva, de qualidade, que reconheça os sujeitos em sua pluralidade e vulnerabilidades. Mas não basta nomear transtornos ou implementar intervenções técnicas. Precisamos de escuta, formação continuada, condições de trabalho e cuidado com quem cuida.

Professoras também adoecem. Também estão exaustas/os, ansiosas/os, deprimidas/os. Também enfrentam sobrecarga, falta de apoio, cobranças excessivas. Muitas vezes, recebem como resposta: faça meditação, pense positivo, faça terapia. Mas meditação não resolve sobrecarga estrutural, pensamento positivo não resolve falta de direitos, terapia não substitui relações de cuidado e reconhecimento no ambiente de trabalho.

Além disso, muitas das demandas que chegam à escola não são individuais, mas coletivas e estruturais. Às vezes, diante de um problema institucional, o discurso é: procure um psicólogo. Isso desloca a responsabilidade coletiva para o indivíduo. Não se trata de negar a importância da terapia, mas de reconhecer que ela não pode ser a única resposta para questões que exigem transformações institucionais, políticas e pedagógicas.

Precisamos, portanto, construir uma nova compreensão de saúde mental na escola. Uma compreensão que reconheça as condições concretas de trabalho docente, que fortaleça os vínculos, que promova a escuta entre colegas, que legitime os saberes da experiência.

Isso exige reconhecer que o sofrimento faz parte da vida, que não seremos felizes o tempo todo, e que pedir ajuda é um gesto de coragem, não de fraqueza. Exige também construir uma cultura escolar mais afetiva, colaborativa, inclusiva e participativa. Promover saúde mental é investir em relações saudáveis, é garantir espaços de escuta, é trabalhar com propósito e esperança.

Como nos lembra Paulo Freire, não há educação sem escuta, sem afeto, sem comprometimento com o outro. Que possamos, então, construir

comunidades educativas que curem, que cuidem, que escutem e que acolham, em que o afeto não seja um acessório, mas o próprio alicerce da prática educativa.

Para aprofundar essa compreensão, é fundamental compreender a saúde mental como um equilíbrio dinâmico entre recursos e demandas. Muitas vezes, nos referimos à definição da Organização Mundial da Saúde, que associa saúde a um estado completo de bem-estar físico, mental e social. No entanto, essa concepção idealizada é inalcançável para a maioria das pessoas. Na realidade, lidamos constantemente com adversidades, perdas, incertezas e limitações. Pensar a saúde mental como equilíbrio permite reconhecer que não se trata da ausência de sofrimento, mas da capacidade de enfrentá-lo com os recursos disponíveis.

Recursos podem ser emocionais, materiais, relacionais, espirituais. Demandas podem vir do trabalho, da vida familiar, da escola, das pressões internas ou externas. Quando há um desequilíbrio acentuado – muitas demandas e poucos recursos –, adoecemos. É por isso que promover saúde mental envolve tanto reduzir demandas desnecessárias quanto fortalecer os recursos das pessoas e das instituições. Essa é uma tarefa coletiva, que exige sensibilidade e compromisso.

Nesse sentido, é importante considerar os fatores de risco e de proteção à saúde mental. Entre os fatores de risco, estão a sobrecarga de trabalho, a solidão, a baixa autoestima, a violência simbólica, o preconceito, o isolamento, a ausência de espaços de escuta, o autoritarismo institucional e a instabilidade econômica. Também são fatores de risco não praticar atividade física, dormir mal, alimentar-se de forma inadequada, ou pertencer a grupos histórica e socialmente discriminados.

Por sua vez, os fatores de proteção envolvem a existência de vínculos afetivos significativos, espaços de participação e escuta, reconhecimento profissional, possibilidade de expressar emoções e sentimentos, suporte institucional, redes de apoio, espiritualidade, alimentação adequada, sono de qualidade, exercício físico regular e projetos de vida com sentido. A presença desses fatores não elimina os riscos, mas favorece o enfrentamento dos desafios da vida cotidiana.

Para agir de forma eficaz diante desses desafios, uma proposta que tem ganhado destaque é o modelo de intervenção multinível em saúde mental nas escolas. Esse modelo se estrutura em três níveis complementares: intervenções universais, intervenções focalizadas e intervenções especializadas.

As intervenções universais são aquelas dirigidas a todos os membros da comunidade educativa. Incluem, por exemplo, projetos culturais, oficinas de habilidades socioemocionais, atividades esportivas, rodas de conversa, formações continuadas, momentos de celebração coletiva, dinâmicas de grupo, práticas colaborativas e escuta cotidiana. São espaços que promovem bem-estar e pertencimento e que previnem o adoecimento.

As intervenções focalizadas são voltadas para grupos específicos que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco. Por exemplo, estudantes que passaram por eventos traumáticos, professoras que enfrentam sobrecarga crônica, grupos historicamente marginalizados, estudantes do assentamento. Essas ações podem envolver grupos de apoio, oficinas temáticas, acolhimentos pontuais e estratégias de fortalecimento da resiliência coletiva.

Por fim, as intervenções especializadas são aquelas que requerem acompanhamento profissional qualificado. Incluem atendimentos psicológicos, psiquiátricos, encaminhamentos para serviços da rede de saúde, atendimentos intersetoriais e construção de planos individuais de cuidado. Essas ações não substituem os demais níveis, mas os complementam, ao garantirem suporte adequado a quem apresenta sofrimento mais intenso ou persistente.

Pensar a promoção da saúde mental em uma perspectiva multinível nos ajuda a superar a lógica da patologização e do encaminhamento como única alternativa. Permite reconhecer a complexidade da vida escolar e agir de modo mais coerente com a diversidade dos sujeitos e das situações. É uma aposta na escola como espaço de cuidado, prevenção e transformação.

Muito obrigado.

Representações Sociais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas: primeiros resultados

Esta parte do estudo teve como objetivo analisar as representações sociais sobre saúde mental, violência na escola, *bullying*, convivência escolar e saúde mental da professora e do professor, entre profissionais da Educação, com foco na realidade das comunidades educativas do município de Galinhos/RN. A proposta está inserida em uma perspectiva qualitativa, fundamentada na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. Estes termos indutores foram escolhidos por serem temas que academicamente tem se correlacionados a elementos ou aspectos da saúde mental em comunidades educativas.

Foram feitas duas aplicações da pesquisa para entender se as representações sociais se movimentaram diante do processo de intervenções feitas no segundo semestre de 2025. Assim, aqui no livro, esta parte da pesquisa também é apresentada em dois momentos, antes e depois da descrição das intervenções propostas. Uma está aqui neste capítulo, antes das intervenções, e a outra se encontra alguns textos à frente, com a segunda aplicação e análise do movimento.

A primeira aplicação

Participaram da primeira aplicação 52 profissionais da Educação atuantes no município de Galinhos/RN, o que incluiu professoras e demais trabalha-

doras da escola. A amostra foi composta predominantemente por mulheres (47 participantes do gênero feminino e 5 do gênero masculino).

Em relação à escolaridade, a maioria possui Ensino Superior completo (n = 40). Há participantes com Ensino Médio (n = 3), Ensino Superior em curso (n = 3), formação em nível de mestrado (n = 5) e doutorado (n = 1).

A coleta de dados foi realizada por meio da TALP (Vergès, 1992; Sá, 1998; Abric, 2000; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016), aplicada por formulário eletrônico. As/Os participantes foram convidadas/os a evocar, em ordem espontânea, cinco palavras ou expressões relacionadas aos termos indutores: saúde mental na escola, violência na escola, *bullying*, convivência na escola e saúde mental do(a) professor(a).

Antes da análise, realizei um processo sistemático de padronização e correção das evocações a fim de garantir a consistência lexical e semântica dos termos. Essa etapa incluiu a uniformização de grafias, a correção ortográfica de palavras digitadas com erros e a padronização de variações morfológicas ou sinônimos com sentido equivalente (por exemplo, "ansiosa" foi agrupado como "ansiedade"; "afetividade" foi padronizado como "afeto", conforme diretriz analítica do estudo). Termos compostos foram mantidos quando representavam expressões cristalizadas (por exemplo: "amor próprio" e "saúde mental") e foram evitadas segmentações que comprometessem o sentido original evocado pelos participantes. Todo o processo de tratamento seguiu critérios previamente definidos com base na literatura em representações sociais (Wolter; Wachelke; Naiff, 2016) e foi conduzido de modo a preservar a fidelidade ao conteúdo simbólico das respostas.

As evocações foram analisadas com base no método prototípico, segundo a abordagem estrutural das representações sociais (Abric, 2000). Para isso, foi utilizada a plataforma gratuita OpenEVOC, desenvolvida por Hugo de Sant'Anna (2012; 2025), que organiza os dados a partir de dois critérios principais: a frequência de evocação e a ordem média de evocação (OME). A partir desses parâmetros, foram identificados os quatro quadrantes da estrutura representacional: núcleo central, primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia.

A saber, seguindo as orientações de Wachelke e Wolter (2011), a análise das evocações foi realizada por meio do modelo prototípico, que permite identificar a organização interna da representação social com base em dois critérios: a frequência com que cada termo é evocado e a ordem média de evocação (OME), ou seja, a posição em que o termo aparece na lista de palavras recordadas pelos participantes. A partir desses critérios, os termos são distribuídos em quatro quadrantes. Conforme Wachelke e Wolter (2011), o núcleo central (alta frequência e baixa OME) reúne os elementos mais estáveis e compartilhados da representação, considerados centrais para a identidade simbólica do grupo. A primeira periferia (alta frequência e alta OME) abriga elementos relevantes, porém menos disponíveis cognitivamente, que reforçam e estabilizam o núcleo. A zona de contraste (baixa frequência e baixa OME) contém termos fortemente salientes para subgrupos específicos, o que pode indicar tendências emergentes ou visões minoritárias. Por fim, a segunda periferia (baixa frequência e alta OME) apresenta elementos mais periféricos, contextuais e adaptativos, que expressam variações individuais ou aspectos menos consensuais da representação. No modelo prototípico de quatro casas, esses quadrantes aparecem da seguinte forma:

Figura 10: Organização prototípica dos elementos estruturantes de uma representação social a partir do modelo de quatro casas

	Baixa ordem média de evocação *(mais vezes nas primeiras posições)*	***Alta ordem média de evocação*** *(mais vezes nas últimas posições)*
Alta frequência *(foram ditas mais vezes)*	**Núcleo central** *(elementos mais estáveis e compartilhados da representação)*	**1ª periferia** *(abriga elementos relevantes, porém menos disponíveis cognitivamente, que reforçam e estabilizam o núcleo)*
Baixa frequência *(foram ditas menos vezes)*	**Zona de contraste** *(termos fortemente salientes para subgrupos específicos, podendo indicar tendências emergentes ou visões minoritárias)*	**2ª periferia** *(elementos mais periféricos, contextuais e adaptativos, que expressam variações individuais ou aspectos menos consensuais da representação)*

Fonte: Wachelke e Wolter (2011).

A respeito das questões éticas, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, sob o protocolo nº 88507325.8.1001.5149 e todos os participantes assinaram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Cabe ressaltar que os dados, após analisados, foram apresentados e "validados" durante a II Jornada Pedagógica com as/os profissionais da Educação de Galinhos/RN. A partir dessas análises iniciais e em conjunto com eles, foi traçado um plano de intervenção em Saúde Mental em Comunidades Educativas voltado às demandas encontradas no município (próximo capítulo). Ressalto também que os dados deram origem aos temas das oficinas e rodas de conversa. Ao final de cada análise dos termos indutores, foi identificado o tema da oficina relacionado ao que foi identificado na representação social. Assim, a seguir, está descrita a avaliação estrutural no modelo de quadrantes das representações sociais de professoras da Educação Básica municipal de Galinhos/RN para os termos indutores: a) saúde mental na escola; b) violência na escola; c) *bullying*; d) convivência na escola; e) saúde mental da professora.

Apresentação e análise dos dados

a. Saúde Mental na escola

A partir da aplicação da TALP ao termo indutor "saúde mental na escola", procedeu-se à análise estrutural das evocações com base no cruzamento entre frequência e OME, o que resultou na construção do quadro de quatro casas. A frequência de corte adotada foi f > 5 e a OME de referência foi 2,5.

No quadrante superior esquerdo, correspondente ao provável núcleo central da representação, localizam-se os termos "acolhimento" (f = 18; OME = 2,17) e "bem-estar" (f = 6; OME = 2,33). Esses elementos apresentam alta frequência e baixa OME, o que indica que são prontamente acessados e amplamente compartilhados pelo grupo investigado.

Figura 11: Distribuição prototípica dos termos evocados diante do termo indutor "saúde mental na escola", primeira aplicação (n = 52)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma Open.Evoc.

A presença desses termos sugere que a representação social de saúde mental na escola, nesse momento inicial, organiza-se em torno de uma dimensão relacional e afetiva, associada à ideia de cuidado interpessoal, proteção emocional e promoção de estados subjetivos positivos. O termo "acolhimento" aponta para a compreensão da escola como espaço de recepção, escuta e apoio às demandas emocionais; enquanto "bem-estar" remete a uma concepção ampliada de saúde mental, vinculada à qualidade das experiências vividas no contexto escolar.

Esse núcleo central revela, portanto, uma representação orientada por valores normativos positivos, nos quais a saúde mental é concebida menos como ausência de adoecimento e mais como presença de relações acolhedoras e promotoras de bem-estar.

No quadrante inferior esquerdo, correspondente à zona de contraste, encontram-se os termos "ansiedade", "comportamento", "aceitação", "estresse", "importante", "amor" e "atenção". Esses elementos apresentam menor frequência, porém são evocados de forma precoce, o que indica relevância simbólica para subgrupos ou experiências específicas.

A presença de "ansiedade" e "estresse" introduz uma dimensão de sofrimento psíquico na representação, que tensiona o núcleo positivo identificado. Esses termos remetem a experiências concretas de mal-estar vivenciadas no cotidiano escolar, tanto por estudantes quanto por professoras, o que sugere que, embora a saúde mental seja idealizada em termos de acolhimento e bem-estar, ela também é atravessada por vivências de sobrecarga emocional e tensão.

Ao mesmo tempo, termos como “amor”, “atenção” e “aceitação” reforçam a dimensão afetiva da representação, ao funcionarem como elementos que, ora contrastam com o núcleo central, ora o reforçam, o que evidencia a centralidade das relações interpessoais na compreensão da saúde mental no contexto escolar.

No quadrante superior direito, que corresponde à primeira periferia, situam-se os termos “empatia” (f = 16; OME = 2,81), “cuidado” (f = 11; OME = 2,55), “apoio” (f = 9; OME = 2,78) e “respeito” (f = 9; OME = 2,78). Esses elementos apresentam alta frequência, porém são evocados em posições menos prioritárias.

Esses termos desempenham a função de sustentação e operacionalização do núcleo central, traduzem, em práticas e atitudes concretas, os valores associados ao acolhimento e ao bem-estar. A empatia, o cuidado, o apoio e o respeito aparecem como disposições necessárias para a promoção da saúde mental na escola, o que reforça uma representação fortemente ancorada em princípios ético-relacionais.

A configuração dessa periferia sugere que, embora esses elementos não ocupem o lugar de maior saliência simbólica, são amplamente compartilhados e reconhecidos como fundamentais no cotidiano escolar, pois funcionam como mediadores entre o núcleo representacional e as práticas concretas.

No quadrante inferior direito, correspondente à segunda periferia, concentram-se os termos menos frequentes e menos prontamente evocados, como "diálogo", "aprendizagem", "compromisso", "cuidar", "escuta", "cansaço", "prevenção", "resiliência", "ambiente saudável", "autoestima", "convivência", "família", "inclusão", "parcerias", "paz", "produtividade" e "responsabilidade".

Esses elementos estão diretamente associados ao contexto imediato de atuação dos sujeitos e às práticas cotidianas da escola. Observa-se que essa periferia incorpora tanto dimensões pedagógicas (aprendizagem, produtividade), quanto institucionais (compromisso, responsabilidade, parcerias) e psicossociais (escuta, diálogo, prevenção, resiliência). A diversidade de conteúdos nesse quadrante evidencia a complexidade do objeto representado e aponta para uma representação social que articula saúde mental, práticas educativas e condições institucionais, ainda que de forma menos estruturada e consensual.

Diante dos resultados para esse termo evocador, planejamos duas oficinas, uma para trabalhar com aspectos gerais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas (Oficina I) e outra, mais técnica, para trabalhar com primeiros socorros (cuidados) psicológicos (Oficina II). Ao mesmo tempo, esses dados direcionaram a forma de abordar os temas em todas as oficinas, diante da escuta e da valorização dos saberes das professoras sobre as situações e as intervenções em Saúde Mental Escolar.

b. Violência na escola

A partir da aplicação da TALP ao termo indutor "violência na escola", procedeu-se à análise estrutural das evocações com base no cruzamento entre frequência e OME, o que resultou na construção do quadro de quatro casas. A frequência de corte adotada foi f > 5 e a OME de referência foi 2,5.

Figura 12: Distribuição prototípica dos termos evocados diante do termo indutor "violência na escola", primeira aplicação (n = 52)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma Open.Evoc.

No quadrante do núcleo central (f > 5; OME < 2,5), destaca-se o termo "*bullying*", com elevada frequência (f = 15) e baixa OME (2,33). A centralidade desse termo indica que a violência escolar é representada prioritariamente como uma forma específica e reconhecível de agressão entre pares, fortemente associada ao cotidiano escolar contemporâneo. A presença isolada de *bullying* nesse quadrante sugere um núcleo relativamente concentrado, no qual a violência é ancorada em uma categoria amplamente difundida no discurso educacional e midiático, que funciona como principal organizador simbólico da representação.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) reúne termos de alta frequência, porém menos prontamente evocados, o que indica elementos importantes para a representação, mas menos centrais. Nesse quadrante, aparecem

"agressividade", "desrespeito", "violência", "medo", "família" e "falta_de*", além de "conversa*". Esses elementos ampliam a compreensão da violência para além do *bullying*, ao incorporarem tanto manifestações comportamentais (agressividade, desrespeito) quanto efeitos subjetivos (medo) e explicações de ordem relacional ou contextual (família, falta_de).

O termo "falta_de*", presente na primeira periferia da representação social da violência na escola, corresponde a um agrupamento semântico construído a partir da recorrência de diferentes evocações que remetem à ideia de ausência ou insuficiência de elementos considerados fundamentais para a convivência escolar. Nesse conjunto foram reunidas expressões como "falta de respeito", "falta de empatia", "falta de limites", "falta de ética", "falta de amor ao próximo", "falta de diálogo" e "falta de autocontrole", que indicam uma leitura da violência escolar ancorada menos em ações isoladas e mais em déficits morais, relacionais e normativos. A concentração dessas evocações em um único agrupamento sugere que, para as/os participantes, a violência é explicada como resultado de carências no plano das relações e dos valores, o que desloca parcialmente o foco do ato violento em si para as condições que o antecedem e o sustentam. Ao mesmo tempo, essa forma de ancoragem pode reforçar uma interpretação normativizante da violência, centrada na ideia de "falta" como falha individual ou social, o que evidencia tensões entre explicações estruturais e leituras moralizantes do fenômeno no contexto escolar.

A presença do próprio termo "violência" nesse quadrante, e não no núcleo central, sugere que as/os participantes tendem a compreender a violência escolar de forma mais concreta e situada, ao nomearem práticas específicas (como o *bullying*) em detrimento de categorias mais abstratas. A inclusão de "conversa" aponta, ainda que de modo periférico, para a ideia de mediação e diálogo como possíveis respostas ao fenômeno.

A zona de contraste ($f \leq 5$; OME < 2,5) é composta por termos menos frequentes, porém evocados de forma rápida, o que indica sentidos potencialmente importantes para subgrupos do coletivo. Nesse quadrante, aparecem "indisciplina", "acolhimento", "ansiedade", "combate", "desestrutura*", "diálogo", "paz" e "sobrecarga", além do termo "aluno*".

Esses elementos revelam uma representação que tensiona a violência escolar entre dimensões normativas (indisciplina), emocionais (ansiedade, sobrecarga), relacionais (acolhimento, diálogo, paz) e explicações de ordem estrutural (desestrutura). A presença de "aluno" indica uma focalização do fenômeno nos sujeitos estudantes, o que sugere, ainda que de forma implícita, uma possível responsabilização individual ou geracional pela violência.

A segunda periferia ($f \leq 5$; OME $\geq 2{,}5$) apresenta um conjunto amplo e diversificado de termos, o que reflete a heterogeneidade das experiências e dos sentidos atribuídos à violência na escola. Nesse quadrante, aparecem elementos relacionados a práticas de cuidado ("cuidar", "cuidado", "ajuda"), processos educativos ("conscientização", "prevenção"), formas específicas de violência ("assédio", "discriminação", "exclusão", "*cyberbullying*", "humilha"), bem como consequências e impactos ("desequilíbrio", "consequências", "segurança").

A diversidade semântica desse quadrante evidencia que, embora menos centrais, as/os participantes reconhecem a violência escolar como um fenômeno complexo, multifacetado e atravessado por dimensões éticas, relacionais e institucionais. Esses elementos funcionam como zonas de adaptação da representação às experiências cotidianas, que permitem incorporar novas informações e vivências sem alterar imediatamente o núcleo central.

De modo geral, a representação social da violência na escola, na primeira aplicação da TALP, organiza-se em torno de um núcleo fortemente ancorado no *bullying,* com uma periferia que amplia o fenômeno para aspectos emocionais, relacionais e contextuais. Observa-se uma tendência à personalização e concretização da violência, associada a práticas e comportamentos específicos, em coexistência com tentativas periféricas de compreender o fenômeno a partir do cuidado, do diálogo e da prevenção. Essa configuração sugere que, no momento inicial, a violência escolar é predominantemente concebida como problema localizado entre indivíduos, ainda que já estejam presentes, de forma periférica, elementos que permitem uma leitura mais relacional e institucional do fenômeno.

Chamo a atenção que, por vezes, escuto colegas psicólogas/os escolares e, até mesmo, professoras indicando que tudo na escola, hoje, é tratado

como *bullying*. Esse achado da representação social pode indicar justamente isso. Será mesmo que toda violência que acontece na escola é violência com base em *bullying* ou temos generalizado e naturalizado, em um entendimento de que a violência já faz parte da escola? Mas o que está dentro dessa violência escolar?

Por essas e outras perguntas, para trabalhar nas oficinas e entendendo que a representação social de violência na escola está direcionada ao *bullying* e às questões relacionadas a ele, vamos trabalhar o tema não diretamente, mas pensando que ele tem origem na intolerância e no pensamento restrito quanto à diversidade. Por isso, os temas a serem trabalhados em decorrência desses dados têm relação com identidade, diferença e diversidade, principalmente a racial, de orientação sexual e de gênero (Oficina III).

c. *Bullying*

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor *bullying*, a partir dos critérios de frequência (f) e OME, permite identificar a organização estrutural das representações sociais das/os participantes sobre esse fenômeno no contexto escolar, que já havia sido correlacionado à violência na escola.

No núcleo central da representação (f > 5; OME < 2,5), destacam-se os termos "intimidaç*", "desrespeito" e "violência". A centralidade de "intimidação" (f = 11; OME = 2,36) indica que o *bullying* é representado prioritariamente como uma prática intencional de coerção e dominação, marcada por relações assimétricas de poder. Os termos "desrespeito" e "violência", também presentes nesse quadrante, reforçam uma compreensão do *bullying* como forma específica de violência relacional, caracterizada pela transgressão de normas éticas e de convivência no ambiente escolar. A presença desses elementos no núcleo central revela uma representação relativamente consolidada e compartilhada, ancorada em categorias amplamente difundidas no discurso educacional e social.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta por termos como "agressão*" (física e psicológica), "medo", "exclusão", "humilhação", "preconceito" e "respeito". Esses elementos ampliam a representação do *bullying* ao incorporarem tanto suas manifestações (agressão, humilhação, exclusão)

quanto seus efeitos subjetivos (medo). A presença simultânea de "preconceito" e "respeito" indica tensões internas à representação, nas quais o fenômeno é compreendido tanto a partir da violação de valores quanto da evocação de seu oposto normativo. Esse quadrante sugere que, embora não centrais, esses elementos são fundamentais para contextualizar o *bullying* como prática relacional que impacta diretamente o clima escolar e as relações interpessoais.

Figura 13: Distribuição prototípica dos termos evocados diante do termo indutor "*bullying*", primeira aplicação (n = 52)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	intimidac*	agressao*
	desrespeito	medo
	violencia	exclusao
		humilhacao
		preconceito
		respeito
f ≤ 5	falta_de_empatia	familia*
	falta_de_respeito	isolamento
	consequencias	tristeza
	ofender	xingamento
	crime	conscientizacao
	frustracao	descriminacao
	inferioridade	ameaca
	maldade	confianca
		cuidado
		cuidar
		desamor
		desuniao
		dialogo
		discriminacao
		falta_de_amor
		inseguranca
		repeticao
		sofrimento

10 (%) ≈ 1.10 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma Open.Evoc.

Na zona de contraste (f ≤ 5; OME < 2,5), aparecem termos como "falta_de_empatia",[13] "falta_de_respeito", "ofender", "consequências", "crime",

13 Nesta análise, optei por não colocar os termos que indicavam "falta de", porque, individualmente, já indicam uma frequência significativa para a análise.

"frustração", "inferioridade" e "maldade". Esses elementos, ainda que menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica sentidos relevantes para subgrupos do coletivo. Observa-se, nesse quadrante, uma leitura fortemente moral e valorativa do *bullying*, associado a déficits relacionais (falta de empatia, falta de respeito), a intencionalidades negativas (maldade, ofender) e a impactos subjetivos (frustração, inferioridade). A presença do termo "crime" sugere que, para algumas/uns participantes, o *bullying* é compreendido também como transgressão grave, que extrapola o âmbito estritamente escolar.

A segunda periferia (f ≤ 5; OME ≥ 2,5) reúne um conjunto amplo e heterogêneo de termos como "família*", "isolamento", "tristeza", "xingamento", "discriminação", "ameaça", "insegurança", "sofrimento", "diálogo", "cuidado", "repetição" e "desunião". Esse quadrante evidencia a complexidade da representação do *bullying*, ao incorporar fatores contextuais (família), manifestações específicas (xingamento, ameaça), consequências emocionais (tristeza, sofrimento, insegurança) e possíveis respostas ou estratégias de enfrentamento (diálogo, cuidado). A diversidade semântica desse sistema periférico indica que, embora esses elementos não organizem o núcleo da representação, permitem sua adaptação às múltiplas experiências vividas no cotidiano escolar.

De modo geral, a representação social do *bullying*, na primeira aplicação da TALP, organiza-se em torno de um núcleo central fortemente associado à intimidação, ao desrespeito e à violência, o que configura o fenômeno como prática relacional intencional e eticamente condenável. Os sistemas periféricos ampliam essa compreensão ao incorporarem efeitos emocionais, dimensões morais, contextuais e estratégias de enfrentamento, o que revela uma representação relativamente consolidada, mas aberta à incorporação de novos sentidos a partir das experiências cotidianas no ambiente escolar.

Ao analisar os dados, há indicações de que, nesse caso, trabalhando com questões relacionadas à comunicação não-violenta, poderá haver movimento das formas de pensar, sentir e agir sobre o *bullying*, portanto, esta será a temática a ser abordada na Oficina IV.

d. Convivência

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor "convivência", a partir dos critérios de frequência (f) e OME, permite compreender como as/os participantes organizam simbolicamente esse conceito no contexto escolar. Esse termo foi escolhido com inspiração nos trabalhos e políticas públicas chilenas que têm, nas intervenções em convivência escolar, uma das principais formas de pensar e produzir a Saúde Mental em Comunidades Educativas (Rojas-Andrade, 2022).

Figura 14: Distribuição prototípica dos termos evocados diante do termo indutor "convivência", primeira aplicação (n = 52)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	respeito amizade	empatia dialogo companheirismo colaboracao compromisso cooperacao responsabilidade tolerancia uniao
f ≤ 5	acolhimento solidariedade	cuidar amor ambiente atencao compreensao Convivio* equipe familia fofocas gentileza parceria

10 (%) ≈ 2.60 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma Open.Evoc.

No núcleo central da representação (f > 5; OME < 2,5), destaca-se, de forma expressiva, o termo "respeito" (f = 26; OME = 1,96), que indica que a convivência escolar é estruturada, primordialmente, a partir de um princípio normativo e relacional. A elevada frequência e a baixa OME revelam o caráter consensual e fortemente compartilhado desse elemento, que funciona como eixo organizador da representação. Ao lado de "respeito", o

termo “amizade” (f = 9; OME = 2,22) integra o núcleo central, o que sugere que a convivência é compreendida não apenas como cumprimento de normas, mas como experiência relacional positiva, marcada por vínculos afetivos e proximidade interpessoal.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta por um conjunto amplo de termos como “empatia”, “diálogo”, “companheirismo”, “colaboração”, “compromisso”, “cooperação”, “responsabilidade”, “tolerância” e “união”. Esses elementos ampliam o núcleo central, ao explicitarem práticas, atitudes e disposições necessárias para a construção da convivência no cotidiano escolar. A localização desses termos na periferia indica que, embora amplamente reconhecidos e valorizados, eles operam como elementos de sustentação do núcleo, ao detalharem e operacionalizarem o princípio do respeito nas relações interpessoais e institucionais.

Na zona de contraste (f ≤ 5; OME < 2,5), aparecem os termos “acolhimento” (f = 5; OME = 1,8) e “solidariedade” (f = 3; OME = 2). Esses elementos, apesar de menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica que, para determinados subgrupos, a convivência é fortemente associada a práticas de cuidado, apoio mútuo e sensibilidade às necessidades do outro. A presença desses termos nesse quadrante sugere leituras da convivência ancoradas em valores ético-afetivos que, embora não dominantes na estrutura geral, possuem relevância simbólica significativa.

A segunda periferia (f ≤ 5; OME ≥ 2,5) reúne termos como “cuidar”, “amor”, “ambiente”, “atenção”, “compreensão”, “convívio*”, “equipe”, “família”, “fofocas”, “gentileza” e “parceria”. Esse conjunto evidencia a diversidade de sentidos atribuídos à convivência, ao incorporar tanto dimensões positivas e propositivas (amor, gentileza, parceria) quanto aspectos que tensionam o cotidiano escolar (fofocas). A presença do termo “convívio” nesse quadrante indica um movimento reflexivo sobre o próprio conceito, enquanto os demais elementos funcionam como dispositivos de adaptação da representação às experiências concretas vividas no contexto escolar.

De modo geral, a representação social da convivência, na primeira aplicação da TALP, apresenta-se fortemente estruturada em torno do respeito como princípio central, articulado a vínculos interpessoais positivos,

como a amizade. Os sistemas periféricos ampliam essa compreensão ao incorporarem práticas colaborativas, valores éticos e afetivos, bem como elementos que tensionam ou desafiam a convivência no cotidiano escolar. Essa configuração revela uma representação predominantemente normativa e relacional da convivência, sustentada por valores amplamente compartilhados no campo educacional.

Assim como no termo indutor *bullying,* ao analisar os dados, há indicações de que, trabalhando com questões relacionadas à comunicação não-violenta, poderá haver movimento das formas de pensar, sentir e agir sobre a convivência, abordada na Oficina IV.

e. Saúde mental da professora e do professor

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor "saúde mental do(a) professor(a)", a partir dos critérios de frequência (f) e OME, permite identificar os principais eixos que estruturam as representações sociais das/os participantes sobre o tema, bem como suas zonas de sustentação e tensão.

Quadro 15: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor "saúde mental do(a) professor(a)", primeira aplicação (n = 52)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	bem-estar estresse respeito acolhimento	compreensao cuidado ambiente apoio
f ≤ 5	importante cansaco rotina sobrecarga exaustao reconhecimento saude_mental seguranca	valorizacao amizade condicoes_de_trabalho empatia ansiedade autocuidado burnout compromisso conhecimento cuidar dedicacao desenvolvimento dialogo direitos equilibrio esgotamento fofocas motivacao necessario qualidade_de_vida segundo_plano

10 (%) ≈ 1.40 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc.

No núcleo central da representação (f > 5; OME < 2,5), destacam-se os termos "bem-estar", "estresse", "respeito" e "acolhimento". A centralidade de "bem-estar" (f = 14; OME = 2,21) indica que a saúde mental docente é representada, primordialmente, como uma condição desejável de equilíbrio e qualidade de vida no exercício da docência. Ao mesmo tempo, a presença de "estresse" no núcleo central revela que o sofrimento psíquico aparece como elemento constitutivo dessa representação, o que indica que a saúde mental da professora e do professor é pensada em estreita relação com pressões e demandas do cotidiano de trabalho. Os termos "respeito" e "acolhimento" reforçam a dimensão relacional da representação, o que sugere que o reconhecimento

interpessoal e institucional ocupa lugar central na forma como as/os docentes significam sua própria saúde mental.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta pelos termos "compreensão", "cuidado", "ambiente" e "apoio". Esses elementos ampliam o núcleo central ao situarem a saúde mental docente no contexto das relações de trabalho e das condições institucionais. A presença de "ambiente" e "apoio" sugere que o bem-estar e o sofrimento não são compreendidos apenas como fenômenos individuais, mas como experiências influenciadas pelo clima escolar e pelas redes de suporte disponíveis. Esses termos funcionam como elementos de sustentação do núcleo, ao detalharem as condições necessárias para que o bem-estar possa ser efetivamente alcançado ou mantido.

Na zona de contraste (f ≤ 5; OME < 2,5), aparecem termos como "importante", "cansaço", "rotina", "sobrecarga", "exaustão", "reconhecimento", "saúde mental" e "segurança". Esses elementos, embora menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica sentidos relevantes para subgrupos específicos. Observa-se, nesse quadrante, uma leitura fortemente ancorada nas condições concretas do trabalho docente, com destaque para a repetição das atividades, a intensificação das demandas e o desgaste físico e emocional. A presença de "reconhecimento" sugere que, para algumas/uns participantes, a saúde mental está diretamente vinculada à valorização simbólica e institucional da profissão.

A segunda periferia (f ≤ 5; OME ≥ 2,5) reúne um conjunto amplo e diversificado de termos como "valorização", "amizade", "condições de trabalho", "empatia", "ansiedade", "autocuidado", "*burnout*", "compromisso", "qualidade de vida", "direitos", "equilíbrio", "esgotamento", "motivação" e "segundo plano". Esse quadrante evidencia a complexidade da representação da saúde mental docente, ao incorporar tanto categorias mais técnicas (*burnout*, autocuidado) quanto expressões que apontam para sentimentos de invisibilização e hierarquização de prioridades (segundo plano). Esses elementos permitem à representação se adaptar às experiências diversas vividas pelas professoras, ainda que permaneçam em posição periférica na estrutura representacional.

Embora a evocação "o professor também é ser humano" não tenha alcançado frequência suficiente para integrar o modelo de quatro casas, sua presença no conjunto de respostas possui elevado valor interpretativo. Essa afirmação sintetiza, de forma expressiva, uma demanda simbólica por reconhecimento da condição humana do/a professor/a, frequentemente tensionada por expectativas idealizadas de disponibilidade, dedicação ilimitada e controle emocional. A emergência dessa sentença revela uma representação subjacente de desumanização do trabalho docente, na qual o sofrimento psíquico tende a ser naturalizado ou invisibilizado. Ainda que periférica do ponto de vista estrutural, a evocação funciona como elemento revelador de uma tensão central na experiência docente, ao explicitar a necessidade de reconhecimento, cuidado e legitimidade do sofrimento no contexto escolar.

De modo geral, a representação social da saúde mental da professora e do professor, na primeira aplicação da TALP, organiza-se em torno de uma tensão entre bem-estar e estresse, mediada por dimensões relacionais, como respeito e acolhimento. Os sistemas periféricos ampliam essa compreensão ao incorporarem condições de trabalho, reconhecimento e categorias técnicas do campo da saúde mental, o que revela uma representação complexa, atravessada por experiências de desgaste, demandas institucionais e expectativas sociais sobre o papel docente.

Esses resultados enfatizaram a necessidade de trazer sempre os cuidados com as professoras nas oficinas e rodas de conversa. Em específico, isso foi trabalhado na Oficina I e nos *posts* desenvolvidos para a campanha Setembro Amarelo.

Em síntese...

De forma geral, os resultados da primeira aplicação da TALP evidenciam representações sociais fortemente ancoradas em dimensões relacionais, afetivas e normativas, ainda que atravessadas por experiências de sofrimento, desgaste e conflito no cotidiano escolar. Observa-se que os diferentes termos indutores (saúde mental, violência na escola, *bullying*, convivência e saúde mental da professora e do professor) não se organizam

de maneira isolada, mas compartilham eixos semânticos comuns, o que revela um campo representacional interligado em torno da convivência, da violência e da saúde mental.

Quadro 01: Núcleos centrais diante de cada termo indutor

Termo indutor	Saúde mental na escola	Violência na escola	*Bullying*	Convivência	Saúde mental da professora e do professor
Núcleo central	*Acolhimento, bem-estar, empatia e cuidado*	*Bullying*	*Intimidação, desrespeito e na violência*	*Respeito e amizade*	*Bem-estar, estresse, respeito e acolhimento*

Fonte: Dados da pesquisa.

No termo indutor "saúde mental na escola", a representação inicial mostrou-se centrada em elementos como "acolhimento", "bem-estar", "empatia" e "cuidado", o que indica uma compreensão predominantemente afetiva e relacional da saúde mental. Ao mesmo tempo, a presença de termos como "ansiedade" e "estresse", ainda que periféricos, aponta para a associação entre saúde mental e sofrimento individual, o que sugere uma leitura que oscila entre o cuidado coletivo e a individualização do mal-estar.

No que se refere à "violência na escola", a representação apresentou um núcleo fortemente estruturado em torno do "*bullying*", que funcionou como principal organizador simbólico do fenômeno. A violência é compreendida, sobretudo, como prática concreta entre indivíduos, associada a comportamentos agressivos, desrespeito e medo. Elementos explicativos baseados na ideia de "falta" (de respeito, empatia, limites, diálogo) aparecem com destaque, o que indica uma tendência a interpretar a violência a partir de déficits morais e relacionais, ainda que já estejam presentes, de forma periférica, referências ao cuidado, à prevenção e à convivência.

A análise do termo "*bullying*" reforça essa leitura, ao evidenciar uma representação social ancorada na "intimidação", no "desrespeito" e na "violência", com forte carga moral e emocional. Os sistemas periféricos ampliam essa compreensão ao incorporarem sentimentos como medo, tristeza e sofrimento, bem como fatores contextuais e familiares. Observa-se, nesse momento inicial, uma centralidade do ato violento e de suas consequências imediatas, com menor ênfase em dimensões institucionais ou coletivas de enfrentamento.

No termo indutor "convivência", por sua vez, a representação se organiza de forma mais consensual e normativa, com o "respeito" como elemento central amplamente compartilhado, articulado a vínculos positivos, como "amizade". A convivência é representada como ideal relacional desejável, sustentada por valores como empatia, diálogo, colaboração e união. Ainda que apareçam elementos que tensionam esse ideal, como "fofocas", a estrutura representacional permanece predominantemente positiva e prescritiva, com menor problematização dos conflitos e desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a representação da saúde mental da professora e do professor revela uma tensão constitutiva entre "bem-estar" e "estresse", ambos situados no núcleo central. Essa configuração evidencia que a saúde mental docente é compreendida simultaneamente como condição desejável e como experiência atravessada por pressões, sobrecarga e desgaste. Elementos como "respeito" e "acolhimento" reforçam a dimensão relacional da representação, enquanto termos periféricos relacionados às condições de trabalho, ao reconhecimento, esgotamento e *burnout* indicam a presença de um sofrimento associado à organização do trabalho docente. A evocação "o professor também é ser humano", ainda que pouco frequente, sintetiza simbolicamente essa tensão e revela demandas por reconhecimento e cuidado.

Em conjunto, os resultados da primeira aplicação da TALP delineiam um panorama no qual a saúde mental, a violência, o *bullying* e a convivência são representados a partir de um forte eixo relacional e moral, com ênfase em valores como respeito, empatia e cuidado, mas também marcados por

experiências de sofrimento, estresse e conflitos. Trata-se de representações relativamente estáveis, normativas e, em muitos casos, individualizantes, que fornecem o ponto de partida para a análise dos deslocamentos e reconfigurações observados na segunda aplicação.

Plano de Intervenção em Saúde Mental em Comunidades Educativas

O plano de intervenção foi pensado para atender aos resultados da pesquisa sobre Representações Sociais sobre Saúde Mental Escolar realizada com 55 profissionais da Educação de Galinhos/RN. Como pressuposto teórico do plano, temos Rojas-Andrade (2022) e Ribeiro e Garcia (2024), livros sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas, que problematizam realidades escolares no Brasil e no Chile e propõem intervenções a partir de modelos multiníveis: ações universais, ações focalizadas e ações especializadas. Notem que as ações estão como previstas, e por isso, foram mantidos com indicação de realização no futuro, assim como foi apresentado aos/às presentes na Semana Pedagógica. Retomo que o plano foi construído com base nas respostas das professoras à TALP e que houve ampla discussão de cada uma das intervenções desejadas.

Nível UNIVERSAL – Promoção da saúde mental para todos (100% dos sujeitos da comunidade escolar)

Objetivo: transformar a cultura escolar em direção ao cuidado coletivo, à convivência respeitosa e à valorização da saúde mental como bem comum.

Público-alvo: toda a comunidade escolar – estudantes, docentes, gestoras, famílias, demais profissionais.

Ações:

a. Criação de uma Política Escolar de Saúde Mental, construída de forma participativa, com princípios, compromissos e calendário de ações, que atenda à Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024). Esse plano de intervenções é algo que faz parte dessa política. *Precisamos articular, de forma intersetorial, as ações das secretarias. De início, não precisamos ter uma política escrita, mas pensar em ações planejadas de forma articulada. Podemos iniciar com uma reunião entre secretarias, ter um plano de ação em conjunto com cada uma delas e avaliar depois de seis meses. Isso seria uma forma pioneira em Galinhos/RN, que poderia dar destaque nacional para a cidade por essas ações. Lembrar que ações de prevenção fazem com que alguns adoecimentos não aconteçam, o que economiza recursos.*

b. Formação continuada, por meio de oficinas, para todas/os as/os profissionais da escola sobre saúde mental, convivência, cuidado e escuta. *A proposta é que as oficinas sejam realizadas quinzenalmente, em calendário a ser definido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os temas que me parecem importantes são: primeiros socorros psicológicos, transtornos do neurodesenvolvimento, regulação e autorregulação, práticas promotoras de saúde mental em sala de aula (podemos avaliar outros temas).*

c. Incorporação de práticas restaurativas, rodas de conversa e espaços regulares de diálogo. *Posso realizar as rodas de conversa (quinzenalmente?), precisamos pensar em como colocá-las dentro de um cronograma. Há possibilidade, também, de plantão psicológico em um dia na semana para atendimento presencial/online (Precisamos avaliar com as/os profissionais de Psicologia do município os atendimentos a essas profissionais).*

d. Projeto integrador com estudantes, como assembleias, oficinas de autocuidado, protagonismo juvenil e projetos sobre emoções e relações *(Verificar festividades do calendário acadêmico e inserir*

pequenas intervenções, como barracas que trabalham com as temáticas ou palestras).

e. Campanhas de sensibilização sobre temas como ansiedade, respeito, limites e estigma em torno do sofrimento psíquico. *Aqui, devemos trabalhar, com o pessoal, marketing para desenvolvimento de cartazes para sensibilizar/orientar sobre temas da Saúde Mental Escolar. Podemos pensar em cartazes sobre práticas de saúde mental, sobre informações antirracistas, antibullying e antiviolência na escola, o que fazer em caso de crise, sentimentos e emoções, por exemplo. Essas são ações de pouco custo e que podem trazer suporte emocional interessante. Podemos nos reunir com o pessoal do marketing para avaliar isso, principalmente nas redes sociais da Secretaria de Educação. Podemos pensar se é possível agregar uma feira ou evento sobre sentimentos e emoções no calendário escolar.*

f. Estrutura adaptada para pessoas com deficiência *(Precisam avaliar isso? Vamos precisar de uma equipe específica, com pessoas da área de Educação Especial).*

g. Ter espaço para descanso/desestresse (massagem relaxante, por exemplo). *Avaliar a possibilidade de realização uma vez ao mês para as/os trabalhadoras.*

h. Ações artísticas, como teatro e cinema, sobre questões atuais. *Identificar possíveis professoras que possam receber formação específica para isso. Podemos estar em contato com a Secretaria de Eventos, ter vínculo e divulgar mais nas escolas.*

i. Ações para melhorar o convívio entre as/os colegas de trabalho *(Mais atividades de partilha e convívio, divulgar o que a Secretaria de Eventos tem feito. Podemos aproveitar o que já é feito e divulgar nas redes das escolas).*

j. Pesquisa de diagnóstico sobre a Saúde Mental em Comunidades Educativas de Galinhos/RN. *Já iniciada com as professoras, vamos repetir o protocolo de TALP ao final de seis meses para entender se houve mudanças. Obter autorização para realizar entrevistas que*

funcionarão também como formas de escutar as demandas das/os profissionais de Educação.

k. Momentos recreativos com as comunidades escolares (escola, estudantes e famílias). *Responde ao núcleo relacional das representações sociais de saúde mental (acolhimento, empatia, respeito) e à demanda docente por reconhecimento e cuidado coletivo.*

Nível FOCALIZADO – Intervenções com grupos em situação de vulnerabilidade (20% dos sujeitos da comunidade escolar)

Objetivo: prevenir agravamentos e fortalecer grupos com risco identificado ou exposição a fatores de sofrimento.

Público-alvo: grupos de estudantes e de trabalhadoras com sinais de sofrimento ou em contextos vulneráveis.

Ações:

a. Grupos de escuta e apoio para professoras (semanal, quinzenal?) – com facilitadores internos ou externos, espaço protegido para compartilhar vivências e refletir sobre o trabalho.

b. Grupos de habilidades socioemocionais para estudantes e professoras, em turmas com queixas recorrentes de indisciplina, *bullying*, ansiedade ou dificuldades de convivência (*Precisaremos de parcerias e de mais profissionais, como psicólogas/os, psicopedagogas/os).*

c. Rodas temáticas com famílias em situação de vulnerabilidade social, com foco em vínculos e corresponsabilidade (*Precisamos conversar com a Secretaria Municipal de Trabalho, Habitação e Assistência Social de Galinhos/RN, eles podem ser grandes parceiros. A escola identifica e as equipes fazem as rodas de conversa com supervisão).*

d. Mentorias ou tutoria entre pares (docentes ou discentes) como forma de apoio horizontal (*Nas rodas de conversa, pode haver um espaço para orientação das/os docentes sobre temáticas em Saúde Mental Escolar, específicas das demandas do dia a dia).*

Responde à zona de contraste das representações sociais (estresse, exaustão, fracasso, desvalorização e ansiedade), ao proteger os mais expostos antes da crise.

Nível ESPECIALIZADO – Apoio intensivo e encaminhamentos individuais (4 a 5% dos sujeitos da comunidade escolar)

Objetivo: acompanhar casos com sofrimento psíquico intenso ou persistente, em articulação com a rede de saúde.

Público-alvo: estudantes e profissionais com sofrimento significativo e necessidade de atenção especializada.

Ações:

a. Escuta qualificada individual, realizada por profissional da equipe multiprofissional (psicóloga/o, assistente social, pedagoga/o) com prontidão e sigilo (*Ter mais profissionais e pensar em formas de plantão psicológico)*.

b. Protocolos de encaminhamento para a rede de saúde mental (NASF, UBS etc.), com articulação intersetorial (*Reunir com Secretaria de Saúde para fazer esse protocolo de referência e contrarreferência)*.

c. Apoio no retorno ao trabalho ou à escola após afastamento por saúde mental.

d. Acompanhamento de planos de cuidado individualizados, com consentimento do sujeito e, quando necessário, da família.

Responde à presença de sofrimento psíquico real identificado nas representações sociais (burnout, adoecimento, medo, fracasso, ansiedade) e garante acesso a direitos.

Pílulas para reflexão de Saúde Mental Escolar

Durante o acompanhamento das atividades em Galinhos/RN, notei que as professoras e a secretaria são bem atuantes nas redes sociais. Como forma de utilizar algo que já tinha potência, durante o mês de setembro de 2025, aproveitando o Setembro Amarelo, divulgamos informações e problematizar questões relacionadas à Saúde Mental em Comunidades Educativas.

Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvi postagens para serem publicadas nas redes sociais a cada dia letivo de setembro. As temáticas foram: a) mobilização à saúde mental; b) comunicação não-violenta; c) entornos saudáveis; d) *bullying* racial, com teor de gênero e sexualidade; e) fatores protetivos e de risco à saúde mental; f) saúde mental e aprendizagem; g) valorização das identidades; h) valorização dos vínculos. Cada *post*, além da imagem divulgada, foi acompanhado de um pequeno texto reflexivo.

Assim como foram nomeadas, as postagens funcionaram como pílulas diárias de informações e reflexões sobre a Saúde Mental em Comunidades Educativas. Para aumentar a adesão e o pertencimento, ao longo do processo de criação dos *posts*, fui utilizando imagens da própria comunidade, às vezes até frases das professoras, problemáticas vivenciadas e imagens geradas inspiradas em Galinhos/RN. A seguir, estão descritos os 22 *posts*.

Mensagens mobilizadoras

1. **Post:** Saúde mental se constrói todo dia. Pequenos gestos de cuidado e respeito fortalecem grandes transformações.

   Texto reflexivo para post: Não é preciso esperar grandes gestos para promover saúde mental: um sorriso, uma escuta atenta, uma palavra de incentivo podem transformar a rotina de alguém. O cuidado cotidiano é um caminho de construção de comunidades mais fortes.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidadocotidiano

2. **Post:** Escola que cuida é escola que sonha. Promover saúde mental é apostar em futuros mais justos, humanos e felizes.

   Texto reflexivo para post: A escola que promove saúde mental aposta no futuro de seus estudantes. Ela não forma apenas para o mercado, mas para a vida. Uma escola que cuida é também aquela que inspira sonhos coletivos de justiça, solidariedade e felicidade.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidadocotidiano

Comunicação não-violenta

3. **Post:** Palavras constroem mundos. Um "por favor", um "obrigado" ou um "eu entendo você" podem transformar um conflito em oportunidade de aprendizado.

   Texto reflexivo para post: A forma como falamos tem impacto direto na convivência. Uma palavra agressiva pode ferir, mas um gesto simples de reconhecimento pode transformar a experiência de alguém. Ao adotar a comunicação não-violenta, professores, estudantes e famílias colaboram para um ambiente escolar mais humano, em que o diálogo abre caminhos para a aprendizagem e o cuidado mútuo.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #Comunicaçãonãoviolenta

4. **Post:** Escutar é cuidar. A comunicação não-violenta nos ajuda a ouvir com empatia, sem julgamento, e a falar com clareza. Nas escolas, ela abre espaço para relações mais respeitosas e colaborativas.

Texto reflexivo para post: Quando escutamos com atenção verdadeira, abrimos espaço para que o outro se sinta visto e respeitado. A comunicação não-violenta nos ensina a reconhecer sentimentos e necessidades, evitando julgamentos e acusações. No contexto escolar, ouvir com empatia fortalece vínculos e torna possível a construção de soluções coletivas para os conflitos.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida

Entornos saudáveis

5. **Post:** Cuidar do ambiente é cuidar da mente. Espaços acolhedores, limpos e organizados favorecem o bem-estar de todos. Escola saudável é aquela que cuida também de suas relações.

   Texto reflexivo para post: O espaço escolar é também um espaço de saúde. Salas iluminadas, paredes vivas, pátios limpos e organizados não apenas favorecem o aprendizado, mas também transmitem a mensagem de que cada pessoa que circula por ali é importante. O cuidado com o ambiente escolar é um reflexo do cuidado com quem o habita.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #meioambienteemente

6. **Post:** O entorno educa. Uma escola com cores, arte e diálogo inspira esperança e fortalece a saúde mental da comunidade.

   Texto reflexivo para post: A escola é uma extensão da vida comunitária. Quando o espaço é alegre, colorido e inspirador, ele promove bem-estar, segurança e pertencimento. O entorno físico e social comunica valores: acolhimento, respeito e abertura para a diversidade. Criar um entorno saudável é também criar possibilidades de desenvolvimento humano integral.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #comunidadeescolar

Bullying racial

7. **Post:** Racismo não é brincadeira. Palavras e atitudes que desrespeitam a cor da pele ferem a dignidade e adoecem. Dizer NÃO ao *bullying* racial é promover saúde mental.

   Texto reflexivo para post: O *bullying* racial machuca de forma profunda, deixa marcas no corpo e na mente. Na escola, o silêncio diante do racismo contribui para sua reprodução. Reconhecer que palavras podem ferir é o primeiro passo para transformá-las em ferramentas de respeito e valorização da diversidade.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #racismonão

8. **Post:** Orgulho de ser quem se é. Valorizemos a diversidade de histórias, culturas e identidades. O combate ao racismo começa no reconhecimento e no respeito.

   Texto reflexivo para post: Valorizar a identidade racial é fortalecer a autoestima e a dignidade dos estudantes. Promover o orgulho das origens, das culturas e das histórias rurais, campesinas, negras e indígenas é papel fundamental da escola que se compromete com a equidade. O combate ao racismo deve caminhar lado a lado com a celebração da diversidade.

   Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #racismonão

Bullying e discriminação sexual e de gênero

9. **Post:** Respeitar é básico. Piadas e ofensas contra orientações sexuais e identidades de gênero machucam e isolam. Toda forma de amor e identidade merece respeito.

   Texto reflexivo para post: Ofensas, piadas ou exclusões baseadas na orientação sexual ou identidade de gênero são formas de violência que geram sofrimento e afastam os estudantes da escola. Construir um espaço de respeito é garantir que todos possam viver e aprender sem medo.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #homofobianão #lgbtqiapn+

10. **Post:** Diversidade é potência. Uma escola inclusiva é aquela em que todos podem existir sem medo, com liberdade para aprender e ensinar.

    Texto reflexivo para post: A escola deve ser um espaço em que todas as pessoas possam existir plenamente. Reconhecer e valorizar a diversidade sexual e de gênero é abrir caminhos para que estudantes e professores se desenvolvam com liberdade, fortalecendo vínculos de solidariedade e convivência justa.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #homofobianão #lgbtqiapn+

Fatores protetivos em Saúde Mental Escolar

11. **Post:** Vínculos protegem. Ter amigos, professores atentos e famílias presentes ajuda a enfrentar os desafios da vida escolar.

    Texto reflexivo para post: Ninguém caminha sozinho. Amigos, professores atenciosos e famílias participativas são como redes que acolhem e sustentam em momentos difíceis. Quanto mais fortalecidos estão os vínculos, maiores são as chances de superação dos desafios cotidianos.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #vínculos #amigos

12. **Post:** Cuidar junto é mais forte. A rede de apoio – escola, família, comunidade – é um escudo que protege a saúde mental de crianças e adolescentes.

    Texto reflexivo para post: A Saúde Mental Escolar não depende apenas de indivíduos, mas da força da comunidade. Uma rede que acolhe, orienta e acompanha é capaz de reduzir riscos e multiplicar oportunidades de desenvolvimento saudável. Estar junto é o melhor fator de proteção.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #comunidade #redesdecuidado

Figura 16: Postagens 11 e 20 (fatores protetores da saúde mental e o pertencimento a escola)

Fonte: Dados da pesquisa.

Fatores de risco à saúde mental

13. **Post:** Isolamento adoece. Quando a escola não acolhe, os riscos à saúde mental aumentam: solidão, ansiedade e tristeza podem se agravar.

    Texto reflexivo para post: Quando a escola não é espaço de acolhimento, estudantes e professores podem se sentir sozinhos, inseguros ou desvalorizados. O isolamento aumenta a vulnerabilidade ao sofrimento psíquico, o que torna urgente a construção de ambientes de pertencimento e cuidado.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #fatoresderisco

14. **Post:** Atenção aos sinais. Violência, *bullying* e discriminação são riscos que precisam ser reconhecidos e enfrentados coletivamente.

Texto reflexivo para post: A violência, o *bullying* e a discriminação fragilizam a saúde mental. Identificar sinais de sofrimento, como mudanças bruscas de comportamento, queda no rendimento ou afastamento social, é uma forma de intervir precocemente e evitar danos maiores. O olhar atento é parte essencial do cuidado.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #fatoresderisco #cuidados

Saúde mental e aprendizagem

15. **Post:** Aprender exige bem-estar. Uma mente sobrecarregada encontra mais dificuldade para se concentrar. Cuidar da saúde mental é também cuidar do aprendizado.

    Texto reflexivo para post: Crianças e jovens que vivenciam ansiedade, medo ou tristeza constantes encontram mais dificuldades para aprender. Uma mente sobrecarregada perde energia para a concentração e o raciocínio. Acreditamos que promover saúde mental é, portanto, também uma estratégia pedagógica.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #ansiedade #aprendizado #bem-estar

16. **Post:** Sem medo, se aprende mais. Ambientes seguros e acolhedores favorecem a curiosidade e a motivação para estudar.

    Texto reflexivo para post: Ambientes seguros permitem que a curiosidade floresça. Quando o estudante sente que pode errar, experimentar e expressar-se sem julgamento, ele se abre ao conhecimento. A escola que cuida da saúde mental é também a escola que ensina melhor.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #ansiedade #aprendizado #bem-estar #ambientesseguros

Valorização da identidade

17. **Post:** Cada história importa. Reconhecer e valorizar a identidade de estudantes fortalece a autoestima e gera pertencimento.

Texto reflexivo para post: A identidade de cada estudante é marcada por sua origem, cultura, família e comunidade. Reconhecer essa riqueza é fortalecer o sentimento de pertencimento e valor próprio. A escola se torna espaço de dignidade quando legitima a singularidade de cada pessoa.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #identidade

18. **Post:** Educação é reconhecimento. A escola que acolhe culturas, modos de vida e saberes reafirma que cada estudante tem valor.

    Texto reflexivo para post: Valorizar as identidades culturais, étnicas, de gênero e sociais é uma forma de dizer: "você é importante aqui". O reconhecimento é base para que cada estudante encontre motivação para aprender e construir projetos de vida.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #identidade

Valorização dos vínculos

19. **Post:** Estamos juntos. Relações de confiança entre estudantes, colegas e professores são base para a saúde mental na escola.

    Texto reflexivo para post: Os laços entre colegas, professores e famílias são um combustível de força e resiliência. Quando nos sentimos apoiados, o fardo da vida se torna mais leve. Promover saúde mental é também cultivar relações de confiança e cuidado mútuo.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidado

20. **Post:** Pertencer é fundamental. Quando nos sentimos parte da escola, o aprendizado e a convivência se tornam mais leves.

    Texto reflexivo para post: A escola é um espaço coletivo, e ninguém deveria sentir-se de fora. Pertencer é sentir-se parte, é ser reconhecido e valorizado. É nesse sentido que os vínculos se tornam pilares da convivência e do desenvolvimento humano.

Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidado

21. **Post:** Cuidar de si é também cuidar da escola.

    Texto reflexivo: Na correria do dia a dia escolar, muitas vezes, nos esquecemos que o cuidado começa em nós mesmos. Reconhecer os próprios limites, respeitar o corpo e acolher as próprias emoções são passos fundamentais para manter o equilíbrio. Quando cada pessoa cuida de si, a escola se torna um ambiente mais saudável e acolhedor para todos.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidado

22. **Post:** Saúde mental é parte da vida da escola.

    Texto reflexivo: Falar de Saúde Mental Escolar é falar da vida que pulsa dentro das salas de aula, dos corredores, dos pátios e das relações. É reconhecer que aprender e conviver não se separam do bem-estar emocional de cada estudante, professor e trabalhador da educação. Promover saúde mental é cultivar vínculos, respeitar as diferenças, valorizar identidades e abrir espaço para o diálogo. Mais do que prevenir sofrimentos, trata-se de construir uma escola em que todos se sintam pertencentes, capazes e reconhecidos. Uma escola que cuida de si mesma e das pessoas que a formam, entendendo que o cuidado é coletivo e permanente.

    Hashtags: #SaúdeMentalNaEscola #ConvivênciaEscolar #EducaçãoQueCuida #Galinhoscuida #cuidado

Oficina I: “Para começar a conversa”, cuidado de si e o afeto na escola

Com as postagens, iniciamos as oficinas e rodas de conversa com as professoras. Para a primeira oficina, planejei dois momentos destinados a mobilizar sentimentos, emoções e formas de pertencimento em torno da temática da promoção da Saúde Mental em Comunidades Escolares. A proposta inicial foi olhar para o sujeito em seu contexto, reconhecer o modo como vive e atua no território, para criar condições para que, nas oficinas seguintes, fosse possível aprofundar a reflexão sobre as estratégias de promoção da Saúde Mental em Comunidades Educativas.

Para isso, organizei a atividade em dois momentos complementares. O primeiro utilizou uma técnica que costumo aplicar há muitos anos com minhas alunas e meus alunos, um exercício sem nome fixo, mas que tenho chamado de “Caminho e Desafios”. O segundo momento foi inspirado no modelo dos mapas afetivos, para buscar cartografar, em traços e palavras, as experiências emocionais das participantes com seus espaços escolares. Ambos os momentos são descritos a seguir.

Da primeira oficina, participaram 37 professoras, distribuídas em três momentos de realização, em suas escolas de trabalho.

a. Entre o desenho e a reflexão: uma técnica projetiva sobre caminhos e desafios

A oficina começou com uma proposta simples, mas carregada de tentativa de sentido: desenhar. Entreguei às participantes uma folha em branco e lápis de cor. Convidei-as a, por alguns minutos, deixarem de lado o discurso racional e se permitirem o gesto de criar. Pedi que desenhassem um caminho. Poderia ser uma estrada reta, sinuosa, em declive, de terra, de asfalto, ladeada por flores ou marcada por pedras. Cada uma imaginou o seu percurso e, aos poucos, a folha foi se tornando um espelho de trajetórias, de percursos existenciais que se misturam entre o vivido e o sonhado.

Em seguida, pedi que se desenhassem em movimento, escolhendo o meio de locomoção que melhor as representasse naquele instante: a pé, de bicicleta, de moto, de carro, de avião, de patinete... Não importava o meio, mas sim o modo como se percebiam caminhando pela própria vida. A estrada continuava e, em determinado ponto, aparecia uma chave. Pedi que a desenhassem. Poderia ser antiga, enferrujada, moderna, eletrônica, pequena ou ornamentada. Após o desenho, a pergunta: "você leva a chave com você?". No canto da folha, cada uma registrou sua resposta.

Seguimos viagem e, logo adiante, encontramos um vaso. Ele poderia estar cheio de flores, vazio, quebrado ou ser um vaso sanitário. O importante era que tivesse o formato que fizesse sentido para quem desenhava. Mais uma vez, perguntei: "você leva o vaso com você?". Elas anotaram, ao lado da imagem, suas respostas.

Na sequência, surgiu um livro. Ele poderia estar aberto, fechado, ser antigo, grosso ou fino. Era um convite a pensar o saber, o conhecimento, o que se lê e o que se vive. Perguntei novamente se o levariam ou não, e elas registraram suas escolhas.

A estrada seguiu até que, de repente, uma cachoeira atravessava o caminho. Pedi que a desenhassem e completassem a cena com uma decisão: "você passa direto? Para e observa? Para e se refresca? Ou se joga e se esbalda?".

O riso e o silêncio se alternaram diante das respostas, cada uma delas revelando um modo de lidar com a entrega e com o prazer de existir.

Continuando a viagem, encontramos um leão. O animal, imponente, atravessava a estrada, desafiando a passagem. Pedi que o desenhassem e registrassem o que fariam diante dele: fugir, enfrentá-lo, conversar, esperar, contorná-lo. As respostas eram diversas, e o clima da sala, a essa altura, já oscilava entre o lúdico e o introspectivo.

Por fim, o caminho terminava diante de um muro: grande, espesso, intransponível à primeira vista. Pedi que o desenhassem e completassem o percurso com a pergunta final: “o que você faz com o muro?”. As respostas variaram: havia quem decidisse dar a volta, quem resolvesse pular, destrui-lo ou simplesmente parar por ali.

Quando todas terminaram, conversamos sobre a experiência de desenhar. Falamos sobre como, na vida adulta, o gesto de desenhar se torna raro e o quanto ele, no entanto, nos reconecta a uma dimensão profunda do sentir. Desenhar, ali, era mais do que uma técnica: era uma forma de escuta de si. As cores e os traços se transformavam em narrativas, em confissões silenciosas sobre o modo como cada uma se relaciona com sua própria trajetória.

Passamos, então, à interpretação simbólica da viagem. Expliquei que cada elemento do caminho representava um aspecto da vida:

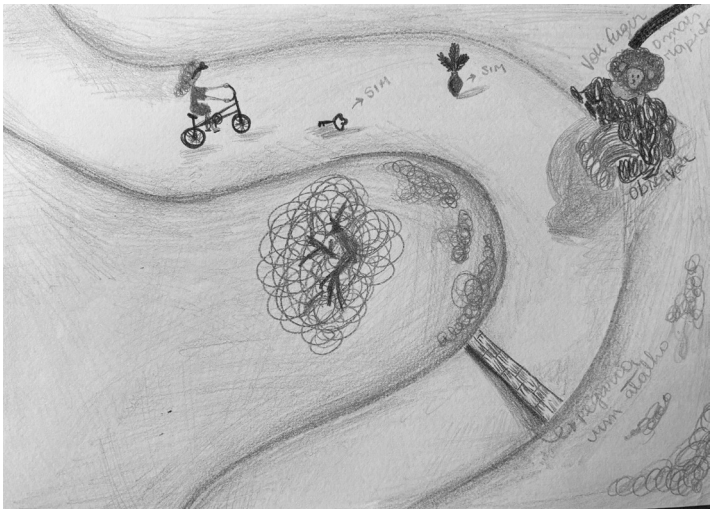
- O caminho é a própria existência, com seus altos e baixos, suas curvas e pausas. É a metáfora da vida em movimento, sempre em construção.
- O meio de locomoção revela como nos percebemos diante desse percurso: com vitalidade ou cansaço, em ritmo acelerado ou cuidadoso, com controle ou entrega.
- A chave simboliza a família, que pode ser antiga, tradicional, moderna ou eletrônica. Decidir levá-la ou deixá-la indica o grau de vínculo e independência em relação à ela.
- O vaso representa as amizades, os laços de cuidado e afeto que cultivamos (ou abandonamos). A decisão de levá-lo, deixá-lo ou

esvaziá-lo revela como nos relacionamos com nossos círculos de confiança e apoio.

- O livro fala de nossa relação com o conhecimento, com a aprendizagem e com o mundo das ideias, um espelho de como nos alimentamos intelectualmente e como lidamos com o saber cotidiano.
- A cachoeira representa a sexualidade, entendida aqui em seu sentido amplo: o cuidado de si, o prazer de existir, o reconhecimento do próprio corpo como território de vida. A forma como reagimos à cachoeira expressa o quanto nos permitimos sentir e fluir.
- O leão simboliza nossos problemas, medos e desafios. Enfrentá-lo, contorná-lo ou fugir dele revela as estratégias e os afetos com que nos relacionamos diante das dificuldades da vida.
- O muro, por fim, representa a morte. O limite último da jornada, o intransponível que todos enfrentaremos. As respostas mostram os modos de lidar com a finitude: algumas aceitam o fim, outras buscam ultrapassá-lo, reinventá-lo, dar-lhe novos sentidos.

Ao final, a conversa se tornou um momento de partilha e escuta. Entre risos, lágrimas e silêncios, emergiram reflexões sobre a própria trajetória, sobre o que se leva e o que se deixa pelo caminho. A técnica, aparentemente simples, revelou-se uma cartografia simbólica da existência, que permitiu às participantes olharem para a própria vida com delicadeza, reconhecer o que as move e o que as detém.

Figura 17: Desenho realizado por uma das participantes da oficina



Fonte: Registros do autor, dados da pesquisa.

Mais do que uma atividade de grupo, “Caminhos e Desafios” tornou-se uma experiência de cuidado. Um modo poético de falar da vida, do afeto e da morte, e de lembrar que promover saúde mental também é permitir que cada pessoa reconheça a beleza, a dureza e a potência do seu próprio caminho. Depois dessa atividade, partimos para a segunda parte da oficina, com os mapas afetivos.

b. Os mapas afetivos: entre o território e o afeto

Entendo que a escola, como território de vida, não é apenas um conjunto de paredes e horários. É um espaço co-construído e habitado pelas pessoas que ali convivem, atravessado por fluxos afetivos, memórias, tensões e sentidos que produzem pertença e exclusão. Compreender esses fluxos requer deslocar o olhar além da estrutura física e dos discursos normativos, e permitir que os sujeitos que habitam o cotidiano escolar como professoras, estudantes, trabalhadoras da limpeza, merendeiras, gestoras e a própria comunidade expressem seus modos de sentir o espaço que constroem e os atravessa. É nesse horizonte que se inscreve o uso dos Mapas Afetivos, inspirados no Instrumento Gerador de Mapas Afetivos

(IGMA), proposto por Zulmira Bomfim (2003), que se consolidou como ferramenta potente na interface entre Psicologia Ambiental e Psicologia Social, que pode, inclusive, ser utilizada em estudos sobre representações sociais (Vasconcelos *et al.*, 2021).

O IGMA propõe um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente, ao articular dimensões cognitivas, simbólicas e emocionais da experiência humana no território. Para Bomfim (2003) e para Augusto, Feitosa e Bomfim (2016), os afetos são forças que aumentam ou diminuem a potência de agir dos sujeitos no mundo. Assim, os mapas afetivos transformam o intangível do sentir em figura, cor e palavra, ao tornarem visível aquilo que, na vida cotidiana, muitas vezes, é apenas intuído: o modo como as pessoas se vinculam ao espaço que habitam e o significado que atribuem a ele.

Na estrutura original do IGMA, cada participante elabora um desenho representando o espaço vivido (a cidade, o bairro, a escola, a comunidade) e escreve palavras-síntese que traduzem seus sentimentos em relação a esse lugar, além de responder uma série de perguntas sobre a relação entre afeto e lugar. As respostas são analisadas a partir de imagens afetivas que revelam pertencimento, agradabilidade, insegurança, destruição e contrastes, e compõem o que Bomfim (2003) denomina de estima de lugar: um indicador da implicação emocional do sujeito com o ambiente, que pode ser potencializadora (quando ligada ao cuidado, prazer e pertencimento) ou despotencializadora (quando associada a medo, conflito e distanciamento).

O uso dos mapas afetivos como recurso metodológico tem se expandido para diferentes campos, especialmente em políticas sociais e contextos educativos. Cunha e Antonello (2023) propõem a articulação entre cartografia social e mapas afetivos como estratégia interdisciplinar para compreender as subjetividades territoriais e transformar dados qualitativos em informações úteis para a gestão de políticas públicas. Nesse sentido, os mapas afetivos são mais do que uma técnica de coleta de dados: constituem um dispositivo ético e político de escuta e devolução do território às pessoas que o habitam, ao reconhecer o valor do conhecimento experiencial e da ciência popular.

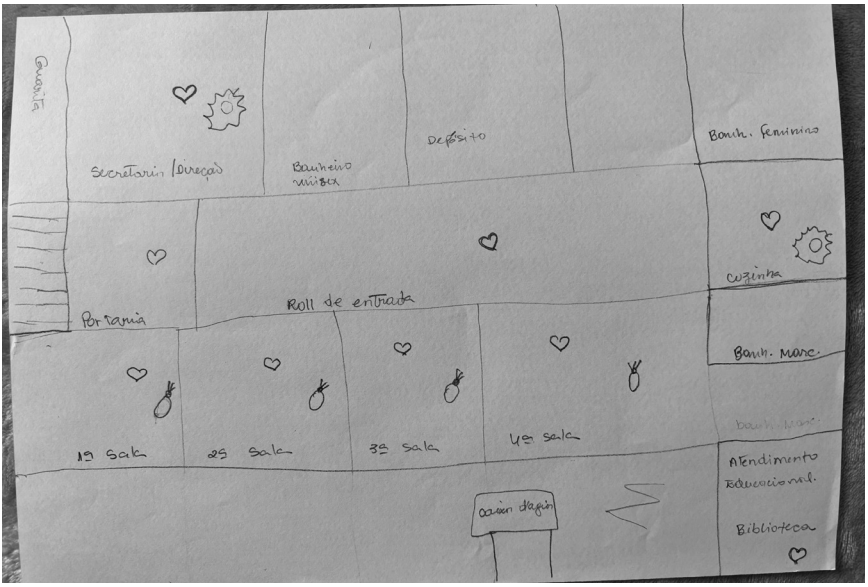
Na Educação, estudos, como o de Vasconcelos *et al.* (2021), evidenciam como o uso de mapas afetivos permite compreender as representações sociais do ambiente escolar, ao revelarem a escola como espaço paradoxal de afetos e sofrimentos, de acolhimento e de tensão. Essas representações traduzem as formas como o espaço é vivido, negociado e ressignificado por aqueles que o compõem, ao apontarem para a potência dos mapas afetivos como meio de analisar e transformar o cotidiano escolar.

Assim, trabalhar com mapas afetivos em contextos educativos, especialmente em escolas do campo e no contexto desta pesquisa-intervenção, é uma forma de praticar uma pesquisa-ação sensível, que devolve às professoras e à comunidade o direito de falarem sobre os lugares de afeto, de dor e de resistência que habitam o território escolar. A afetividade e os mapas tornam-se narrativas gráficas e simbólicas dessas relações. Esse era o objetivo da atividade: verificar e reflexionar sobre afetividade(s) percebidas com o lugar de trabalho e partilha e suas relações com a saúde mental.

A oficina de mapas afetivos com as professoras de Galinhos/RN aconteceu entre risos, silêncios e gestos lentos de quem desenhava não apenas uma planta de escola, mas uma história de vida. Foram elaborados seis mapas afetivos, cada um representando o espaço físico e emocional das instituições em que realizamos as oficinas. Sobre folhas brancas e amarelas (que descobri que, no Rio Grande do Norte, são chamadas de papel pau) surgiram as salas, o pátio, o refeitório, o atendimento educacional especializado, a secretaria, a cozinha, o banheiro e a biblioteca; e, sobre essas estruturas, pequenos símbolos: corações, flores, raios, bombas.

Após a fase de desenho da estrutura, o convite era simples, mas profundo, identificar: a) os espaços de afeto, onde se sentem bem; b) os lugares de conflito ou mal-estar; c) os espaços e pessoas de cuidado; d) os locais em que percebem a violência. Cada um desses elementos foi indicado por um símbolo (corações, flores, bombas e raios) em uma simbologia construída com o grupo.

Figura 18: Mapa afetivo desenvolvido em uma das escolas atendidas pela pesquisa-intervenção (Escola I)



Fonte: Elaboração coletiva entre professoras, registros do autor.

A cada traço, as professoras narravam um pedaço de escola, o lugar do café compartilhado na cozinha, onde as cantineiras escutam e acolhem; a cantineira que precisa de mais livros para ler, já que é leitora assídua e já leu todos os da biblioteca; o pátio que mistura risos e cansaços; as salas onde se ensina e se chora, os conflitos com as mães e os pais. Ao final, permanecemos ali observando cada um dos mapas para conversar sobre o que havia emergido. As falas se misturavam às imagens e se compôs uma cartografia viva do cotidiano docente que, nesse caso, não era apenas o cotidiano da escola, mas de movimentos da comunidade, das relações de amizade e conflito existentes.

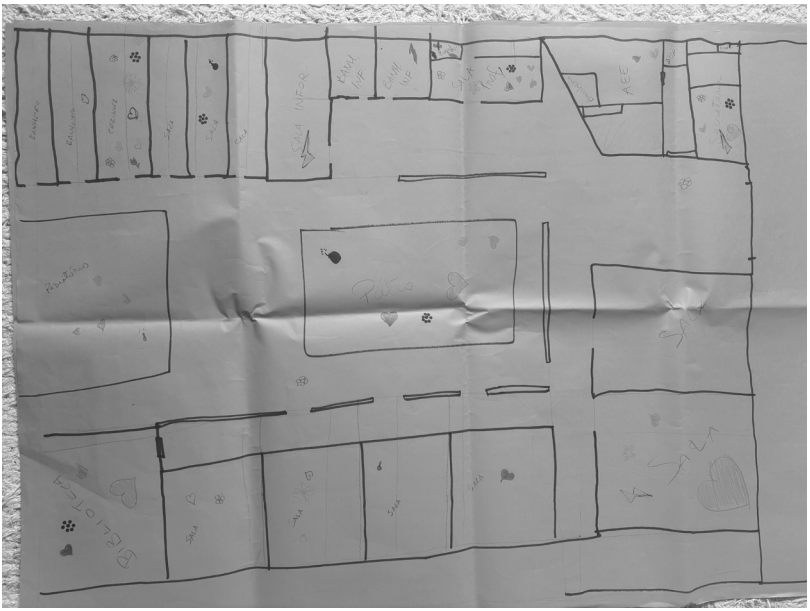
O que mais chamou minha atenção foi a ambiguidade dos afetos nas salas de aula: eram espaços tanto de prazer e cuidado quanto de conflito e tensão. As professoras relataram que é ali que se sentem mais potentes, por estarem com as/os alunas/os, mas também mais exaustas, pela sobrecarga e pelas condições materiais. Algumas mencionaram a ausência

de banheiros adequados e a sensação de invisibilidade diante de certas estruturas físicas que não contemplam suas necessidades.

Outra dimensão que emergiu com força foi a presença de afetos nos lugares “invisíveis” da escola. As cantineiras, os porteiros e as funcionárias da secretaria apareceram como figuras de cuidado e de pertencimento, identificadas como pessoas que acolhem, escutam e confortam. Esse dado simbólico nos fez pensar: como trazer, para a sala de aula, o mesmo cuidado que nasce na portaria e na cozinha? Como ampliar o gesto do cuidado para que permeie toda a comunidade educativa?

Essas discussões foram registradas não apenas como relatos, mas como movimentos de afetação coletiva. A leitura dos mapas permitiu reconhecer que o cuidado circula na escola de modos muitas vezes não reconhecidos, ao criar uma teia de vínculos que sustenta o cotidiano, mas perfazendo redes de cuidado. Ao mesmo tempo, revelou as zonas de tensão, em que o corpo docente se sente enfraquecido e silenciado, não apenas pelas dificuldades materiais, mas pela ausência de espaços de escuta e de descanso. Falei algumas vezes que, na nossa profissão, aparentemente, o trabalho nunca acaba, ouvi risos e acenos de cabeça, o que mostra que é uma realidade que vai desde as professoras da Educação Infantil até a universidade.

Figura 19: Mapa afetivo desenvolvido em uma das escolas atendidas pela pesquisa-intervenção (Escola III)



Fonte: Elaboração coletiva entre professoras, registros do autor.

Trabalhar com mapas afetivos em Galinhos/RN foi, portanto, um exercício de restituição simbólica do espaço escolar: devolver às professoras o direito de narrarem suas próprias escolas com o corpo, com o sentir e com o traço. A oficina tornou-se um gesto político e poético, com o reconhecimento de que o território educativo é feito de pessoas e relações, e que mapear afetos é, também, cuidar da saúde mental de quem ensina.

Oficina II: Primeiros Cuidados Psicológicos

Um colega chorava na sala das professoras. Um aluno teve uma crise de raiva em sala de aula. Uma estudante tentou se jogar do segundo andar da escola. Uma escola foi atingida por uma enchente. Um curto-circuito fez a cozinha da creche pegar fogo. Situações como essas, infelizmente, não são raras no cotidiano escolar. Pessoas em crise nesses ambientes não constituem um fenômeno isolado ou excepcional: são experiências comuns e que exigem preparo, conhecimento e habilidades específicas para o acolhimento e, em alguns casos, para a contenção imediata. É nesse sentido que os saberes e o treino em primeiros socorros psicológicos ampliam a compreensão tradicional de "socorro" para além dos cuidados físicos, ao alcançar os primeiros cuidados emocionais e relacionais.

A segunda oficina desta pesquisa-intervenção teve como tema central os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP). Na literatura internacional, encontramos diferentes denominações como *psychological first aid*, primeiros auxílios, atenção psicológica em crises, primeiros cuidados, mas todas convergem para a mesma preocupação: o que fazer, mesmo sem ser profissional da Psicologia, diante de uma pessoa em crise, até que o atendimento especializado seja possível?

A proposta da oficina não foi transferir responsabilidades às professoras, mas fortalecer a capacidade de reconhecer situações de crise, diferenciar

queixas escolares de manifestações emocionais e ampliar a atenção e a escuta qualificada diante dessas situações. O modelo de referência utilizado foi o *Look, Listen and Link*, amplamente reconhecido internacionalmente como eficaz em contextos de crise e emergência. Para enriquecer o processo formativo e de escuta, contamos com a participação de Henriqueta Couto, psicóloga, professora e doutoranda sob minha orientação, cuja experiência em emergências e desastres tem contribuído, de forma sensível e técnica, para a reflexão sobre o tema.

Discutir o treino em PCP no contexto escolar é, portanto, um movimento que busca superar alguns paradigmas ainda presentes: a) a ideia de que apenas (somente) profissionais da Psicologia podem oferecer cuidados em momentos de crise, desconsiderando que muitas escolas sequer contam com essas profissionais; b) a desvalorização dos recursos emocionais, interpessoais e comportamentais que professoras já mobilizam cotidianamente; c) a atuação improvisada e insegura, muitas vezes pautada em tentativas e erros, por falta de formação específica; d) a tendência à culpabilização docente, quando se acredita que seria possível prever ou evitar todos os acontecimentos críticos.

Receber formação e dialogar sobre os PCP não apenas amplia a rede de cuidado dentro da escola, mas também fortalece competências socioemocionais e comunitárias. Afinal, todos os sujeitos da comunidade educativa (estudantes, famílias, docentes e gestoras) podem vivenciar crises e urgências, e o cuidado compartilhado é o primeiro passo para transformar essas experiências em aprendizados de solidariedade e saúde mental coletiva.

Primeiros Cuidados Psicológicos, uma breve introdução

Os PCP constituem um conjunto de ações imediatas de apoio humano e emocional destinadas a pessoas que vivenciam situações críticas, emergenciais ou traumáticas. Longe de configurarem um atendimento clínico, os PCP se ancoram em princípios éticos de cuidado, escuta e solidariedade. De acordo com o guia da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Federação Internacional da Cruz Vermelha (IFRC, 2019), os PCP são definidos como um conjunto de competências voltadas a acalmar, proteger e

conectar indivíduos afetados por crises, ao lhes assegurar condições mínimas de segurança, dignidade e esperança. O modelo internacionalmente reconhecido como *Look, Listen and Link* propõe que, em qualquer contexto (escolar, comunitário ou de desastre), o primeiro passo é observar o ambiente e identificar riscos; o segundo, escutar com atenção e empatia; e o terceiro, conectar a pessoa com redes de apoio e serviços adequados.

A literatura latino-americana e brasileira tem ampliado o entendimento dos PCP como um ato ético e político do cuidado, ao deslocá-lo da mera resposta emergencial para um gesto de humanidade em meio à vulnerabilidade. Conforme argumenta Marilene Proença Rebello de Souza (2025), os PCP envolvem uma "perspectiva interdisciplinar de cuidado" que reconhece o sofrimento humano como fenômeno coletivo e relacional, inserido em contextos socioculturais marcados por desigualdades e violências. Assim, cuidar passa a ser compreendido como prática social estruturante, não restrita à Psicologia clínica, mas estendida a diferentes profissionais e espaços, o que inclui a escola. Esse cuidado precisa ser responsável e intercultural, capaz de reconhecer as diferenças de origem, linguagem e cultura que atravessam os sujeitos atendidos, ao evitar impor um modelo único de intervenção e promover vínculos de reconhecimento e alteridade.

No campo educacional, a incorporação dos PCP emerge como uma estratégia fundamental para fortalecer a rede de cuidado e proteção nas escolas. Um exemplo disso é que, após o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia de covid-19, escolas de diferentes regiões brasileiras relataram aumento expressivo de crises de ansiedade, automutilações e sofrimento emocional entre estudantes, o que evidencia a necessidade de ampliar as competências socioemocionais das/os educadoras (Cunha, 2022). Experiências como a formação em Primeiros Socorros Psicológicos na Escola, desenvolvida no município de Planalto/BA, demonstram o potencial dos PCP como instrumento pedagógico e comunitário, quando incorporados de forma crítica e colaborativa. Nesse contexto, entretanto, o objetivo não é responsabilizar o/a professor/a pelo atendimento psicológico, mas reconhecer que ele/a já possui vínculo com os/as estudantes e exerce funções de escuta, observação e mediação afetiva, por isso, pode ser capacitado a acolher situações de crise até que o suporte especializado seja possível.

Pesquisas internacionais sobre *Youth Mental Health First Aid* (Y-MHFA) corroboram esse enfoque ao apontarem para ganhos significativos na literacia em saúde mental e na autoconfiança docente para identificar e encaminhar situações de riscos (Sánchez *et al.*, 2021). No entanto, estudos alertam para a importância de adaptar os protocolos a contextos culturais diversos e de oferecer formações contínuas, evitando práticas padronizadas e descoladas da realidade escolar. No caso brasileiro, isso seria facilmente incorporado à Política Nacional de Apoio Psicossocial a Comunidades Escolares.

Assim, em termos conceituais, os PCP derivam dos modelos de intervenção precoce em trauma, descritos por pesquisadores como Muñoz, Ausín e Pérez-Santos (2007), que os definem como um conjunto de intervenções breves e práticas orientadas à estabilização e contenção emocional, reconexão social e prevenção de agravos psicológicos. O foco está menos na interpretação do evento traumático e mais na restauração da capacidade de agir, sentir e se vincular. Essa orientação é especialmente relevante em ambientes educativos, em que o acolhimento imediato e o reconhecimento da dor podem prevenir a cronificação do sofrimento e fomentar experiências de crescimento pós-traumático.

Assim, os PCP, quando incorporados à cultura escolar, representam mais do que uma técnica: constituem um modo de presença e de relação. Eles convidam educadoras, gestoras e profissionais de saúde a ver o sofrimento como expressão da vida e da aprendizagem, e não apenas como desvio ou problema disciplinar. Nesse sentido, a escola pode ser percebida como um território de cuidado ampliado, em que o conhecimento técnico se entrelaça ao afeto, e o gesto de ouvir se transforma em prática pedagógica de solidariedade e humanidade.

Descrição sobre a oficina

A oficina foi pensada para uso de diferentes técnicas para mobilizar os afetos e os conhecimentos: a) para uma apreensão mais teórica-instrutiva, houve a distribuição de material sobre o modelo *Look, Listen and Link*; b) para um momento de reflexão prática, houve a distribuição de quatro

casos para discussão entre as participantes, com atividade para identificação do modelo interventivo em PCP; c) caso necessário, foi pensado um momento com uso de cartas de um jogo sobre escuta e comunicação não-violenta (jogo do Chacal, da Escola da Empatia);[14] d) uma atividade de fechamento com *post-its* para que as participantes identificassem recursos pessoais e técnicos que compunham a caixa de ferramentas dos PSP. Em cada uma das ocasiões, fomos usando as técnicas diante do andamento das atividades e do tempo.

Figura 20: Modelo de caso utilizado para exemplificar (trabalho em grupos de quatro pessoas) (continua)

Situação 4 – Crise de ansiedade em sala de aula

É uma manhã comum na Escola Municipal de Galinhos/RN. A turma do 8º ano se preparava para uma prova de Matemática. Alguns alunos comentavam sobre a dificuldade do conteúdo e a cobrança dos pais por boas notas.

Durante a atividade, a professora percebe que Rafaela, uma aluna de 13 anos, começa a respirar rápido, chorar e tremer. Ela diz que "não está conseguindo pensar" e que sente o "coração disparado". A professora tenta acalmá-la, mas Rafaela fica cada vez mais agitada, levanta da cadeira e tenta sair da sala dizendo que vai desmaiar.

Os colegas ficam assustados, alguns riem sem saber o que fazer, outros tentam ajudar, e há quem comece a filmar a cena com o celular.

A professora, preocupada, interrompe a prova, pede que todos guardem os celulares e chama a coordenadora. Juntas, elas levam Rafaela para um ambiente mais calmo, abrem as janelas para o ar circular e tentam conversar com ela em voz baixa e tranquilizadora. Aos poucos, a aluna começa a se acalmar, embora ainda chore e diga que sente vergonha do que aconteceu.

Mais tarde, ao conversar com a professora, Rafaela revela que anda muito ansiosa, dorme pouco, sente medo de decepcionar os pais e ficou sem comer antes da prova. A mãe também relata que a filha tem se isolado em casa e chorado com frequência.

14 O jogo do Chacal, da Escola da Empatia, é composto por cartas de dois tipos: a) com instruções para, de forma empática, iniciar e proporcionar um diálogo; b) para que os ouvintes se comportem com comportamentos/comunicações violentas ou pouco empáticas. O jogo pode ser adquirido no link: https://www.escoladeempatia.com.br/product-page/jogo-do-chacal?srsltid=AfmBOoogsL2ODU0u4NfAAAdB5KwQu44Z-J3RYGHgWtHRx_13LCn7D4DN1.

Figura 20: Modelo de caso utilizado para exemplificar (trabalho em grupos de quatro pessoas) (conclusão)

Após o episódio, outros alunos passaram a relatar ansiedade e preocupação com as avaliações, e a professora percebeu um clima de apreensão na turma. Alguns estudantes passaram a dizer que também "sentem falta de ar" ou "não conseguem dormir antes das provas".
Após a leitura, construam: quais as reações emocionais e comportamentais das pessoas envolvidas na situação de crise (crianças, alunos, professores, famílias ou equipe escolar)?
Como executar as três ações de Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) ao caso, considerando o tripé:
OBSERVAR: o que observar? quem precisa de ajuda imediata?
ESCUTAR: como escutar com empatia e acolher o sofrimento?
CONECTAR: com quem e como articular apoio (família, equipe, serviços da rede)?

Fonte: Acervo do autor, autoria de Henriqueta Couto.

Algumas discussões

A oficina foi atravessada por histórias. Histórias de não saber o que fazer, de improvisar diante do imprevisto, de sentir o peso e, ao mesmo tempo, a potência de estar junto em situações de sofrimento. Uma das professoras relatou o desconforto diante de uma colega que, aparentemente em crise de ansiedade, não se mostrava aberta à escuta nem à intervenção dos demais, o dilema entre respeitar o limite do outro e não se omitir quando o sofrimento é visível. Outra narrou um momento em que acolheu uma estudante em crise dentro da sala de aula. Em contraponto, houve também o relato de um professor que, fragilizado após ser questionado por uma família sobre sua competência, foi acolhido pelos próprios colegas, o que nos lembra que as/os docentes também precisam ser cuidadas/os.

Outros relatos trouxeram à tona as crises de ansiedade entre crianças e adolescentes: respiração acelerada, choro, sensação de descontrole. Professoras partilharam experiências de como estratégias simples, como exercícios respiratórios, pausas e conversas sobre a própria trajetória de vida, têm se mostrado eficazes para ajudar as/os estudantes a se "reequilibrarem". Nessas narrativas, o conhecimento técnico se misturava ao afeto, e a

escola aparecia como um espaço onde o cuidado é construído coletivamente, muitas vezes com recursos mínimos, contando com a experiência e disponibilidade de cada um/a que faz parte da comunidade escolar.

Um ponto de forte reflexão foi o vínculo de confiança que as famílias depositam na escola. Mesmo quando a criança apresenta sinais de mal-estar físico, como febre ou cansaço, é comum que as/os responsáveis optem por enviá-la, porque acreditam que, "na escola, alguém vai cuidar". Essa expectativa revela o lugar social e simbólico que a escola ocupa: mais do que um espaço de ensino, ela é reconhecida como um refúgio de cuidado, o que amplia ainda mais as responsabilidades emocionais e éticas das profissionais da Educação.

A partir dos relatos, surgiram perguntas fundamentais: quais são as redes de suporte disponíveis às professoras? Quais os recursos físicos, emocionais, técnicos, psicológicos e sociais que elas podem acionar diante de uma situação de crise? E quando é a própria professora que sofre ou é agredida? Como garantir que as educadoras também estejam protegidas e amparadas nos momentos em que o cuidado precisa se voltar a quem cuida?

Essas questões conduziram a reflexão para dentro da própria instituição escolar: existem protocolos claros em casos de crise? A quem recorrer quando uma situação ultrapassa o alcance do que a equipe pode oferecer? As discussões indicaram que, mais do que seguir um roteiro rígido, é necessário tecer redes internas de confiança e reconhecimento mútuo, com o fortalecimento dos vínculos entre as profissionais como estratégia preventiva e de cuidado.

Ao final, a oficina se revelou menos um espaço de treinamento técnico e mais um encontro de reconhecimento e partilha. Reconhecer que todas (professoras, coordenadoras, funcionárias, gestoras) podem, em algum momento, ser atravessadas/os por crises. Partilhar o compromisso ético de construir, no cotidiano escolar, uma cultura de cuidado que se sustente no coletivo, como uma das participantes sintetizou: "esta formação está sendo mais para nós nos conhecermos e sermos suporte uns dos outros. Neste espaço estamos nos sentindo escutadas". A pergunta que ficou ecoando foi, talvez, a mais importante de todas: como cuidar de quem cuida?

Oficina III: Identidade e diferença na escola

A Oficina III foi pensada e construída em torno do eixo identidade e diferença na escola. Confesso que a escolha desse nome não foi ingênua nem meramente conceitual. Havia, ali, uma decisão estratégica e ética: nomear a oficina como "gênero e sexualidade" ou "raça e etnia" talvez produzisse, de partida, afastamentos, silêncios ou resistências, dadas as marcas de preconceito e moralização que ainda atravessam esses debates no cotidiano escolar. "Identidade e diferença", por sua vez, parecia mais palatável, mais aberta, capaz de convocar a participação sem antecipar defesas. Às vezes, o nome de uma oficina já é, em si, um gesto político: pode abrir portas ou fechá-las.

Essa escolha dialogava diretamente com o texto de Berenice Bento (2011), "Na escola se aprende que diferença faz diferença", que serviu como inspiração e fio condutor da proposta. Partíamos da compreensão de que a escola não apenas convive com as diferenças, mas as produz, as hierarquiza e as regula e que, portanto, trabalhar identidade é, também, trabalhar poder, pertencimento e exclusão.

Para essa oficina, contamos com a presença de dois psicólogos convidados, Giovanni e Emmanoel, ambos vinculados ao PPGPsi/UFRN, com ampla experiência teórica e prática na temática. A presença deles ampliou o campo de escuta e de leitura das situações trazidas, o que enriqueceu o

diálogo com olhares diversos e sensíveis às complexidades do cotidiano escolar. Organizamos a oficina em três atividades articuladas: a) uma teia de apresentação; b) leitura e discussão de um texto-caso; c) produção coletiva de uma árvore de identidades.

Iniciamos com a teia de apresentação. Cada participante foi convidada a se apresentar brevemente e, ao final, lançar um carretel de linha para a próxima pessoa. Aos poucos, uma teia foi se formando no centro da roda. À medida que os fios se cruzavam, a imagem ganhava força simbólica. Aproveitamos esse momento para provocar reflexões sobre a escola como uma rede de relações: relações entre estudantes, professoras, equipes de apoio, famílias, gestão. Falamos de como, em certos momentos, essa teia se fragiliza: alguém se rompe, se isola, adoece, cai. Também refletimos sobre como, quando a rede está fortalecida, o peso não recai sobre um único fio. A coletividade sustenta, ampara, redistribui o esforço. A imagem da teia nos ajudou a pensar que o cuidado na escola não é individual, mas relacional, e que ninguém se sustenta sozinho.

Figura 21: Teia de apresentação na Oficina III

Fonte: Arquivo do autor.

Na sequência, distribuímos o texto-base (Figura 22) e realizamos uma leitura compartilhada, que não foi apressada nem instrumental. Parávamos, retomávamos trechos, ríamos e observávamos as expressões das professoras. O texto funcionou como uma provocação: muitos relatos do cotidiano escolar emergiram ali, atravessados por questões de gênero, raça, classe, deficiência, território e, principalmente, de racismo na escola. O que, inicialmente, parecia um "caso" foi se revelando como algo estrutural, recorrente, quase cotidiano. A discussão foi conduzida de forma a evitar respostas prontas ou moralizantes, e abrir espaço para que as participantes elaborassem dúvidas, desconfortos e reconhecimentos.

Figura 22: Texto mobilizatório da intervenção na Oficina III (O caso de João Gabriel) (continua)

O caso de João Gabriel: o dia em que o desenho encontrou a terra vermelha

A manhã começou quente na Escola Municipal Caminhos do Amanhã, entre o rio e a estrada de terra batida. O vento soprava poeira e riso. Era uma escola simples, de paredes azuis já gastas pelo sol, mas viva: cheia de vozes, de passos apressados, de sonhos miúdos e barulhentos.

Naquela terça-feira, a professora Márcia, recém-chegada da cidade, separava folhas coloridas e caixas de lápis quase sem ponta. Queria fazer uma atividade diferente: "hoje, cada um vai desenhar a si mesmo. Quero ver a criatividade de vocês!", disse, animada, enquanto as crianças se ajeitavam nas carteiras.

Entre elas, João Gabriel, de oito anos, concentrava-se. Filho de Dona Lúcia, que trabalhava na cozinha da escola, e neto de seu Zé Raimundo, agricultor aposentado, João era curioso, gostava de plantar feijão e de cuidar das galinhas. Tinha um olhar atento para o mundo, desses que escutam mais do que falam.

Pegou o lápis preto, o marrom escuro e o amarelo. Desenhou o cabelo crespo, redondo e alto, "igual ao do papai quando esquece de passar creme". Pintou o uniforme azul, o tênis novo que ganhara no fim do mês e, ao fundo, o sol sobre a terra vermelha do quintal.

Quando terminou, olhou o desenho e sorriu. Mas antes que pudesse mostrar à professora, Ana Clara, recém-chegada da cidade vizinha, olhou e riu: "olha o cabelo dele! Parece um ninho de passarinho!".

Outras crianças riram também. João tentou rir junto, mas o rosto esquentou. Márcia, um pouco sem graça, pediu silêncio e continuou circulando pela sala.

No recreio, as risadas voltaram, mais cruéis: "lá vai o menino do cabelo de Bombril!".

Dessa vez, João não respondeu. Sentou no canto do pátio, mexendo na areia com os dedos. O barulho do vento cobria o som da tristeza.

Figura 22: Texto mobilizatório da intervenção na Oficina III (O caso de João Gabriel) (conclusão)

À tarde, em casa, ficou calado. Dona Lúcia, que conhecia bem o silêncio do filho, perguntou com carinho: "o que foi, meu filho?". "Mãe, eu não quero mais ir pra escola. Lá ninguém tem cabelo igual ao meu."

Mais tarde, o avô, seu Zé Raimundo, chamou o menino para o quintal. "Menino, o seu cabelo é igual à terra daqui: forte, cheio de curva e de onde nasce coisa boa. Feio é o coração de quem não aprendeu o que é raiz."

Na manhã seguinte, Lúcia foi falar com a professora. "Meu filho chegou chorando, dizendo que o cabelo dele é feio." Márcia, apressada, tentou acalmar: "ah, dona Lúcia, essas coisas acontecem. Criança fala sem pensar". Lúcia respirou fundo: "Mas quando machuca, deixa de ser brincadeira".

A conversa terminou ali. Márcia saiu achando que havia feito o possível. Lúcia saiu sentindo que a escola havia esquecido o que prometera ser: um lugar de acolhimento e de escuta.

Nos dias seguintes, João se apagou. Deixou de desenhar, de brincar, de levantar a mão na roda de leitura. Foi Camila, a coordenadora pedagógica, mulher negra, trans, professora há mais de 10 anos, quem percebeu o silêncio.

Chamou a turma para uma roda de conversa debaixo da mangueira, onde o chão era fresco e o tempo parecia mais gentil. Falou de respeito, de corpo, de história e de cabelo. Mostrou fotos de pessoas negras com tranças, turbantes, *black power* e perguntou: "quem aqui já ouviu alguém dizer que um cabelo é feio? E quem ensinou isso pra gente?".

O pátio ficou quieto. Ana Clara baixou os olhos e chorou. "Eu não sabia que estava machucando." Camila a abraçou, não para desculpar, mas para ensinar que aprender também é reparar o que se rompe.

Na reunião de professores, o tema veio à tona. "Essas coisas sempre existiram, não dá pra controlar tudo o que as crianças dizem", disse uma professora mais antiga. "Estão politizando demais a escola", comentou outro.

Camila respirou fundo: "ensinar o que é respeito não é política partidária. É compromisso ético e humano. A escola não é neutra, ela educa pelo que diz, e também pelo que cala".

A diretora, dona Sônia, propôs: "podemos fazer um mural sobre diversidade com as turmas". Camila sorriu, mas sabia que murais não curam sozinhos. Era preciso mais: conversa, continuidade, coragem.

Na semana seguinte, João voltou a desenhar. Dessa vez, o traço era firme. Desenhou o cabelo crespo, o sorriso largo, o avô ao lado e a terra vermelha do fundo. No alto, com ajuda de Camila, escreveu: "meu cabelo é raiz da minha história".

A professora Márcia, que acompanhava de longe, se emocionou. Percebeu que educar também é desenhar de novo aquilo que a escola apagou sem querer e que o papel da escola é esse: fazer brotar autoestima onde o preconceito tentou secar.

Fonte: Arquivo do autor.

O texto trazia elementos que todas as professoras participantes já haviam experienciado um dia ou outro. Numa das oficinas, uma professora chorou muito e relatou a dificuldade vivenciada, como mãe de aluna, diante do racismo dentro da escola. Me questionei muito sobre como era o reconhecimento das identidades e raças no território-península. Nas atividades, questionamos as professoras sobre formas de evitar o preconceito. O livro da Bárbara Carine Pinheiro (2023) foi indicado e utilizamos exemplos dele também.

Para continuar nesse reconhecimento de identidades diversas na escola, passamos para a terceira atividade: a árvore de identidades. Cada professora foi convidada a escolher uma cor de tinta e "carimbar" sua digital no tronco da árvore, que já havia sido previamente desenhado e preparado. O gesto era simples, quase infantil, mas carregado de sentidos. Algumas professoras colocaram a digital apenas uma vez; outras, repetiram o movimento, como se precisassem reafirmar a presença, marcar com mais força aquele lugar.

Optamos por construir uma árvore por escola, de modo que cada coletivo pudesse se reconhecer ali, nas marcas compartilhadas, nas cores que se sobrepunham, nas digitais que se tocavam sem se confundir. Além disso, produzimos uma árvore com as digitais de todas as professoras da cidade, destinada à Secretaria Municipal de Educação. A intenção era explícita: que aquele espaço institucional também fosse atravessado por sinais concretos de reconhecimento, pertencimento e respeito, afirmando simbolicamente que a secretaria não é apenas um lugar de gestão, mas também onde aquelas identidades devem ser vistas e consideradas.

Durante a atividade, conversamos com o grupo sobre o significado da digital como marca única. Nenhuma é igual à outra. Ela carrega nossa singularidade, nossa história, nossa subjetividade, nossas experiências no mundo. Ao mesmo tempo, ao serem impressas lado a lado, compondo um tronco comum, as digitais nos lembravam que ser singular não exclui a ideia de pertencer. Somos únicos, mas não estamos sós. A árvore só se sustenta porque há muitas marcas, muitos corpos, muitas histórias compondo o mesmo tronco.

Figura 23: Árvore de identidades

Fonte: Arquivo do autor.

A atividade teve um caráter lúdico, que favoreceu o envolvimento e a entrega, mas também foi profundamente projetiva. Ao escolher a cor, ao decidir quantas vezes marcar, ao escolher o lugar do tronco, cada professora projetava ali algo de si, consciente ou não, sobre sua relação com a escola, com o coletivo e com aquele território educativo. Entre risos, silêncios e olhares atentos, a árvore ia ganhando corpo, textura e densidade, transformando-se em um dispositivo potente de reflexão sobre identidade, diferença, pertencimento e reconhecimento. Mais do que um produto, a árvore de identidades se tornou um registro material e afetivo do encontro, um testemunho de que trabalhar identidade na escola é criar condições para que cada sujeito possa se inscrever, com sua marca singular, em um espaço comum de cuidado e de existência compartilhada.

Oficina IV: Comunicação não-violenta

A Oficina IV teve como tema a Comunicação Não-Violenta. Conforme registrado no diário de campo, este encontro contou com a presença de Welder, meu orientando de doutorado, e de Jáder, supervisor do meu pós-doutorado, cuja participação contribuiu não apenas para a condução das atividades, mas também para o aprofundamento das reflexões coletivas. Para esta oficina, estavam previstas três atividades centrais: a) Termômetro da Comunicação; (b) miniaula dialogada sobre comunicação não-violenta; c) técnica de tradução de falas difíceis, frequentemente presentes no cotidiano escolar.

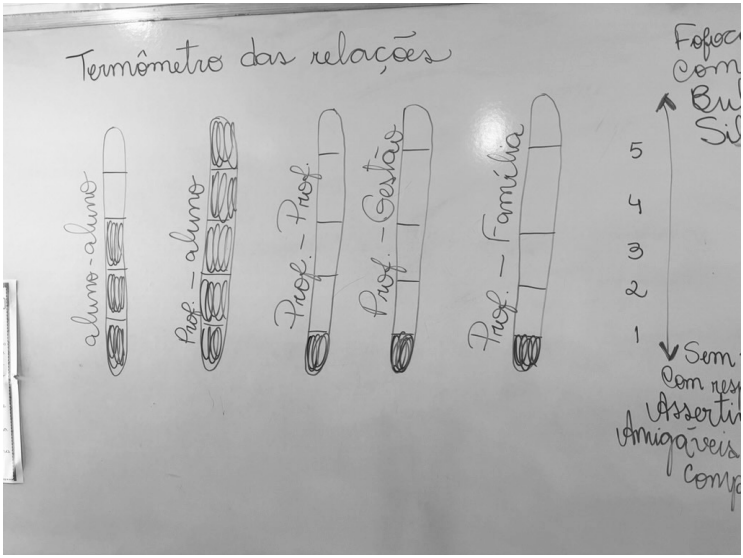
Iniciamos o encontro com uma breve apresentação dos presentes, em que convidei cada participante a realizar uma autodescrição. Esse momento inicial, aparentemente simples, revelou-se potente. A presença de um psicólogo cego explicitou, de forma concreta, como a linguagem cotidiana pode ser excludente quando não nos atentamos aos detalhes, aos pressupostos e às imagens implícitas nas palavras. A própria dinâmica de apresentação já se constituiu como um primeiro exercício de cuidado com a linguagem, o que evidencia como é possível falar de si sem recorrer a formas agressivas, estigmatizantes ou pouco inclusivas.

Na sequência, demos início à técnica do Termômetro da Comunicação. No quadro, desenhei cinco termômetros, cada um representando uma relação

presente no cotidiano escolar: aluno-professora, professora-professora, aluno-aluno, professora-família e professora-gestão. A cada rodada, perguntávamos ao grupo qual era a "temperatura" dessas relações, considerando que temperaturas mais baixas indicavam interações marcadas pela polidez, pelo cuidado e pelo diálogo; enquanto temperaturas mais altas expressavam tensões, desrespeitos e práticas comunicacionais agressivas. Repetimos a atividade quatro vezes e, em todas as medições, as discussões foram intensas, com muitas falas e trocas entre as professoras, o que demonstra o quanto a comunicação atravessa e organiza o cotidiano escolar.

O desrespeito e o *bullying* entre estudantes, a agressividade direcionada às professoras e as tensões com as famílias (especialmente associadas à responsabilização pela não aprendizagem e/ou pela ausência no cotidiano escolar) foram indicados como pontos de alta temperatura. Esses temas mobilizaram o grupo e exigiram um trabalho cuidadoso de mediação, no qual buscamos pensar coletivamente o que seria possível fazer para, a partir de uma comunicação mais assertiva e não-violenta, modificar ou ao menos deslocar esses cenários relacionais.

Figura 24: Termômetro da Comunicação (relações)



Fonte: Arquivo do autor.

Nesse processo, retomamos uma ideia fundamental: comunicação não-violenta não se confunde com o uso da norma culta da língua portuguesa ou com uma fala "bonita". Muitas vezes, a gestualidade, a postura corporal, a disponibilidade do olhar, a entonação da voz ou mesmo o silêncio podem ser mais violentos do que um palavrão. Comunicar-se de forma não violenta implica ser assertivo, transmitir a mensagem de maneira clara, sem recorrer à agressividade ou ao desrespeito. Nesse momento, Welder foi introduzindo, de forma acessível e dialogada, alguns conceitos centrais da comunicação não-violenta, ao articular teoria e prática a partir das situações trazidas pelo grupo.

Na parte final da oficina, propusemos uma atividade mais diretamente interventiva. Levamos tarjas com frases que, infelizmente, ainda circulam no cotidiano escolar. Cada professora retirou uma frase e o desafio consistia em identificar o que aquela mensagem buscava expressar e, em seguida, traduzi-la para uma forma de comunicação não-violenta. As frases (Figura 25) causaram impacto entre as participantes. Algumas professoras se mostraram incomodadas e questionaram se aquelas falas eram, de fato, proferidas por profissionais da Educação. Houve tristeza, silêncio e reconhecimento.

Figura 25: Frases violentas para serem traduzidas (continua)

"Você nunca faz nada direito, parece que nem tenta."	"Essa turma é a pior da escola, ninguém aqui quer aprender."
"Seu filho é impossível, vocês não dão limite em casa."	"Eu não tenho tempo para ficar repetindo tudo o que você esquece."
"Se você continuar assim, não vai servir para nada na vida."	"Você só atrapalha a aula, não sabe se comportar."
"Essa equipe não funciona, porque ninguém aqui faz a sua parte."	"Tudo o que eu peço vocês fazem errado, é impressionante."
"Eu não aguento mais alunos assim, falta vontade de estudar."	"Você só chega atrasado, não tem compromisso nenhum."
"Se não prestar atenção, é problema seu. Eu não posso fazer mais nada."	"Essa família não está nem aí para a educação dos filhos."
"Eu já cansei de explicar, vocês não entendem porque não querem."	"Você só inventa desculpa, nunca assume seus erros."

Figura 25: Frases violentas para serem traduzidas (conclusão)

"Parece que vocês fazem de propósito para me irritar."	"Nessa escola ninguém trabalha direito, por isso, nada funciona."
"Você sempre causa problemas, nunca resolve nada."	"Eu falo e vocês ignoram, não dá para ensinar assim."
"Esse aluno é preguiçoso, não tem jeito."	"Vocês só sabem reclamar, mas não fazem nada para melhorar."
"Com essa turma é impossível avançar, ninguém presta atenção."	"Seu comportamento é inaceitável, você só dá dor de cabeça."
"Eu dou o meu melhor, mas vocês estragam tudo."	"Com esses pais é impossível trabalhar, são totalmente ausentes."

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das estratégias trabalhadas foi a de converter acusações em leituras personalizadas da situação, sempre acompanhadas da disposição para o diálogo e para a construção conjunta de soluções. Assim, a frase "tudo o que eu peço vocês fazem errado, é impressionante" poderia ser traduzida como: "percebo que há um problema de comunicação entre nós. Como podemos nos fazer entender melhor? Sinto que, por vezes, vocês não me compreendem ou acabam ignorando o que foi solicitado".

Durante a atividade, algumas professoras relataram que são frases como essas que marcam profundamente a trajetória escolar de muitas estudantes, o que contribui, inclusive, para o abandono da escola. Por outro lado, reconheceram que essas mesmas formas de comunicação também alimentam conflitos entre colegas e dificultam as relações com as famílias. Converter tais falas em expressões não violentas mostrou-se um exercício desafiador, justamente por revelar o quanto certas práticas comunicacionais estão naturalizadas, impregnadas e, muitas vezes, disfarçadas no cotidiano, inclusive nas redes sociais e nos aplicativos de conversa. Ao final, ficou o convite para que cada uma pudesse observar, no dia a dia, como a comunicação atravessa as relações e como pequenas mudanças podem produzir deslocamentos significativos.

Finalizamos a atividade e propusemos uma pequena avaliação de todo o movimento formativo em oficinas. Muitos silêncios e olhares. Grande

parte deseja que as oficinas e os momentos de escuta continuem, mas houve um tom de cobrança sobre a continuidade dos momentos formativos *versus* o cuidado estrutural com a saúde mental das profissionais da Educação de Galinhos/RN. Jáder colaborou muito nesse momento quando propôs reflexões com as professoras sobre a precarização do trabalho docente e a necessidade do coletivo para suplantar determinadas questões da Educação. Por essas e demais questões que apareceram, como descrito no diário de campo, encaminhei um informe sobre os resultados da formação e um possível plano de trabalho para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (***Anexo II***).

Representações sociais sobre Saúde Mental em Comunidades Educativas: avaliação dos movimentos na pós-intervenção

Assim como na primeira aplicação, esta segunda avaliação teve como objetivo analisar as representações sociais sobre aspectos da Saúde Mental Escolar entre profissionais da Educação, com foco na realidade da comunidade educativa do município de Galinhos/RN. O diferencial dessa aplicação foi que aconteceu após a realização das oficinas e rodas de conversa, das mobilizações nas redes sociais e do acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação. A reavaliação serviu também para entender a efetividade do processo formativo – que chamei, em um artigo em processo de publicação, de letramento em saúde mental – e do Movimento das Representações Sociais em relação aos elementos da Saúde Mental Escolar.

Nesta segunda aplicação, realizada em dezembro de 2025, participaram 37 professoras da educação básica da rede pública municipal: 35 do sexo feminino, dois do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 24 tinham entre 31 e 50 anos. Quanto à autodeclaração racial, 24 se identificaram como pardos e 13 como brancos. No que se refere à formação acadêmica, três participantes possuíam Ensino Médio completo, quatro

estavam cursando graduação, 26 possuíam Ensino Superior completo, dois eram mestres e um era doutor.

Na segunda aplicação, somamos uma avaliação sobre fatores de risco e de proteção para saúde mental (Oliveira; Ribeiro, 2025). De modo geral, os dados da segunda aplicação indicam um grupo de professoras que, em sua maioria, relata dormir entre 6 e 7 horas por noite, embora uma parcela relevante apresente padrões de sono reduzidos (4 a 5 horas) ou, em menor número, sono prolongado (8 horas ou mais), frequentemente associados a dificuldades em descansar e de manter hábitos saudáveis. Predomina a autodeclaração de não uso de bebidas alcoólicas, ainda que parte dos participantes refira consumo semanal ou em dois a três dias da semana.

Quanto à orientação sexual e identidade de gênero, observa-se prevalência de participantes que se identificam como heterossexuais, com registros pontuais de outras orientações e de não desejo de informar. Em relação à prática de atividade física, os relatos são heterogêneos e variam entre ausência de prática, prática irregular e prática regular. No que se refere às condições psicossociais, destacam-se simultaneamente a presença de redes de apoio de amigas/os e familiares, acesso a espaços saudáveis de convivência e participação em atividades coletivas, mas também experiências de sobrecarga, dificuldades para dormir, sentimentos de solidão, vivências de preconceito ou situações de violência. Esse conjunto de dados evidencia um cenário marcado por ambivalências: a coexistência entre recursos de proteção e fatores de vulnerabilidade, o que configura contexto complexo no qual se inscrevem as representações sociais e as práticas relacionadas à saúde mental na escola.

Assim como na primeira aplicação, a coleta de dados foi realizada por meio da TALP, no formato de formulário eletrônico. As participantes foram convidadas a evocar os mesmos termos da primeira aplicação da TALP: saúde mental na escola, violência na escola, *bullying*, convivência e saúde mental da professora. Antes da análise, foi realizado um processo sistemático de padronização e correção das evocações a fim de garantir a consistência lexical e semântica dos termos, com os mesmos critérios adotados na primeira aplicação da TALP.

Novamente, as evocações foram analisadas com base no método prototípico, segundo a abordagem estrutural das representações sociais, com uso da plataforma gratuita OpenEVOC, que organiza os dados a partir de dois critérios principais: frequência de evocação e OME. A partir desses parâmetros, foram identificados os quatro quadrantes da estrutura representacional: núcleo central, primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia.

Todos os participantes assentiram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, lembrando que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, sob o protocolo nº 88507325.8.1001.5149.

a. Saúde Mental na Escola

A segunda aplicação da TALP ao termo indutor "Saúde Mental na Escola" foi realizada em dezembro de 2025, após as oficinas e rodas de conversa em saúde mental. Contou com a participação de 37 professoras da educação básica. A análise estrutural das evocações foi conduzida a partir do cruzamento entre frequência e OME, e resultou na construção do quadro de quatro casas, considerando como ponto de corte f > 5 e OME de referência 2,5.

Quadro 26: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor "Saúde Mental na Escola", segunda aplicação (n = 37)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	respeito	acolhimento bem-estar empatia
f ≤ 5	dialogo paz desafios prioridade	convivencia escuta apoio equilibrio saude compreensao cuidado harmonia importante atencao compartilhar comunicacao equidade equilibrio_emocional ouvir parceria reciprocidade seguranca sobrecarga solidariedade

10 (%) ≈ 1.50 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc.

No quadrante superior esquerdo, correspondente ao provável núcleo central da representação, destaca-se o termo "respeito" (f = 10; OME = 2,4). Trata-se do único elemento que reúne simultaneamente alta frequência e baixa OME, o que indica elevada saliência simbólica e amplo compartilhamento entre as participantes.

A centralidade do termo "respeito" sugere uma reorganização da representação social de saúde mental na escola em torno de um princípio ético-relacional, que remete à forma como os sujeitos se reconhecem, se tratam e constroem vínculos no espaço escolar. Diferentemente de uma concepção centrada no sofrimento individual ou em estados subjetivos isolados, o respeito aponta para uma compreensão da saúde mental como condição relacional, vinculada às interações cotidianas, à convivência e

ao reconhecimento mútuo. Esse núcleo central revela uma representação mais normatizada e coletiva, na qual a saúde mental passa a ser pensada como um valor que orienta práticas, relações e modos de estar na escola.

No quadrante inferior esquerdo, correspondente à zona de contraste, encontram-se os termos "diálogo" (f = 3; OME = 1,67), "paz" (f = 3; OME = 2), "desafios" (f = 2; OME = 1,5) e "prioridade" (f = 2; OME = 1). Esses elementos, embora menos frequentes, são evocados de forma precoce, o que indica forte relevância simbólica para determinados participantes ou subgrupos.

A presença dos termos "diálogo" e "paz" sugere uma compreensão da saúde mental associada à mediação de conflitos, à convivência e à construção de ambientes escolares menos violentos e mais cooperativos. Os termos "desafios" e "prioridade" indicam que a saúde mental é reconhecida como uma questão central e, ao mesmo tempo, complexa, atravessada por obstáculos institucionais, pessoais e contextuais. Esses elementos tensionam e aprofundam o núcleo central, ao revelarem que, para parte do grupo, a saúde mental na escola envolve tanto valores desejáveis quanto o reconhecimento das dificuldades concretas para sua efetivação.

No quadrante superior direito, correspondente à primeira periferia, localizam-se os termos "acolhimento" (f = 15; OME = 2,53), "bem-estar" (f = 8; OME = 3,25) e "empatia" (f = 7; OME = 3,14). Esses elementos apresentam alta frequência, porém ordens médias de evocação mais elevadas. Funcionam como elementos de sustentação prática e afetiva do núcleo central, ao traduzirem o valor do respeito em atitudes e disposições concretas no cotidiano escolar. O "acolhimento" aparece como o elemento mais frequente dessa periferia, o que indica sua ampla difusão no grupo, ainda que não ocupe o lugar de maior prioridade cognitiva. "Empatia" e "bem-estar" reforçam a dimensão afetiva e relacional da representação, ao apontarem para a importância de compreender o outro, cuidar das relações e promover experiências positivas no ambiente escolar. Essa configuração sugere que, após o processo formativo, as participantes compartilham um repertório mais elaborado de práticas e valores associados à promoção da saúde mental, mesmo que esses elementos não estejam plenamente estabilizados no núcleo central.

No quadrante inferior direito, correspondente à segunda periferia, concentram-se diversos termos de menor frequência e maior OME, como "convivência", "escuta", "apoio", "equilíbrio", "saúde", "compreensão", "cuidado", "harmonia", "atenção", "comunicação", "equidade", "parceria", "solidariedade", "sobrecarga" e "segurança". Essa periferia evidencia a ampliação e a diversificação do campo representacional, ao incorporar elementos que articulam dimensões relacionais, institucionais e organizacionais da saúde mental na escola. Observa-se a presença simultânea de termos associados à cooperação ("parceria", "reciprocidade", "solidariedade"), à comunicação ("escuta", "ouvir", "compartilhar", "comunicação") e ao reconhecimento das tensões do cotidiano escolar ("sobrecarga").

A diversidade de conteúdos nesse quadrante indica uma representação mais complexa e contextualizada, sensível às condições concretas de trabalho docente e às relações institucionais que atravessam a promoção da saúde mental no espaço escolar.

b. Violência na escola

A análise prototípica da segunda aplicação da TALP, realizada após o ciclo de oficinas formativas, permite observar reconfigurações na estrutura das representações sociais de "violência na escola", considerando os critérios de frequência (f) e OME.

Quadro 27: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor "violência na escola", segunda aplicação (n = 37)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	agressao* medo	falta_de* desrespeito bullying conflito*
f ≤ 5	respeito	ajuda familia preconceito empatia intimidacao acolhimento ambiente conversa* cuidado desequilibrio dialogo indisciplina intolerancia isolamento ouvir violencia

10 (%) ≈ 1.50 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc (2025).

No núcleo central (f > 5; OME < 2,5), emergem os termos "agressão*" (f = 9; OME = 2,33) e "medo" (f = 7; OME = 2,14). A centralidade de "agressão" indica uma ampliação da representação da violência escolar em relação à primeira aplicação, ao se deslocar de uma ancoragem quase exclusiva no *bullying* para uma categoria mais abrangente, que inclui diferentes formas de violência física, verbal e simbólica. A permanência e centralidade do termo "medo" reforçam a dimensão afetiva da experiência da violência, o que indica que a violência escolar é vivenciada como produtora de insegurança e sofrimento, o que afeta o clima escolar de maneira ampla e persistente.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta pelos termos "falta_de*", "desrespeito", "*bullying*" e "conflito*". A presença do agrupamento "*falta_de*"

com alta frequência sugere que a violência passa a ser explicada, de forma mais explícita, como resultado de ausências e fragilidades no plano relacional, institucional e normativo. O termo "desrespeito" mantém-se como elemento relevante, enquanto "*bullying*" perde centralidade em relação à primeira aplicação, ao se deslocar do núcleo para a periferia, o que indica uma relativização da categoria como explicação única da violência escolar. O aparecimento de "conflito" aponta para uma leitura mais processual da violência, por meio do reconhecimento de tensões e disputas como parte do cotidiano escolar, e não apenas atos isolados de agressão.

A zona de contraste ($f \leq 5$; OME < 2,5) apresenta o termo "respeito" ($f = 3$; OME = 2,33), que, embora pouco frequente, é evocado de forma rápida. Esse elemento sugere a presença de um subgrupo de participantes que passa a representar a violência escolar também a partir de seu oposto normativo, o que indica que o respeito emerge como valor central para pensar tanto a prevenção quanto o enfrentamento da violência. A presença isolada desse termo nesse quadrante pode ser interpretada como um indício de deslocamento valorativo ainda em processo de consolidação.

A segunda periferia ($f \leq 5$; OME ≥ 2,5) reúne um conjunto amplo e diversificado de termos como "ajuda", "família", "preconceito", "empatia", "intimidação", "acolhimento", "ambiente", "conversa*", "cuidado", "diálogo", "ouvir", "isolamento", "intolerância", "indisciplina" e "violência". A diversidade semântica desse quadrante revela uma representação mais complexa e multifacetada da violência escolar, ao incorporar dimensões relacionais, afetivas, institucionais e preventivas. Esses elementos indicam a ampliação do repertório simbólico dos participantes, o que permite reconhecer tanto as formas de violência quanto as estratégias de cuidado, escuta e mediação como componentes relevantes do fenômeno.

Retomo que o agrupamento "*falta_de*",* presente com elevada frequência na primeira periferia, reúne expressões como "falta de acolhimento", "falta de diálogo", "falta de empatia", "falta de limites", "falta de paz", "falta de princípios", "falta de profissionais para as especificidades", "falta de punição" e "falta de respeito". Esse conjunto evidencia uma explicação da violência escolar fortemente ancorada na ideia de ausência ou insuficiência

de condições relacionais, éticas e institucionais necessárias para a convivência no espaço escolar.

Diferentemente da primeira aplicação, em que a noção de "falta" aparecia de forma mais difusa, na segunda aplicação, esse agrupamento ganha maior visibilidade e densidade representacional, o que sugere que os participantes passam a nomear, com maior precisão, as carências percebidas no cotidiano escolar. Observa-se, assim, um deslocamento da violência compreendida apenas como ato individual para uma leitura que reconhece lacunas estruturais e institucionais, como a insuficiência de profissionais especializados, a fragilidade de normas compartilhadas e a precariedade de dispositivos de cuidado e mediação. Ao mesmo tempo, a centralidade do discurso da "falta" mantém tensões com leituras mais críticas e estruturais, o que pode, ainda, carregar traços normativizantes e reforça a importância de ações formativas continuadas que aprofundem a reflexão sobre responsabilidades coletivas e políticas no enfrentamento da violência escolar.

A comparação entre as duas aplicações da TALP para o termo indutor "violência na escola" evidencia movimentos importantes na organização estrutural da representação social, especialmente no que se refere ao núcleo central. Na primeira aplicação, a representação encontrava-se fortemente ancorada no termo "*bullying*", que ocupava isoladamente o núcleo central e funcionava como principal organizador simbólico do fenômeno. Na segunda aplicação, observa-se um deslocamento desse eixo central: "*bullying*" perde centralidade e passa a ocupar a primeira periferia, enquanto emergem, no núcleo central, os termos "agressão" e "medo". Esse movimento sugere uma ampliação da compreensão da violência escolar, que deixa de ser representada prioritariamente por uma categoria específica e passa a ser ancorada em noções mais abrangentes e experienciadas, que articulam tanto a materialidade do ato violento quanto seus efeitos afetivos sobre os sujeitos.

No que se refere à primeira periferia, nota-se uma reorganização significativa dos elementos que sustentam e contextualizam o núcleo central. O agrupamento "falta_de" assume maior visibilidade na segunda aplicação,

o que indica que a violência passa a ser explicada de forma mais consistente a partir de ausências percebidas no plano relacional, normativo e institucional. Termos como "desrespeito" mantêm-se como elementos relevantes, enquanto "conflito" passa a integrar esse quadrante, o que sinaliza uma leitura mais processual da violência escolar. Esses movimentos sugerem que a representação se torna menos centrada em atos isolados e mais orientada à compreensão das condições que produzem e mantêm situações de violência no cotidiano escolar.

A zona de contraste apresenta alterações sutis, porém relevantes do ponto de vista interpretativo. Na primeira aplicação, esse quadrante reunia termos associados tanto a dimensões normativas quanto emocionais, como "indisciplina", "paz", "acolhimento" e "sobrecarga", o que revela tensões entre explicações disciplinadoras e leituras mais relacionais do fenômeno. Na segunda aplicação, a presença do termo "respeito" nesse quadrante, ainda que com baixa frequência, indica a emergência de um valor normativo que passa a ser mobilizado de forma mais imediata por parte dos participantes. Esse deslocamento sugere que, para determinados subgrupos, a violência escolar começa a ser pensada a partir de parâmetros éticos e relacionais que orientam tanto a compreensão do problema quanto suas possíveis formas de enfrentamento.

Por fim, a segunda periferia mantém-se como um espaço de grande diversidade semântica, mas com mudanças em seu conteúdo. Na primeira aplicação, esse quadrante reunia, principalmente, formas específicas de violência e estratégias pontuais de cuidado e prevenção. Na segunda aplicação, observa-se uma ampliação desse repertório, com a incorporação de termos como "empatia", "acolhimento", "ouvir", "diálogo", "ajuda" e "ambiente", ao lado de expressões que nomeiam processos de exclusão, isolamento e intolerância. Essa reorganização indica que a representação social da violência na escola se torna mais complexa e multifacetada, ao articular experiências, consequências e possíveis respostas ao fenômeno, ainda que esses elementos permaneçam em posições periféricas na estrutura representacional.

c. *Bullying*

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor "*bullying*", realizada após o ciclo de oficinas formativas, evidencia mudanças relevantes na organização estrutural das representações sociais, considerando os critérios de frequência (f) e OME.

No núcleo central da representação (f > 5; OME < 2,5), emergem os termos "respeito" (f = 12; OME = 2,42) e "agressão*" (f = 11; OME = 2,27). A centralidade de "respeito" indica uma reorganização significativa da representação do *bullying*, na qual um valor normativo passa a ocupar posição central, ao funcionar como referência estruturante para a compreensão do fenômeno. Ao mesmo tempo, a permanência de "agressão" nesse quadrante mantém o reconhecimento do *bullying* como prática violenta concreta, marcada por atos de hostilidade e coerção. A coexistência desses dois termos no núcleo central revela uma representação que articula, de forma simultânea, a materialidade da violência e a evocação de um princípio ético que orienta sua condenação.

Quadro 28: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor "*bullying*", segunda aplicação (n = 37)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	respeito agressao*	violencia humilhacao
f ≤ 5	preconceito amor intimidacao empatia ruindade	medo desrespeito tristeza exclusao falta_de_respeito raiva ajuda bondade compaixao dialogo diferencas equidade falta_de_empatia isolamento paz perdao perseguicao sofrimento

10 (%) ≈ 1.20 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc (2025).

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta pelos termos "violência" (f = 7; OME = 3,29) e "humilhação" (f = 6; OME = 3,0). Esses elementos reforçam a compreensão do *bullying* como forma específica de violência relacional, caracterizada por práticas que produzem constrangimento, exposição e rebaixamento simbólico. A localização desses termos na periferia, e não no núcleo central, sugere que, embora amplamente reconhecidos, eles passam a operar como elementos de sustentação e contextualização da representação, subordinados ao eixo normativo estabelecido pelo termo "respeito".

Na zona de contraste (f ≤ 5; OME < 2,5), aparecem termos como "preconceito", "amor", "intimidação", "empatia" e "ruindade". Esses elementos,

ainda que menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica sentidos relevantes para subgrupos específicos. Observa-se, nesse quadrante, uma tensão entre explicações de ordem moral ("ruindade"), relacional ("empatia", "amor") e social ("preconceito"), o que sugere leituras diversas do *bullying* que oscilam entre a responsabilização individual e a valorização de disposições éticas e afetivas como contraponto à violência. A presença de "intimidação" nesse quadrante, anteriormente central na primeira aplicação, indica um deslocamento significativo desse termo na estrutura representacional.

A segunda periferia (f ≤ 5; OME ≥ 2,5) reúne um conjunto amplo e heterogêneo de termos como "medo", "desrespeito", "tristeza", "exclusão", "raiva", "isolamento", "sofrimento", "perseguição", além de elementos relacionados a práticas de cuidado e reparação, como "ajuda", "bondade", "compaixão", "diálogo", "perdão", "paz" e "equidade". Esse quadrante evidencia uma representação mais complexa e multifacetada do *bullying*, que incorpora tanto seus impactos emocionais quanto possíveis respostas relacionais e éticas. A diversidade semântica observada indica que, embora esses elementos não organizem o núcleo da representação, eles permitem sua adaptação às experiências cotidianas e à pluralidade de sentidos atribuídos ao fenômeno no contexto escolar.

Na segunda aplicação, a representação social do *bullying* apresenta uma reorganização estrutural relevante, marcada pela centralidade do termo "respeito", que passa a funcionar como eixo normativo da representação, articulado à noção de "agressão". Os sistemas periféricos ampliam essa leitura ao incorporarem efeitos emocionais, práticas de exclusão e possibilidades de cuidado e mediação, o que revela uma representação menos centrada exclusivamente na violência em si e mais atravessada por valores, afetos e relações interpessoais.

d. Convivência

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor "convivência", realizada após o ciclo de oficinas, permite observar movimentos na organização estrutural das representações sociais, a partir dos critérios de frequência (f) e OME.

Quadro 29: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor "convivência", segunda aplicação (n = 37)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	respeito cooperacao	empatia amizade uniao
f ≤ 5	paz companheirismo necessario	solidariedade amor colaboracao dialogo inclusao reciprocidade ajuda parceria responsabilidade

10 (%) ≈ 2.30 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc (2025).

No núcleo central da representação (f > 5; OME < 2,5), permanece, de forma destacada, o termo "respeito" (f = 23; OME = 2,17), o que confirma sua posição estruturante na representação da convivência escolar. A manutenção desse elemento no núcleo central indica elevada estabilidade e consenso em torno do respeito como princípio fundamental das relações no contexto escolar. Ao lado de "respeito", emerge o termo "cooperação" (f = 6; OME = 2,0), que passa a ocupar posição central e sinaliza um deslocamento em relação à primeira aplicação. Esse movimento sugere que a convivência deixa de ser representada apenas como valor normativo ou relacional abstrato, ao incorporar, de forma mais explícita, a dimensão da ação conjunta e do fazer coletivo.

A primeira periferia (f > 5; OME ≥ 2,5) é composta pelos termos "empatia", "amizade" e "união". Esses elementos, embora amplamente evocados, aparecem de forma menos imediata e funcionam como sustentação do núcleo central. A presença de "amizade" nesse quadrante, que anteriormente ocupava posição central, indica um deslocamento na estrutura representacional, o que sugere que esse elemento passa a operar mais

como consequência ou expressão da convivência do que como seu eixo organizador principal. “Empatia” e “união” reforçam a dimensão relacional e afetiva da convivência, ao articularem valores e disposições que favorecem a construção de relações respeitosas e cooperativas.

Na zona de contraste (f ≤ 5; OME < 2,5), aparecem os termos “paz”, “companheirismo” e “necessário”. Esses elementos, apesar de menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica sentidos relevantes para determinados subgrupos. A presença de “paz” sugere uma leitura da convivência associada à ausência de conflitos, enquanto “companheirismo” reforça vínculos interpessoais baseados na proximidade e no apoio mútuo. O termo “necessário” indica uma compreensão da convivência como condição indispensável para o funcionamento da escola, ainda que esse reconhecimento não seja igualmente compartilhado por todo o grupo.

A segunda periferia (f ≤ 5; OME ≥ 2,5) reúne termos como “solidariedade”, “amor”, “colaboração”, “diálogo”, “inclusão”, “reciprocidade”, “ajuda”, “parceria” e “responsabilidade”. Esse conjunto evidencia uma ampliação e diversificação dos sentidos atribuídos à convivência, ao incorporar práticas concretas, valores ético-afetivos e dimensões institucionais. A presença de termos como “inclusão”, “reciprocidade” e “responsabilidade” sugere uma leitura mais coletiva e comprometida da convivência, ainda que esses elementos permaneçam em posição periférica na estrutura representacional.

Na segunda aplicação, a representação social da convivência mantém sua forte ancoragem no respeito, mas passa a incorporar, de forma mais central, a cooperação, o que indica um movimento em direção à valorização de práticas coletivas e da ação compartilhada. Os sistemas periféricos revelam deslocamentos importantes, como a descentralização da amizade e a ampliação de elementos relacionados à inclusão, ao diálogo e à responsabilidade, o que configura uma representação mais orientada à construção ativa da convivência no cotidiano escolar.

Observa-se, na segunda aplicação da TALP, um movimento de aproximação semântica entre as representações sociais de convivência e aquelas anteriormente mobilizadas nos termos indutores “violência na escola” e

"*bullying*". Elementos como respeito, empatia, cooperação, diálogo, solidariedade e inclusão, que já haviam emergido com relevância nas análises anteriores, passam a ocupar posições mais centrais ou de maior visibilidade na estrutura representacional da convivência. Esse trânsito de categorias sugere um processo de circulação simbólica, no qual sentidos anteriormente associados ao enfrentamento da violência e do *bullying* são progressivamente incorporados à compreensão da convivência como prática cotidiana e relacional no espaço escolar. Tal movimento indica que a convivência deixa de ser representada apenas como valor abstrato ou ideal normativo, e passa a ser compreendida em estreita relação com experiências concretas de conflito, cuidado e responsabilização coletiva.

A centralidade assumida pelo termo "cooperação" na segunda aplicação da TALP para o indutor "convivência", associado à permanência do "respeito" como eixo estruturante, pode ser interpretada como um indício de deslocamento na forma como as participantes passam a significar as relações no contexto escolar. Esse movimento sugere maior valorização das práticas coletivas e da ação compartilhada, em contraste com leituras mais individualizadas da convivência observadas na primeira aplicação. Considerando que o período entre as duas coletas foi marcado pela realização de oficinas e rodas de conversa baseadas na troca de experiências, na escuta coletiva e na problematização de situações concretas do cotidiano escolar, é plausível supor que esses espaços de coletivização tenham favorecido a incorporação de sentidos relacionados ao fazer junto, à corresponsabilidade e à construção coletiva das relações. Assim, a emergência da cooperação como elemento central da representação da convivência parece refletir não apenas uma mudança terminológica, mas uma reorganização simbólica ancorada em experiências formativas vividas de modo compartilhado.

e. Saúde mental da professora e do professor

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor "saúde mental da professora e do professor", realizada na segunda aplicação da TALP, permite observar reconfigurações na estrutura das representações sociais, a partir dos critérios de frequência (f) e OME.

No núcleo central da representação (f > 4; OME < 2,5), permanecem os termos “bem-estar” (f = 8; OME = 2,13) e “estresse” (f = 7; OME = 2,14), o que indica a manutenção da tensão estruturante entre uma condição desejável e uma experiência recorrente de desgaste no exercício da docência. A permanência desses elementos no núcleo central sugere estabilidade na forma como a saúde mental docente é simbolicamente organizada, compreendida simultaneamente como ideal a ser alcançado e como vivência atravessada por pressões cotidianas. Ao mesmo tempo, a presença de “bem-estar” com maior centralidade reforça a noção de saúde mental como dimensão positiva e necessária para o trabalho docente.

Quadro 30: Modelo prototípico de quatro casas, termo indutor “saúde mental da professora e do professor”, segunda aplicação (n = 37)

Frequência / Ordem Média de Evocação

	OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 4	bem-estar estresse	empatia equilibrio sobrecarga*
f ≤ 4	cuidado cansaco saude_vocal ansiedade esgotamento essencial importante prioridade	autocuidado falta_de* qualidade_de_vida respeito amor* apoio burnout companheirismo desgaste* valorizacao* acolhimento limite* necessario saude_mental serenidade uniao violencia

20 (%) ≈ 1.60 (abs)

Fonte: Dados submetidos e analisados na plataforma OpenEvoc (2025).

A primeira periferia (f > 4; OME ≥ 2,5) é composta pelos termos "empatia", "equilíbrio" e "sobrecarga*". Esses elementos ampliam o núcleo central ao incorporarem, de forma mais explícita, dimensões relacionais e organizacionais da saúde mental docente. O termo "sobrecarga" aparece com destaque, o que indica que as demandas excessivas e a intensificação do trabalho são reconhecidas como fatores centrais na produção do sofrimento psíquico. "Empatia" e "equilíbrio" apontam para disposições e condições percebidas como necessárias para lidar com tais demandas e funcionam como elementos de sustentação do núcleo central.

Na zona de contraste (f ≤ 4; OME < 2,5), surgem termos como "cuidado", "cansaço", "saúde vocal", "ansiedade", "esgotamento", "essencial", "importante" e "prioridade". Esses elementos, embora menos frequentes, são evocados de forma rápida, o que indica sentidos relevantes para subgrupos específicos. Observa-se, nesse quadrante, uma leitura fortemente ancorada nas condições concretas do trabalho docente, com destaque para o desgaste físico ("saúde vocal", "cansaço") e emocional ("ansiedade", "esgotamento"). A presença de termos valorativos como "essencial" e "prioridade" sugere o reconhecimento da saúde mental como dimensão indispensável, ainda que esse reconhecimento não seja plenamente consensual no grupo.

A segunda periferia (f ≤ 4; OME ≥ 2,5) reúne um conjunto amplo e heterogêneo de termos como "autocuidado", "falta_de*", "qualidade de vida", "respeito", "amor*", "apoio", "*burnout*", "companheirismo", "desgaste*", "valorização*", "acolhimento", "limite*", "saúde mental", "serenidade", "união" e "violência". Esse conjunto evidencia a complexificação da representação da saúde mental docente, ao incorporar tanto categorias técnicas ("*burnout*", "autocuidado") quanto elementos relacionais, institucionais e afetivos. A presença de agrupamentos como "*falta_de*", "desgaste" e "valorização" sugere a emergência de leituras que conectam o sofrimento docente a condições estruturais e ao reconhecimento profissional, ainda que esses elementos permaneçam em posições periféricas na estrutura representacional.

Na segunda aplicação, a representação social da saúde mental da professora e do professor mantém sua organização central em torno da tensão entre bem-estar e estresse, mas passa a incorporar, de forma mais visível, elementos relacionados à sobrecarga, às condições de trabalho

e à valorização profissional nos sistemas periféricos. Essa reorganização indica uma ampliação do repertório simbólico mobilizado para compreender a saúde mental docente, com maior diversidade de termos que nomeiam tanto o desgaste quanto as necessidades de cuidado, reconhecimento e equilíbrio no cotidiano da docência.

A comparação entre a primeira e a segunda aplicação da TALP para o termo indutor "saúde mental da professora e do professor" evidencia, em primeiro lugar, importantes permanências no núcleo central da representação. Em ambos os momentos, os termos "bem-estar" e "estresse" permanecem como elementos centrais e organizam a representação em torno de uma tensão estruturante entre uma condição desejável e uma experiência recorrente de desgaste no exercício da docência. Essa estabilidade sugere que, para o coletivo investigado, a saúde mental docente continua sendo compreendida simultaneamente como ideal normativo e como vivência marcada por pressões e demandas cotidianas, o que configura um núcleo relativamente resistente à mudança.

Apesar dessa permanência, observam-se movimentos relevantes nos sistemas periféricos, que indicam reconfigurações no modo como essa tensão central é explicada e contextualizada. Na primeira aplicação, termos como "acolhimento" e "respeito" integravam o núcleo central, o que reforça uma leitura fortemente relacional da saúde mental docente. Na segunda aplicação, esses elementos deslocam-se para posições periféricas, enquanto emergem com maior visibilidade categorias associadas à sobrecarga, ao desgaste e às faltas percebidas no cotidiano de trabalho. Esse movimento sugere uma reorganização da representação, na qual a ênfase recai menos sobre disposições interpessoais imediatas e mais sobre condições estruturais que produzem sofrimento psíquico.

A zona de contraste também apresenta alterações significativas. Elementos relacionados ao cansaço, à exaustão, à saúde vocal e à ansiedade permanecem pouco evocados em ambos os momentos, mas, na segunda aplicação, esses termos passam a coexistir com expressões que afirmam a saúde mental como algo "essencial", "importante" e "prioritário". Tal movimento indica que, para determinados subgrupos, a saúde mental da professora e do professor deixa de ser apenas uma consequência do trabalho para ser

reconhecida como dimensão central da prática docente, ainda que esse reconhecimento não seja plenamente consensual no coletivo.

Na segunda periferia, observa-se uma ampliação e diversificação dos sentidos atribuídos à saúde mental docente no pós-intervenção. Termos como "*burnout*", "autocuidado", "qualidade de vida", "valorização" e "limites" ganham maior visibilidade, ao lado de categorias presentes anteriormente, como "apoio" e "acolhimento". Esse conjunto indica que a representação passa a incorporar, de forma mais explícita, dimensões institucionais, organizacionais e simbólicas do trabalho docente, o que permite nomear tanto os impactos do desgaste prolongado quanto as necessidades de reconhecimento e cuidado. Ainda que esses elementos permaneçam em posições periféricas, sua presença sugere um alargamento do repertório representacional mobilizado para compreender a saúde mental da professora e do professor.

Em síntese, a análise comparativa pré-pós revela que a representação social da saúde mental da professora e do professor mantém um núcleo central estável, organizado em torno da tensão entre bem-estar e estresse, mas apresenta deslocamentos importantes nos sistemas periféricos, com maior explicitação das condições de trabalho, da sobrecarga e da valorização profissional como componentes do sofrimento e do cuidado em saúde mental. Esses movimentos indicam uma representação que, embora preserve seus eixos centrais, torna-se mais complexa e capaz de integrar diferentes dimensões da experiência docente.

Analisando todos esses dados... movimentos?

A análise comparativa entre a primeira e a segunda aplicação da TALP, considerando os diferentes termos indutores investigados ("saúde mental na escola", "violência na escola", "*bullying*" e "convivência e saúde mental da professora e do professor"), evidencia um conjunto articulado de permanências estruturais e movimentos representacionais, que permitem compreender os efeitos simbólicos do ciclo de intervenções desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2025.

Quadro 02: Comparações das estruturas representacionais na primeira e na segunda aplicação diante de cada termo indutor (continua)

	Termos indutores					
	Saúde mental na escola		Violência na escola		*Bullying*	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Núcleo central	acolhimento bem-estar	respeito	*bullying*	agressão* medo	intimidac* desrespeito violência	respeito agressão*
1ª periferia	empatia cuidado apoio respeito	acolhimento bem-estar empatia	agressividade falta de* desrespeito violência família medo conversa*	falta de* desrespeito *bullying* conflito*	agressão* medo exclusão humilhação preconceito respeito	violência humilhação
2ª periferia	diálogo aprendizagem compromisso cuidar escuta cansaço prevenção resiliência ajudar ambiente saudável autoestima compreensão conscienti-zação convivência emoções equilíbrio família inclusão parcerias paz pedir ajuda prioridade produtivi-dade relacio-namento afetivo responsabili-dade	convivência escuta apoio equilíbrio saúde compreen-são cuidado harmonia importante atenção compartilhar comunicação equidade equilíbrio emocional ouvir parceria recipro-cidade segurança sobrecarga solidariedade	cuidar ausência* ajuda assedio* cuidado discriminação exclusão respeito amizade atenção compreensão conscienti-zação consequên-cias convivência *cyberbullying* desequilíbrio humilha* intimidação injusti* palavr* prevenção problemas distintos segurança	ajuda família preconceito empatia intimidação acolhimento ambiente conversa* cuidado desequilíbrio diálogo intolerância isolamento ouvir violência	família* isolamento tristeza xingamento conscienti-zação descrimina-ção ameaça confiança cuidado cuidar desamor desunião diálogo discrimina-ção falta de amor insegurança repetição sofrimento	medo desrespeito tristeza exclusão falta de respeito raiva ajuda bondade compaixão diálogo diferenças equidade falta de empatia isolamento paz perdão perseguição sofrimento

Quadro 02: Comparações das estruturas representacionais na primeira e na segunda aplicação diante de cada termo indutor (continua)

Zona de contraste	ansiedade comporta-mento aceitação estresse importante amor atenção bem-estar dores	diálogo paz desafios prioridade	indisciplina acolhimento aluno* ansiedade combate desestrutura* dialogo paz sobrecarga	respeito	falta de empatia falta de respeito consequên-cias ofender frustração inferioridade maldade	preconceito amor intimidação empatia ruindade

	Termos indutores			
	Convivência		Saúde mental da professora e do professor	
	Antes	Depois	Antes	Depois
Núcleo central	respeito amizade	respeito cooperação	bem-estar estresse respeito acolhimento	bem-estar estresse
1ª periferia	empatia diálogo companheirismo colaboração compromisso cooperação responsabilidade tolerância união	empatia amizade união	compreensão cuidado ambiente apoio	empatia equilíbrio sobrecarga*

Quadro 02: Comparações das estruturas representacionais na primeira e na segunda aplicação diante de cada termo indutor (conclusão)

2ª periferia	cuidar amor ambiente atenção compreensão convívio* equipe família fofocas gentileza parceria	solidariedade amor colaboração diálogo inclusão reciprocidade ajuda parceria responsabilidade	valorização amizade condições de trabalho empatia ansiedade autocuidado burnout compromisso cuidar conhecimento desenvolvimento diálogo, direitos equilíbrio esgotamento fofocas motivação necessário qualidade de vida segundo plano	autocuidado fatal de* qualidade de vida amor* apoio burnout companheirismo desgaste* valorização* acolhimento limite necessário saúde mental serenidade união violência
Zona de contraste	acolhimento solidariedade	paz companheirismo necessário	importante cansaço rotina sobrecarga exaustão reconhecimento saúde mental segurança	cuidado cansaço saúde vocal ansiedade esgotamento essencial importante prioridade

Fonte: Dados da pesquisa, OpenEvoc (2025).

De modo geral, observa-se a manutenção de núcleos centrais relativamente estáveis, sobretudo em termos fortemente normativos e consensuais, como “respeito”, “bem-estar” e “estresse”. Esses elementos permanecem organizando as representações nos diferentes indutores, o

que indica que certos eixos simbólicos, relacionados à ética das relações, à desejabilidade do bem-estar e à experiência recorrente de desgaste, apresentam elevada resistência à mudança. Tal estabilidade sugere que as representações sociais analisadas cumprem uma função de ancoragem e continuidade, que oferece referências compartilhadas para interpretar o cotidiano escolar, mesmo diante de processos formativos.

Ao mesmo tempo, a comparação pré-pós revela deslocamentos significativos nos sistemas periféricos, especialmente na primeira e na segunda periferias, em que se observa uma ampliação e diversificação do repertório simbólico mobilizado pelas/os participantes. Isso reafirma o que foi dito anteriormente, conforme o que explicita Flament (1989), que os movimentos nas representações sociais, numa abordagem estrutural são mais frequentes e mais notados nas periferias das RS. No caso da "violência na escola" e do "*bullying*", destaca-se o deslocamento de categorias altamente específicas e individualizantes, como "*bullying*" e "intimidação", inicialmente centrais, para posições periféricas, acompanhadas pela emergência ou pelo fortalecimento de termos que remetem a processos mais amplos, como "agressão", "conflito", "falta de", "sobrecarga" e "desgaste". Esses movimentos indicam uma reconfiguração da forma de nomear e explicar a violência, que passa a incorporar, ainda que de modo periférico, dimensões contextuais, relacionais e institucionais.

No termo “convivência”, observa-se um movimento particularmente relevante, marcado pela centralidade crescente da cooperação, ao lado da permanência do “respeito” como eixo estruturante. Esse deslocamento sugere uma inflexão na representação da convivência, que deixa de ser compreendida apenas como ideal normativo ou valor abstrato, e passa a incorporar práticas coletivas e a ação compartilhada como elementos centrais. Além disso, nota-se um trânsito de categorias entre os diferentes termos indutores, o que indica um contágio representacional, no qual sentidos associados à violência, ao cuidado e à responsabilização coletiva passam a integrar a compreensão da convivência no espaço escolar.

No que se refere à “saúde mental da professora e do professor”, a comparação pré-pós evidencia uma forte permanência da tensão entre “bem-estar” e “estresse” no núcleo central, acompanhada, no pós-intervenção,

por maior visibilidade de categorias relacionadas à "sobrecarga", ao "desgaste", às "faltas" institucionais e à "valorização profissional" nos sistemas periféricos. Esse movimento sugere uma ampliação da capacidade de nomear condições estruturais associadas ao sofrimento docente, ainda que sem deslocar completamente o eixo central da representação. É importante considerar que a segunda aplicação da TALP foi realizada em dezembro de 2025, período marcado pelo encerramento do ano letivo, pela intensificação de demandas administrativas e pedagógicas e pelo cansaço acumulado de professoras. Esse contexto temporal pode ter influenciado a maior recorrência de termos associados ao desgaste, à sobrecarga e ao esgotamento, especialmente nas representações relacionadas à saúde mental docente. Assim, parte dos deslocamentos observados deve ser interpretada à luz das condições concretas vivenciadas no momento da coleta, evitando leituras simplificadoras ou lineares dos resultados.

Nesse sentido, cabe, também, reconhecer a possibilidade de ocorrência de efeitos iatrogênicos, fenômeno já descrito em intervenções no campo da Saúde Mental Escolar. A ampliação do repertório simbólico e a maior capacidade de nomear o sofrimento, embora desejáveis do ponto de vista formativo, podem produzir, em determinados momentos, um aumento da percepção de mal-estar ou da explicitação de problemas previamente silenciados. Esse efeito não deve ser interpretado como fracasso da intervenção, mas como parte de processos complexos de tomada de consciência e reorganização simbólica, nos quais o sofrimento passa a ser reconhecido, legitimado e compartilhado.

Em síntese, as principais questões a se pode afirmar, a partir dos resultados comparativos, é que o ciclo de oficinas e rodas de conversa não produziu grandes rupturas/rupturas abruptas nos núcleos centrais das representações sociais, mas promoveu deslocamentos periféricos relevantes, ao ampliarem o repertório de sentidos, favorecerem a circulação de categorias entre diferentes campos representacionais e tensionarem leituras excessivamente individualizantes dos fenômenos investigados. Esses movimentos configuram um processo de reconfiguração gradual das representações sociais, situado, relacional e atravessado pelas condições concretas do trabalho docente e do calendário escolar.

Os resultados deste estudo reforçam achados já consolidados na literatura da Teoria das Representações Sociais, segundo os quais mudanças decorrentes de processos formativos tendem a incidir prioritariamente sobre os sistemas periféricos das representações, enquanto os núcleos centrais apresentam maior estabilidade e resistência à transformação. Tal padrão foi observado, de forma consistente, nos diferentes termos indutores analisados, com a manutenção de elementos centrais fortemente normativos e consensuais (como "respeito", "bem-estar" e "estresse") e a reorganização de conteúdos periféricos, nos quais se ampliam, circulam e se deslocam sentidos associados ao cuidado, à convivência, à violência e à saúde mental. Esses movimentos corroboram a função estabilizadora do núcleo central e a função adaptativa dos sistemas periféricos, conforme descrito pela abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais.

Nesse sentido, os resultados também dialogam com a literatura que indica que processos formativos e interventivos raramente produzem rupturas abruptas nas representações sociais, mas que operam, antes, por meio de ajustes graduais, deslocamentos semânticos e ampliação do repertório simbólico disponível aos sujeitos. As mudanças observadas neste estudo (como a emergência de categorias mais amplas para explicar a violência escolar, a incorporação de termos relacionados à cooperação na convivência e a maior explicitação de dimensões estruturais do sofrimento docente) revelam processos de ressignificação progressiva, compatíveis com a dinâmica representacional descrita nos estudos clássicos e contemporâneos da Teoria das Representações Sociais.

Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam o papel dos elementos informacionais na aquisição e circulação de novos conteúdos simbólicos, especialmente no campo da Saúde Mental em Comunidades Educativas. A presença, sobretudo nos sistemas periféricos, de termos mais específicos e tecnicamente referenciados (como "*burnout*", "sobrecarga", "autocuidado", "equilíbrio", "condições de trabalho" e "qualidade de vida") sugere que a exposição a informações qualificadas, associada a espaços de diálogo e reflexão coletiva, contribui para a ampliação das formas de nomear e compreender o sofrimento psíquico. Esses elementos não substituem os sentidos previamente compartilhados, mas passam a coexistir com eles,

ao tensionarem leituras excessivamente individualizantes e permitirem a incorporação de explicações mais complexas e contextualizadas.

Chama atenção, contudo, que aspectos relacionados ao território, às ruralidades e às condições específicas de uma comunidade escolar situada em uma península, com forte presença de sujeitos de origem campesina, pesqueira e ribeirinha, tenham aparecido de forma pouco expressiva nas representações analisadas. A baixa evocação de elementos diretamente vinculados ao contexto territorial sugere que as representações sociais mobilizadas pelas/os participantes se ancoram predominantemente em categorias mais universalizadas, amplamente difundidas nos discursos educacionais, midiáticos e institucionais sobre saúde mental, violência e convivência escolar. Isso aponta para a força dos processos de homogeneização simbólica, nos quais experiências situadas tendem a ser traduzidas por repertórios discursivos hegemônicos, em detrimento de categorias locais ou territorializadas.

Essa ausência relativa de referências explícitas às ruralidades não deve ser interpretada como irrelevância do território, mas como indicativo de que os sentidos compartilhados sobre saúde mental e convivência escolar são produzidos na intersecção entre experiências concretas e discursos socialmente legitimados. Nesse contexto, a escola emerge como espaço de circulação de representações que, muitas vezes, silenciam especificidades territoriais, ainda que estas atravessem, de modo significativo, o cotidiano e as condições de vida dos sujeitos. Tal constatação reforça a importância de pesquisas e ações formativas que tensionem essa invisibilização, ao promoverem a valorização de saberes locais e a inscrição do território como dimensão constitutiva das representações sociais em comunidades educativas.

“Mas como se afastar do mundo?”:[15] considerações para finalizar

Dias após concluir o livro e enviá-lo à editora, já durante a conferência das provas de impressão, senti a necessidade de acrescentar este parágrafo reflexivo. Dei-me conta, então, de que meu nome de família, "Ribeiro", remete àquele que habita as margens, que vive à beira do rio. E, neste momento da minha vida e de carreira, essa imagem fez total sentido.

Pois bem, eu saí das margens, eu atravessei o rio.

Na roça, quando menino, minha mãe me convidava a saltar os pequenos córregos que separavam a propriedade onde morávamos da vizinhança. Os riachos que cortam as propriedades rurais mineiras são pequenos veios de água fria. Apesar disso, pelo meu tamanho, eu os via como grandes. Saltava com toda a força que tinha, com medo de cair. Às vezes, caía; outras vezes, com a ajuda da minha mãe, atravessava.

Já adulto, os rios são outros. Mais largos, mais fundos. Não dá para atravessá-los com um salto apenas. O Rio Amazonas, o Rio São Francisco e

15 Hissa (2019, p. 39).

o Rio Aratuá,[16] que marcam a minha jornada, não se deixam vencer assim, mas, com ajuda, recursos, tempo e passo a passo, é possível chegar do outro lado. Tudo é processo. Assim como foi um grande processo de travessias em Galinhos/RN.

Escrevo estas considerações finais enquanto leio Hissa (2019) e me deparo com a necessidade de começar a finalizar a pesquisa. Digo "finalizar" não como quem encerra, mas como quem reconhece um ciclo. Sigo impactado pela ideia de que "a pesquisa é feita de um processo que se aproxima de um cultivar a compreensão" (Hissa, 2019, p. 38). Talvez por isso seja quase inevitável compreender que todo o movimento de escrever este livro-pesquisa-intervenção foi, antes de tudo, um cultivo: um esforço para compreender a minha presença no mundo. Um salto (sempre imperfeito) na tentativa de atravessar um rio. O pós-doutorado foi uma travessia.

Desta travessia ficam muitas coisas. Um celular cheio de fotografias, das quais é quase impossível escolher as melhores; contatos de telefone; mensagens trocadas por WhatsApp e Instagram; pessoas cultivadas no caminho: novas/os amigas/os e uma comunidade inteira. Do outro lado, havia (e há!) muita vida e, sendo vida, exige compromisso ético-político.

Talvez este seja o ponto mais difícil até agora: ter de responder à pergunta que uma professora me fez na última oficina:"e aí, você vai embora com a sua pesquisa feita, mas e a gente? Como a gente fica?". Essa pergunta não me deixou em paz. Martelou meus pensamentos e me obrigou a revisitar, inúmeras vezes, o sentido do compromisso ético-político como gesto de cuidado em pesquisa. Afinal, o que fica para a comunidade? É possível responder a isso? Ou essa pergunta deve permanecer, como um rio que nunca se deixa atravessar por completo?

Talvez um primeiro caminho seja reconhecer que trazer à cena, para a Psicologia, as questões que atravessam o cenário-horizonte de Galinhos/RN já seja, em si, um ganho. Tornar visível aquilo que, historicamente, permanece

16 Rio e braço de mar em que está o porto de Pratagil e a chegada/partida de barcos para Galinhos/RN.

à margem, no horizonte. Mas o que muda, no cotidiano dessas professoras, com uma publicação acadêmica? Qual o sentido de transformar algo que estava apenas no horizonte em campo de atuação? Aqui, Gonçalves Filho (1998) me ajuda a lembrar que esse tensionamento acompanha a Psicologia Social brasileira desde os anos 1990. Tornar visível, denunciar, deslocar o olhar, esse talvez seja um primeiro argumento.

Um segundo argumento, ainda vinculado a este, diz respeito à ruptura dos silenciamentos. Em muitos contextos paradisíacos, rurais ou afastados dos grandes centros urbanos, vigora a ideia de que ali tudo é tranquilo, sem sofrimento, sem questões para a Psicologia. Mas há muitas questões! O silenciamento circula como um fantasma por salas de aula e corredores de escolas em comunidades não urbanas.

O que a pesquisa-intervenção revelou? Se, de um lado, foi um demonstrar que as questões de saúde mental fervilham nas comunidades educativas, e que muitas delas são silenciadas, por outro, foi a potência dos espaços formativos para gerar/gerir o que se pensa, sente e age sobre a saúde mental. Nesse ponto, tenho sempre em mente que as formações são frequentes com as professoras, às vezes até exageradas e com foco no conteúdo. A proposta, aqui, foi tentar ser diferente. A partir das oficinas com técnicas e discussões de casos, mobilizamos a fala e a reflexão dos grupos sobre determinados temas. As professoras sabem demais! Têm larga experiência de vida e de sala de aula que precisa ser valorizada (de várias formas!). Ouvi-las é um privilégio e nosso trabalho foi o de mobilizar que a fala circulasse e fosse reflexionada. Usamos as oficinas como temas geradores, assim como fazia Paulo Freire.

Como disse uma professora durante uma das formações: "a escola ensina pelo que fala e pelo que cala". Às vezes, o dia a dia cansativo, repetitivo, desvalorizado e protocolar faz o psiquismo silenciar e o fazer vira rotina sem palavras. Nesse movimento, o silêncio também "ensina" e, como argumentam Hunzicker e Antunes-Rocha (2022), pode se configurar como um silêncio pedagógico. Temas como saúde mental, práticas minerárias, projetos desenvolvimentistas agressivos à vida comunitária, sofrimento coletivo e precarização do trabalho docente raramente são ditos e discutidos na escola. Muitas vezes, porque a escola se constitui como espaço

de circulação de representações que higienizam discursos, deslegitimam o comum e exaltam o polido, o correto, o aceitável. Invisibilizam-se, assim, as especificidades territoriais, mesmo quando atravessam profundamente as condições de vida dos sujeitos. Essa constatação reforça a importância de pesquisas e ações formativas que tensionem tais invisibilizações, valorizem saberes locais e inscrevam o território como dimensão constitutiva das representações sociais em comunidades educativas. Não apenas em Galinhos/RN, esse território-península, mas em todos os lugares onde a escola segue sendo uma das principais garantidoras de direitos.

Falar de determinados assuntos, mobilizar a comunidade escolar, nomear o que antes era silêncio. Isso pode, sim, ser algo que fica depois de uma formação-pesquisa-intervenção. Além disso, a pesquisa carrega algo de mágico: por não ficar encerrada, guardada (espero!). Ela extrapola muros e contextos, alcança quem dela precisa.

Lembro, aqui, de uma experiência pessoal. Ainda estudante de Psicologia, durante um Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão, assisti a uma apresentação de trabalho de uma psicóloga de Serra Gaúcha/PR, Clarice Catelan. Encantado, pedi seu contato e utilizei, por meses, os materiais que ela havia desenvolvido em seu contexto. Anos depois, em um evento da Psicologia Rural, reencontrei Clarice e pude contar o quanto aquelas oficinas haviam sido fundamentais para a minha atuação. Sou profundamente grato por sua generosidade, por aproximar Paulo Freire da Psicologia Social e por se fazer disponível no meu processo formativo.

Talvez seja isso, também, que fique quando se faz pesquisa-intervenção e se compartilha o que foi produzido: livros, artigos, apresentações, informes públicos. Sair do silêncio, com ética e respeito, e aproximar realidades que, embora distantes geograficamente, partilham dilemas semelhantes. Aqui ficam ecoando as palavras de Camila Sosa Villada (2024, p. 15): "escrevo para que uma história seja conhecida".

Ao revolver, perscrutar e escutar as professoras sobre a Saúde Mental na Comunidade Educativa, a pesquisa-intervenção também produziu inquietações. O que era sentido, mas não nomeado, passou a ocupar um lugar central. As representações sociais se movimentaram. As professoras

passaram a pensar a Saúde Mental Escolar de outra forma: saíram de uma lógica individualizante, centrada no diagnóstico e no encaminhamento, para uma compreensão mais coletiva, comprometida e corresponsável. Isso também fica. Fica a informação problematizada, a escuta compartilhada, a inquietação dirigida à gestão, a indignação que convoca à ação. Sou passageiro nessa travessia, mas vou deixando marcas.

A cada subida no trapiche de Galinhos/RN, encontrei uma realidade singular. Cada história, cada atividade partilhada, cada sorriso, cada choro fizeram dessa travessia algo que nos transformou. Afinal, não foi um salto solitário de uma margem à outra. Eu fui apenas o narrador dos processos.

Entendo que, ao narrar, o sujeito produz e compartilha sentidos, mas não o faz de modo neutro ou desinteressado: a narrativa é uma prática situada, histórica e relacional. Derrama subjetividade. É nesse aspecto que reside sua potência para a pesquisa em representações sociais: ela permite acessar a memória social, as estruturas de significação partilhadas e os conflitos, as ambivalências e os deslocamentos que compõem os processos representacionais. As narrativas são, assim, território fértil para compreender como as representações se movem, se cristalizam ou se transformam nas dobras da experiência vivida.

Mas, se há potência, há também limites. Um dos desafios centrais diz respeito à ética do olhar, da escuta e da interpretação. A pesquisa e a escrita narrativa exigem, da pesquisadora e do pesquisador, um posicionamento atento, cuidadoso e comprometido com o que é partilhado. E quando é o pesquisador que narra? Aqui fica registrada toda (quase toda!) uma vida subjetiva de um sujeito em pesquisa.

Nesse sentido, defender o uso de narrativas na pesquisa em representações sociais é, também, um gesto político de reinvenção da ciência: é afirmar que os sujeitos que fazem as pesquisas têm voz, têm história e que suas palavras carregam imagens, sentidos e símbolos que podem ajudar outras e outros a compreenderem o mundo. Essas narrativas, as minhas narrativas, estão por todo o livro.

Bom, a escrita foi narrativa, mas o principal uso da Teoria das Representações Sociais se deu a partir da abordagem estrutural. Ao longo da travessia,

a escolha pela abordagem estrutural revelou-se, também, uma escolha metodológica potente para realizar um verdadeiro *screening* psicossocial da Saúde Mental em Comunidades Educativas. Cabe ressaltar que, no modelo multinível, há uma menção a atividades de *screening,* entretanto, não temos desenvolvido, no Brasil, protocolos acessíveis para essa atividade (pensando na mesma aplicação que acontece no Chile, por exemplo).

Assim, ao acessar os elementos centrais e periféricos das representações, tornou-se possível compreender não apenas o que as professoras dizem sobre saúde mental, mas como pensam, sentem e se posicionam diante dela no cotidiano escolar. A análise estrutural permitiu identificar consensos, tensões, silêncios e deslocamentos, o que funcionou como uma espécie de mapa simbólico das condições psicossociais presentes naquele território. Mais do que um diagnóstico fechado, tratou-se de um retrato situado, sensível às marcas identitárias, capaz de evidenciar zonas de vulnerabilidade, de proteção e de possibilidade de cuidado coletivo.

Essa potência se amplia quando pensamos a integração da abordagem estrutural às pesquisas e intervenções multinível em Saúde Mental Escolar. O *screening* psicossocial produzido a partir das representações sociais pode subsidiar ações universais, focalizadas e especializadas, ao articular prevenção, promoção e cuidado de forma contextualizada. Ao revelar como a saúde mental é significada no nível individual, relacional e institucional, a abordagem estrutural oferece subsídios concretos para a construção de intervenções que dialoguem com o que já circula simbolicamente na escola, evitando propostas exógenas e pouco aderentes. Assim, mais do que um recurso analítico, a Teoria das Representações Sociais, em sua abordagem estrutural, se afirma como ferramenta estratégica para pensar e operar políticas, formações e práticas de cuidado em Saúde Mental Escolar comprometidas com o território, com os sujeitos e com a complexidade das comunidades educativas. Ainda mais, quando utilizada como aqui na pesquisa, pode demonstrar uma boa forma de acompanhar a efetividade de intervenções – mas com cuidado!

No processo e na tentativa de cuidar... Há alguns dias, minhas linhas e agulhas de crochê chegaram pelos Correios. Não foi um acaso. Vieram no tempo certo, como se o corpo pedisse outro gesto para continuar pensando.

Crochetar, atividade que aprendi lá na minha atuação como psicólogo em uma comunidade rural, exige atenção, repetição, paciência. Um ponto depende do outro. Se o fio repuxa demais, o tecido endurece; se afrouxa, perde a forma – é um faz e desfaz danado! O crochê não se faz com pressa. É preciso tempo, erro, recomeço. Talvez tenha sido assim também com esta pesquisa-intervenção. Talvez nem tudo tenha dado certo de início, mas foi se (re)fazendo aos poucos e permitindo o desenvolvimento.

Foi necessário crochetar essa história sob um mesmo fio: Psicologia, Psicologia Rural, Saúde Mental Escolar, Formação de Professoras e Representações Sociais. Nunca foi tarefa simples, aqui há o investimento não de um ano de pesquisa, mas de 10 anos de reflexões e tentativas pós-doutoradas. Muitas vezes, me perguntei se o fio daria conta, se não arrebentaria no meio do caminho. Em outras, temi que os pontos não se encontrassem, que cada tema seguisse seu rumo sem formar tecido. Hoje, olhando para o que foi produzido, percebo que não se tratava de amarrar conceitos à força, mas de permitir que se entrelaçassem a partir do território, das experiências que foram se apresentando.

Prova disso são as várias dúvidas que apareceram no percurso, como narrado no diário de campo: várias perguntas insistiram. Voltavam em diferentes formas, em diferentes noites. Como o não reconhecimento identitário impacta as subjetividades dos sujeitos em comunidades atravessadas por propostas desenvolvimentistas externas, muitas vezes violentas, que não dialogam com a agricultura familiar (nem com a pesca), nem com os modos locais de vida? O que acontece quando o progresso chega como imposição e não como escolha coletiva (como as eólicas)? Como a escola, situada nesse entrelugar, tenta dar conta desses atravessamentos? Sobretudo, que intervenções são possíveis sem repetir lógicas colonizadoras? Como produzir saúde mental nesses contextos?

Perguntei-me, muitas vezes, se a Psicologia chega a esses lugares e, se chega, como chega. Chega com escuta ou com respostas prontas? Chega para classificar ou para compreender? Chega para ajustar sujeitos a projetos que não os reconhecem ou para tensionar as condições que produzem sofrimento? Essas perguntas não pediam soluções rápidas. Pediam

permanência. Pediam estar. Pediam a humildade de reconhecer que nem toda intervenção precisa ser imediatamente visível para ser potente. Às vezes, é como uma pedra lançada no rio: bate na água naquele ponto, mas vai gerando repercussões, ondas.

Nesse percurso, o vínculo com o PPGPsi/UFRN foi um ganho incontornável. Não apenas pelo diálogo acadêmico, mas pela possibilidade de deslocamento epistemológico, geográfico, afetivo. Aproximar-me de pesquisadoras e pesquisadores que pensam a Psicologia a partir do território, da extensão, do compromisso social, ampliou minhas lentes, mas não só isso, me trouxe de novo para casa: a própria Psicologia. Foi ali que reafirmei que a Psicologia pode, sim, construir caminhos não colonizadores, desde que se disponha a aprender com os lugares onde chega, desde que aceite que o saber não está apenas nos livros, mas também nas marés, nas redes de pesca, nos quintais, nas escolas pequenas, nos silêncios compartilhados.

Toda travessia também exige afastamento. Houve momentos em que precisei me retirar, me distanciar do mundo, fazer silêncio para continuar. Às vezes, era necessário me afastar e vivenciar outras experiências para fazer fluir. O processo de escrita e interpretação do mundo também é assim. Habitar o silêncio do turbilhão de coisas na cabeça. Fazer palavra e sentido. Produzir um texto respeitoso a tudo o que foi vivenciado no percurso.

Voltei, então, à carta da Morte. Sim! Aquela mesma carta de tarô que o amigo Thiago tirou para mim no início deste percurso. Volto a ela não com um sentimento de fim, mas de passagem. A Morte, no tarô, não anuncia o encerramento, mas a transformação necessária. Aquilo que precisa morrer para que algo possa seguir vivendo. Talvez, escrever este livro também tenha sido isso: aceitar que certas certezas precisavam ser deixadas para trás, que algumas formas de pensar já não me serviam mais, que era preciso desapegar com respeito para seguir.

Figura 31: O trapiche de Galinhos/RN, um último registro antes da viagem de volta

Fonte: Acervo do autor (2026).

Vir para o Rio Grande do Norte e fazer estes percursos por aqui foi um deixar para trás. Ao mesmo tempo, para finalizar e me afastar do contexto de pesquisa-intervenção, também tem sido assim. Deixar para trás sem abandonar e reconhecendo que não há uma "receita" certa para se afastar do mundo. É necessário deixar fluir e fruir com cuidado. Este livro-registro se tornou isso. Uma forma de ir deixando algo. É hora de ir voltando...

Crochetar, no fim das contas, virou metáfora e prática. Cada ponto feito com as mãos parece reorganizar também o pensamento. Transformar a ideia em arte, objeto físico para ser usado. A pesquisa, assim como o crochê, não se sustenta sem cuidado. Cuidado é gesto ético, político e profundamente humano. Ao finalizar (ou melhor, ao interromper provisoriamente) esta escrita, compreendo que não atravessei o rio sozinho. Fui atravessado por ele.

Talvez seja isso o que fique.

J'ai la mer au-dessus de mon âme (Jéremy Frerot).

Posfácio

Por Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha

Receber o convite para elaborar o Posfácio de um livro é uma honra e um desafio. O autor foi meu orientando de doutorado. Por aqui nos encontramos por meio das referências teóricas da Psicologia Social, com especial foco na Teoria das Representações Sociais e pelos territórios da Educação do Campo. Na sequência o Prof. Luiz Paulo Ribeiro se constituiu como colega de trabalho na Universidade Federal de Minas Gerais. Por isto este convite tem, para mim, um sentido de honra, pois o autor demonstra com este gesto um reconhecimento pelo que aprendeu comigo. Mas é também um desafio, pois cabe a minha pessoa ser capaz de identificar, analisar e comentar os caminhos que a trajetória escolhida por ele representa para sua construção como sujeito/docente/pesquisador que se compromete com a luta por direitos rumo à construção de uma sociedade mais justa.

Por isto, antes de comentar sobre o livro, propriamente dito, faz-se necessário falar do autor e do seu processo de produção do conhecimento como docente/pesquisador. Isto porque, uma das aprendizagens, ao ler a obra, é que o Prof. Luiz se coloca como um sujeito que se forma/transforma na/com/pela pesquisa. A descrição/análise de sua experiência é apresentada por meio de uma competente, bela e emocionante narrativa metafórica. Os caminhos são os rios que são atravessados por meio de

barcos e balsas. Rios, que mesmo sem explicitar no texto, sabemos que vão desaguar em outros rios, para enfim se juntar às águas dos grandes mares. Não por acaso, a primeira parte do título é "Atravessar o Rio". Mas não é um movimento retilíneo, é um ir e vir, um processo dialético, onde o sujeito pesquisador se vê como resultado das experiências na infância, na idade adulta, com os pais, no trabalho e na formação acadêmica que se atualizam, se conectam e se ressignificam. Uma experiência que dialoga com o território, com identidades, emoções, lutas, resistências, ousadias e porque não dizer, com uma capacidade criativa que é característica de quem mergulha na realidade sem se perder nas suas infinitas tessituras.

Por aqui o(a) leitor(a) encontra facilidade em compreender como a travessia de um rio, prática cotidiana dos moradores, impacta e define as formas de pensar, sentir e agir de um pesquisador. O movimento das águas é, sem sombra de dúvidas, uma das dimensões por meio dos quais o Prof. Luiz acessa o simbólico. E faz isto com maestria, mostrando habilidade para articular processos que, a princípio estariam fora dos sujeitos, como parte fundante da subjetividade. Um rio é muito mais do que um rio: ele é a experiência simbolizada na vida dos sujeitos. Para você que chegou até aqui, na leitura deste livro, vai entender o que digo: há uma novidade nesta obra. Trata-se da articulação entre as formas de pensar, sentir e agir com os processos econômicos, sociais, históricos, culturais e geográficos. Esta afirmação pode ser evidenciada quando, ao longo dos capítulos, o(a) leitor(a) vivencia um movimento que articula produção de conhecimento e implicação prática, característico das abordagens de pesquisa-intervenção. Nesse processo, não se trata apenas de descrever fenômenos, mas de participar ativamente de sua transformação, reconhecendo o pesquisador como sujeito implicado nas relações que investiga. Este livro é uma lição sobre como pesquisar de forma comprometida, assumindo os pensamentos, afetos e práticas como parte do processo de produção do conhecimento.

Seu vínculo com os sujeitos vinculados as suas formas de produzir e reproduzir a existência anuncia um posicionamento na Psicologia Social e na Educação. O trabalho assume, problematiza e produz resultados com o olhar voltado para sujeitos concretos, inseridos em seus territórios de luta, assim como o próprio pesquisador. A habilidade em mostrar como

sua própria trajetória faz e refaz seus olhares epistemológicos, teóricos e metodológicos merece destaque, pois esta é talvez a principal dificuldade um leitor: compreender por quais caminhos um(a) autor(a) constrói seus raciocínios. Este é um ponto forte deste livro.

Assim é que vemos ao longo do capítulo "Carta Introdutória" o pesquisador narrando suas opções políticas, epistemológicas, teóricas e metodológicas por meio do que ele denominou de Antecedentes. Neste caminho o(a) leitor(a) atravessa o rio de barco, compreende o lugar que a teoria das representações sociais vai assumindo na compreensão e discussão sobre a saúde mental de professores em escolas localizadas em comunidades rurais. A partir daí, ao longo dos capítulos, acompanhamos não apenas a sistematização de uma pesquisa-intervenção, mas também o desdobramento de encontros, afetos e tensões que atravessam o cotidiano escolar.

Retomando ao livro, propriamente dito. Chegar ao fim é, ao mesmo tempo, um encerramento e um recomeço. Quando diz respeito a leitura de um livro podemos dizer que, as últimas páginas não apenas concluem uma narrativa, mas também abrem espaço para o leitor refletir sobre tudo o que foi vivenciado ao longo da leitura. Nesta condição, a primeira impressão ao ler o livro "Atravessar o rio: formação docente, saúde mental escolar e ruralidades em um território-península" foi de que estava acompanhando a trajetória de pessoas, ideias e conflitos que se constituem como partes de um todo, mas que se singularizam em Galinhos/RN. É um estudo de caso que se universaliza, pois traz contribuições significativas para compreender e ampliar o conhecimento sobre a prática da pesquisa em si, sobre articulações teóricas e temáticas bem como dos resultados que produz. Nesse sentido, os resultados teóricos, metodológicos e práticos apresentados podem ser generalizados e adaptados para outras realidades.

A abordagem do tema da saúde mental é problematizada, enraizada na vida concreta das pessoas e da comunidade, compreendida nos limites e possibilidades de uma instituição, aqui a Escola, que se inscreve para além do local, pois está vinculada a uma rede educativa historicamente constituída no país. Por isto a saúde mental não aparece como um conceito estático ou restrito ao campo técnico, mas como um fenômeno vivo,

relacional e profundamente situado nas experiências concretas de sujeitos e coletividades. Os resultados trazem reflexões que vale a pena considerarmos: a estabilidade de sentidos que se mantém antes e depois da formação/intervenção e a ausência de elementos do contexto de vivência dos professores nas formas de nomear e descrever aspectos da saúde mental. São pistas para continuidade de estudos.

A teoria das representações sociais, seja na vertentes Estrutural ou das Representações Sociais em Movimento se materializa, mostra sua força conceitual e metodológica e vai se construindo como um referencial teórico-metodológico inovador. É justamente o referencial teórico que nos permitem compreender como os sentidos atribuídos à saúde mental são construídos, compartilhados e ressignificados no interior das comunidades. Articular duas vertentes teóricas, é, sem sombra de dúvida uma das ousadias que o Prof. Luiz constrói com maestria e descortina possibilidades para novos trabalhos.

O desenho teórico/metodológico evidencia que, lidar com práticas de cuidado em contextos educativos implica deslocamentos importantes: sair de uma lógica exclusivamente individualizante para reconhecer dimensões sociais, culturais e institucionais que constituem o sofrimento e as possibilidades de cuidado. Cada estratégia anuncia novos conhecimentos. As oficinas, os relatos e os movimentos analisados ao longo do livro demonstram que o cuidado não se reduz a técnicas ou protocolos. Ele se faz na escuta, no reconhecimento da diferença, na construção de vínculos e na abertura ao diálogo. Trata-se de um cuidado que exige presença, disponibilidade e, sobretudo, implicação. Ao mesmo tempo, a obra não ignora os limites e desafios desse campo. As dificuldades institucionais, as condições materiais e as tensões próprias do contexto educacional brasileiro atravessam a experiência narrada, lembrando-nos de que qualquer proposta de intervenção precisa considerar a complexidade do território em que se insere.

Uma das contribuições mais potentes deste trabalho está justamente na recusa de soluções simplistas. Em vez disso, oferece pistas, provocações e caminhos possíveis – sempre abertos, sempre passíveis de reinvenção. Ao leitor, fica a tarefa (e a responsabilidade) de dar continuidade a esse

movimento em seus próprios contextos. Para mim, o que permanece após a leitura é a sensação de ter atravessado um rio, cujas águas nunca são as mesmas, mas que podemos compreender o movimento. Aqui numa referência ao filósofo grego Heráclito de Éfeso (500 a.C. - 450 a.C.) quando afirma ser impossível banhar-se duas vezes num mesmo rio. Isso porque, no segundo banho, nem as águas do rio, nem a própria pessoa, continuam sendo os mesmos. Por isto, para compreender as águas do rio, cabe ao pesquisador captar o movimento da mudança, do rio e do sujeito que vivenciou o prazer de um banho de rio.

Neste sentido, este Posfácio não encerra, mas prolonga a conversa iniciada. Que os conhecimentos construídos pelo Prof. Luiz Paulo Ribeiro possam reverberar nas práticas cotidianas, inspirar novos olhares e fortalecer o compromisso com formas de cuidado mais sensíveis, coletivas e transformadoras. Porque, afinal, pensar saúde mental na educação é, também, pensar que projeto de escola e sociedade estamos construindo.

Belo Horizonte, março de 2026

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha
Professora Titular na Universidade Federal de Minas Gerais

Referências

Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (2a. ed., pp. 27-49). Vozes.

Adichie, C. N. (2019). **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras.

Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, 23, 62-74.

Amorim-Silva, K. (2016). **Educar em prisões: Um estudo na perspectiva das representações sociais** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Antunes-Rocha, M. I. (2010). Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: Uma leitura a partir das práticas. In C. A. Santos, M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus (Orgs.), **Memória e história do Pronera**: Contribuições para a educação do campo no Brasil (pp. 121-137). Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Antunes-Rocha, M. I. (2012). **Da cor da terra**: Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Editora UFMG.

Augusto, D. M., Feitosa, M. Z. S, & Bomfim, Z. A. C. (2016). A utilização dos mapas afetivos como possibilidade de leitura do território no CRAS. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 7(1), 145-158. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100009&lng=pt&tlng=pt

Beltrame, M. M., & Boarini, M. L. (2013). Saúde mental e infância: Reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicologia**: Ciência e Profissão, 33(2), 336-349. https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, *19*(2), 549-559. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016

Bomfim, Z. A. C. (2003). **Cidade e afetividade**: Estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Brasil. (2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Brasil. (2024). Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. **Diário Oficial da União.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm

Carvalho, C. A., & Ribeiro, L. P. (2021). Social representations in motion: Concept construction on changing subjects and contexts. In C. Prado de Sousa & S. E. Serrano Oswald (Eds.), **Social representations for the Anthropocene**: Latin American perspectives (v. 1, pp. 357-374). Springer Nature.

Codo, W. (1985). O papel do psicólogo na organização industrial: Notas sobre o "lobo mau" em psicologia. In S. Lane & W. Codo (Orgs.), **Psicologia social**: O homem em movimento (pp. 195-202). Brasiliense.

Cruz, R. (2024). **O mal-estar na escrita acadêmica**. Parábola Editorial.

Cunha, A. P. G. (2022). **Primeiros socorros psicológicos na escola**: Uma experiência de sucesso na cidade de Planalto-BA. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Cunha, M. A. A. (2023). **Escrever uma vida**: O diário como fonte de pesquisa--formação (1a. ed.). Caravana.

Cunha, C. C., & Antonello, I. T. (2023). Cartografia social e mapas afetivos: Uma proposta metodológica para as políticas sociais. **Geographia Opportuno Tempore**, *9*(2), e48840. https://doi.org/10.5433/got.2023.v9.48840

Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, *18*(3), 421-428. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762

Dimenstein, Magda (2020). **A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista**: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. Estudos de Psicologia, 5, 1, 95-121. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100006

Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho/IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. (2019). **Uma breve introdução aos primeiros socorros psicológicos**: Para as Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho (Edição portuguesa). IFRC Psychosocial Centre.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), **Les représentations sociales** (pp. 204-219). Presses Universitaires de France.

Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: Um problema político em Psicologia. **Psicologia USP**, *9*(2), 11-67. https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002

Hissa, C. E. V. (2019). **Entrenotas**: Compreensões de pesquisa. (1a. ed.). Editora UFMG.

Hunzicker, A. C. M., & Antunes-Rocha, M. I. (2022). A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário. **Revista Brasileira de Educação Básica,** *5*, 1-9.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). **Censo demográfico 2022**: Panorama do Censo [Página da web]. https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). **Galinhos**. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/galinhos.html

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). **Censo Escolar – Resultados**. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados

Jodelet, D. (2005). **Loucura e representações sociais** (1a. ed.). Vozes.

Jodelet, D. (2015). **Loucura e representações sociais** (2a. ed.). Vozes.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (org.), **As representações sociais** (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Ed. UERJ (Trabalho original publicado em 1989)

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.

Jorm, A. F. (2019). The concept of mental health literacy. In **International Handbook of Health Literacy**. Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781447344520.ch004

Justino, É. F., & Begnami, J. B. (2022). **Formação em alternância na Educação do Campo** (1a. ed.). Lutas Anticapital.

Landini, F. (2015). **Hacia una Psicología Rural latinoamericana.** Clacso.

Leite, M. A. (2014). **Olhar(es) para o professor: Representações sociais na trama da teia discursiva de educadores** (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_829992401adb2903aac589f8124a29cb

Leite, M. L. S., & Leite, J. F. (2020). Psicologia em contextos rurais: Abordagens pluralistas da Psicologia Rural Latino-americana. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, *11*(2), 234. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n2p234

Minayo, C. S. (2004). O conceito de representações dentro da sociologia clássica. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), **Textos em representações sociais** (pp. 89-111). Vozes.

Moliner, P. (2001). **La dynamique des représentations sociales**: Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles? Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (2012). **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Vozes.

Muñoz, M., Ausín, B., & Pérez-Santos, E. (2007). Primeros auxilios psicológicos: Protocolo acercarse. **Behavioral Psychology/Psicología Conductual**, *15*(3), 479-505. https://www.imrpress.com/journal/BP/15/3/pii/20071503479

Oliveira, R. F., & Ribeiro, L. P. (2025). Fatores de risco associados ao sofrimento psíquico de estudantes universitários: Uma revisão sistemática. **Horizontes,** *43*(1), e023242. https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2089

Oliveira, R. F. (2025). **Universidade promotora da saúde mental? Uma análise das intervenções implementadas por uma universidade pública brasileira** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Pinheiro, B. C. S. (2023). **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. Planeta do Brasil.

Resende, C. C. (2014). **O trabalho do corte manual de cana-de-açúcar**: Sofrimento e vulnerabilidade (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Ribeiro, I. R. (2015). **Histórias da minha terra II.** Lucgraf.

Ribeiro, L. P. (2016). **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência** (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AEXPX4

Ribeiro, L. P. (2017). **O campo, a violência e a educação do campo**: Representações sociais sobre a violência de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (1a. ed.). Gramma.

Ribeiro, L. P. (2019). Ela não quer ficar na fila. In E. H. Lebourg (org.), **Professores em travessia pela educação**: Textos sobre práticas docentes e transformação (pp. 335-337). Pipa Comunicação.

Ribeiro, L. P. (2019). Petit traité sur le mouvement des représentations sociales: perspectives méthodologiques em rechercheemen éducation. In S. Seidman & N. Pievi (Orgs.), **Identidades y conflictos sociales**: Aportes y desafios de la investigación sobre representaciones sociales (v. 1, pp. 335-346). Editorial de Belgrano.

Ribeiro, L. P. (2024). Saúde Mental Escolar: uma (nova) proposta. In L. P. Ribeiro & F. M. Garcia (Orgs.), **Saúde mental escolar**: Diálogos com, de e para professoras e professores (1a. ed., v. 1, pp. 19-34). Editora CRV.

Ribeiro, L. P. (2025). Saúde Mental Escolar como política pública: Avanços e desafios da política nacional de atenção psicossocial a comunidades escolares. **Caminhos da Educação**: Diálogos, Culturas e Diversidades, *7*(2), e01-14. https://doi.org/10.26694/caedu.v7i2.6863

Ribeiro, L. P., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). (2018). **Representações sociais em movimento**: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança (v. 1). Appris.

Ribeiro, L. P., & Garcia, F. M. (Orgs.). (2024). **Saúde Mental Escolar**: Diálogos com, de e para professoras e professores (1a. ed., v. 1). Editora CRV.

Ribeiro, L. P. (2011). **Espaços rurais e promoção de Saúde**: Um estudo sobre as representações sociais sobre saúde e adoecimento para trabalhadores rurais participantes da agricultura familiar. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Ribeiro, L. P., Rojas-Andrade, R., & Olivera-Méndez, A. (2021). Educación en contextos rurales y la Psicología Rural: Encuentros latinoamericanos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *6*, e12605. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12605

Rojas-Andrade, R. M. (org.). (2022). **Salud mental en comunidades educativas**. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Rojas-Andrade, R., Petit López, A., & Sandoval Bezzolo, F. (2025). Planning multi-tiered systems of support in chilean public schools: Balancing administrative management and mental health. **Journal of International Education and Practice,** *8*(2), 1-13. https://doi.org/10.30564/jiep.v8i2.11491

Romanini, M. (org.). (2024). **Psicologia, educação e saúde mental**: Problematizações sobre/com a universidade [Livro eletrônico]. ABRAPSO Editora. https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2024/05/Livro-Psicologia-e-Saude-Mental_v2.pdf

Sá, C. P. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EDUERJ.

Sánchez, A. M., Latimer, J. D., Scarimbolo, K. *et al.* (2021) Youth Mental Health First Aid (Y-MHFA). Trainings for educators: A systematic review. **School Mental Health**, *13*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09393-8

Sant'Anna, H. C. (2012). OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In L. Avelar *et al.* (org.). **Psicologia Social**: Desafios contemporâneos (pp. 94-103). GM Gráfica e Editora.

Sant'Anna, H. C. (2025). **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como estratégia de internacionalização**: A experiência de openEvoc. [Apresentação Oral] I SUCEX-PG, Vitória.

Santos, N. M., Sobral, P. H. A. F., Souza, W. F., Diniz, L. P. M., Oliveira, M. L., Santos, J. A. C., & Castro, R. C. (2025). Literacia em saúde mental de professoras do ensino básico. **ARACÊ**, *7*(11), e9975. https://doi.org/10.56238/arev7n11-154

Signorini, G. S., Ribeiro, L. P., & Rojas-Andrade, R. (2024). Psicología rural escolar: Relaciones, contornos y relatos latinoamericanos. **Revista de Psicología**, *33*(1), 1-12. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2024.71900

Silva, J. E. F., Cunha, M. A. A., & Coutinho, P. O. (2025). A pesquisa narrativa como princípio estruturante da formação docente: Um diálogo entre escola-universidade. **Debates em Educação**, *17*(39), 1-21. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18690

Souza, L. K. (Orgs.). (2020). **Orientação à queixa escolar**: Livro de fundamentos teóricos (1a ed.). Universidade de São Paulo. https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf

Souza, M. P. R. (2025). Primeiros cuidados psicológicos: Uma perspectiva interdisciplinar de cuidado. In M. P. R. Souza & E. G. R. Alves (Orgs.), **Primeiros cuidados psicológicos**: Intervenção interdisciplinar em crises, emergências e desastres (pp. 33-45). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Vasconcelos, F. D. S., Paiva da Silva, L., Teixeira, J. S. S., Sales, B. E. V., Severiano, G. M., & Mota, J. M. N. (2024). Representações sociais e mapas afetivos: Vivências juvenis na escola pública. **Comunicações**, *28*(1), 153-170. https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v28n1p153-170

Vergès, P. (1992). L'Évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, *45*(405), 203-209.

Villada, C. S. (2024). **A viagem inútil: trans/escrita**. (1a. ed.). Editora Fósforo.

Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, *27*(4), 521-526. https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017

Weist, M. D., Parham, B., & Figas, K. (2025). Mental health literacy and School Behavioral Health: Introduction to the special issue. **American Journal of Health Education**, *56*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/19325037.2024.2422073

Wolter, R. M. P., Wachelke, J. F. R., & Naiff, D. (2016). A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: Perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas em Psicologia**, *24*(3), 1.139-1.152. https://doi.org/10.9788/TP2016.3-18

Anexo I: Pesquisa, saúde mental e contexto universitário

Conferência de abertura do XXII Congresso de Iniciação Científica da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 4 de novembro de 2025

Falar sobre pesquisa, saúde mental e universidade é sempre um desafio que atravessa tanto a razão quanto a sensibilidade. Há, nesses três termos, uma ligação profunda entre o que vivemos e o que pensamos. A universidade, estruturada a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, é um espaço de conhecimento, mas também de pressões e desequilíbrios; a pesquisa é, ao mesmo tempo, um instrumento e uma experiência, e a saúde mental é o fio invisível que sustenta a permanência, o pertencimento e o sentido de estar nesse lugar.

Antes de qualquer conceito, há sempre um corpo que fala, sente e se coloca em cena, individual e coletivamente. Este corpo, seja do professor, seja do estudante ou do gestor universitário, é convidado a falar em público, para expor o que sabe e o que produz, passando por uma experiência que mobiliza emoções diversas: alegria, nervosismo, expectativa. Paulo Freire (2014, p. 95), em uma conferência a estudantes uruguaios, descreveu essa sensação dizendo: "algumas vezes na minha vida, na minha experiência, sinto o que eu estou sentindo agora: estar diante de uma quantidade tão grande de gente, o que por um lado me deixa alegre e por outro às vezes me inibe". Essa afirmação simples e potente recorda que a saúde mental é parte das experiências humanas cotidianas, inclusive as acadêmicas.

Com dito, a universidade, muitas vezes vista como um lugar de excelência e saber, é também um espaço onde se manifestam as fragilidades, as ansiedades e as dúvidas. É um território que exige resultados, mas que deveria, acima de tudo, cultivar humanidade e os vínculos. Cuidar da saúde mental na universidade é reconhecer que os sujeitos que produzem

conhecimento também se afetam, se cansam, se frustram e precisam encontrar equilíbrio entre o que lhes é demandado e o que podem oferecer.

Por sua vez, a saúde mental, como propõe Rojas-Andrade (2022), não é um estado fixo ou completo de bem-estar, como historicamente demarcado pela Organização Mundial de Saúde, mas um equilíbrio dinâmico entre demandas e recursos. Quando as demandas da vida superam as forças que temos para enfrentá-las, o sofrimento aparece; quando os recursos são abundantes, mas as demandas inexistem, o vazio também se instala. A saúde mental habita o espaço do meio, um ponto de equilíbrio sempre em movimento.

Na universidade, esse equilíbrio é testado continuamente. As demandas se multiplicam: prazos, leituras, provas, relatórios, estágios, cobranças pessoais e institucionais. Ao mesmo tempo, os recursos (emocionais, sociais, financeiros) nem sempre crescem na mesma proporção. Essa distância pode ser uma das causas do adoecimento. Aprender e ensinar exigem condições afetivas, e quando o sujeito está emocionalmente esgotado e os vínculos fragilizados, o processo de aprendizagem se fragiliza. É possível observar, empiricamente, a relação direta entre saúde mental e aprendizagem. Ninguém aprende em tristeza profunda nem em euforia desmedida. Exemplo disso é que aprendemos quando há serenidade suficiente para escutar, refletir e nos implicar no conhecimento. Assim, o equilíbrio entre demandas e recursos é, também, o que permite aprender com sentido.

Pesquisas recentes mostram que o sofrimento psíquico entre universitários tem crescido significativamente nos últimos anos. Mesmo antes da pandemia, Oliveira e Ribeiro (2025), em uma revisão sistemática de literatura, identificaram que 83,5% dos estudantes do Ensino Superior no Brasil relataram dificuldades emocionais; 63,6% apresentavam sintomas de ansiedade; 22,9% relataram tristeza persistente; e 8,5% ideação suicida. Esses índices, já alarmantes, superam os observados na população geral e revelam que há algo na experiência universitária que potencializa o adoecimento. Entretanto, esses dados não são números abstratos: são rostos, histórias e trajetórias atravessados por uma lógica de exaustão. A cultura acadêmica, muitas vezes, naturaliza a ideia de que, “para aprender,

é preciso sofrer", como se o conhecimento só fosse legítimo quando obtido ao custo da saúde. É preciso romper com essa lógica e recuperar o prazer de aprender. O conhecimento é, antes de tudo, um espaço de vida, de desejo e de curiosidade.

A vida universitária, no entanto, não é homogênea. Ela se transforma ao longo do percurso formativo. No ingresso, predominam o entusiasmo e a sensação de conquista: o futuro parece aberto e o sonho de se formar é um fator de proteção à saúde mental. No meio do curso, geralmente a partir do 3º período, as responsabilidades se acumulam (estágios, trabalhos, demandas familiares e inseguranças profissionais) e o equilíbrio se fragiliza. Próximo à conclusão, um novo fôlego surge, sustentado pela esperança da formatura e pela expectativa do futuro. Essas fases não são apenas cronológicas, mas emocionais e estão relacionadas às demandas existentes na formação em cada ciclo de cada curso. Mas também são expressões de uma trajetória que vai do encantamento inicial à exaustão e à reconstrução. Entre uma e outra, os sujeitos se refazem.

Oliveira e Ribeiro (2025) também identificaram 10 fatores de risco associados ao sofrimento psíquico de estudantes universitários: ser mulher; ter baixa renda familiar; ser mais jovem; possuir orientação sexual minoritária; ter passado pela pandemia e seus efeitos de isolamento; não praticar atividades físicas; manter hábitos alimentares inadequados; ter alta carga de estudos; dispor de pouco apoio familiar; e possuir má qualidade de sono. A isso, se somam as situações de discriminação, capacitismo e racismo, que afetam, de modo particular, pessoas negras, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. Esses fatores revelam que a perda e a promoção da saúde mental são atravessadas por desigualdades sociais e simbólicas. Ela não se restringe ao campo individual, mas reflete as estruturas que sustentam a vida acadêmica. Cuidar da saúde mental, portanto, é também cuidar das condições sociais, pedagógicas e afetivas que tornam possível estar e permanecer na universidade.

A pesquisa é um modo de viver e de se afetar pelo mundo. Pesquisamos o que nos toca, o que nos provoca, o que nos inquieta. A pesquisa é, de certa forma, sintoma daquilo em que acreditamos. Em meu caso, o que me

move é compreender como as comunidades educativas rurais produzem saúde mental em seus cotidianos. Essa questão nasce de um encontro entre experiência, afeto e compromisso social. Por isso, acredito que a pesquisa não é uma tarefa fria, mas uma forma de renascimento. A palavra francesa *connaissance*, que significa "conhecimento", contém em si a raiz *naissance*, "nascimento". Conhecer é renascer. Cada descoberta é uma nova possibilidade de vida, uma nova maneira de olhar o mundo. Pesquisar é, portanto, uma prática de saúde mental. Por meio dela, ressignificamos nossas dores, organizamos nossas dúvidas e transformamos incertezas em perguntas. A pesquisa é também um gesto ético: uma tentativa de transformar o sofrimento em pensamento e o pensamento em cuidado.

Quando ingressamos na universidade, carregamos um ideal: o desejo de aprender, de nos formar, de transformar o mundo. O cotidiano, porém, nem sempre corresponde a esse ideal. Há cobranças, prazos, disputas, e o tempo parece sempre insuficiente. A produtividade acadêmica, ou o que Cuenca (2024) chama de "capitalismo acadêmico", impõe uma lógica de comparação e desempenho que atravessa todos os níveis da vida universitária. Nesse contexto, falar de saúde mental é falar de resistência. É reivindicar o direito de aprender sem se esgotar, de produzir sem adoecer, de existir com dignidade nos espaços de ensino. O cuidado não é um luxo, mas uma necessidade coletiva.

A universidade precisa se reconhecer como espaço promotor de saúde, não apenas de conhecimento. Isso implica desenvolver políticas institucionais de acolhimento, prevenção e acompanhamento, mas também fomentar uma cultura de convivência e solidariedade. O sofrimento psíquico é um fenômeno coletivo, e não pode ser tratado apenas como responsabilidade individual. A Lei nº 8.080/1990, que institui o Sistema Único de Saúde, afirma que "o dever do Estado não exclui o das pessoas, da família, das empresas e da sociedade" (§ 2º, art. 2º). Essa formulação jurídica traduz uma verdade ética: cuidar é responsabilidade de todos. A saúde mental, assim como a saúde física, é um bem comum.

Em culturas indígenas latino-americanas, há uma compreensão ampliada de adoecimento de saúde mental e de cuidado. De um lado, em certas

comunidades indígenas, quando uma pessoa apresenta sintomas de depressão ou ansiedade, a comunidade é que se entende adoecida, não somente a pessoa com sintomas. Ou seja, entende que é um problema coletivo. De outro, uma liderança mapuche, ao abrir um congresso em Santiago do Chile, afirmou: "até onde meus olhos alcançam, até aí sou responsável". Essa frase condensa a ética do cuidado coletivo: somos responsáveis por aquilo que vemos, mas também pelo que escolhemos não ver.

Assim, cuidar da saúde mental implica olhar ao redor, reconhecer o outro, criar vínculos. É um exercício de convivência. O adoecimento de um estudante, de um professor ou de um técnico revela algo sobre o coletivo que o sustenta. A universidade que adoece seus sujeitos precisa reaprender a conviver. A vida universitária se assemelha, em muitos momentos, à travessia da *Divina comédia*: há o inferno do cansaço e da sobrecarga, o purgatório das incertezas e o paraíso das conquistas. Mas é importante perguntar: é preciso sofrer para aprender? O sofrimento é condição para o conhecimento? Acredito que não. O conhecimento pode nascer do prazer, da curiosidade e do encontro. A pesquisa pode ser uma forma de alegria e esperança, uma maneira de acreditar que pensar e cuidar ainda podem transformar o mundo.

O autocuidado, nesse sentido, é uma prática ética. Ele não se resume a técnicas individuais, mas envolve reconhecer limites, dizer "não", descansar, pedir ajuda. Cuidar de si é, também, cuidar da comunidade à qual se pertence. O *Decálogo do bem-estar emocional*, da Universidad de La Rioja (s.d.), sintetiza 10 gestos simples para preservar a saúde mental: falar de si; conhecer-se; aprender a regular emoções; valorizar ganhos cotidianos; buscar atividades prazerosas; ter propósitos; relacionar-se; cultivar hábitos saudáveis; compreender que o sofrimento faz parte da experiência humana; e pedir ajuda, quando necessário. Esses lembretes, simples à primeira vista, recordam que a saúde mental não é um ideal inalcançável, mas uma prática cotidiana, feita de pequenos movimentos de cuidado e solidariedade.

A iniciação científica é, antes de tudo, uma iniciação à vida. Pesquisar é aprender a perguntar, a duvidar e a renascer. É compreender que a universidade não é apenas um espaço de formação profissional, mas um território

de afetos, crises e descobertas. A saúde mental está no centro dessa travessia. Cuidar dela é cuidar do próprio sentido de estar na universidade. A pesquisa, quando feita com afeto e compromisso, é um ato de esperança: uma forma de afirmar que pensar, sentir e transformar ainda são possíveis.

Referências

Brasil. (1990) Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. **Diário Oficial da União**.

Cuenca, R. (2024). La experiencia de producción académica de los docentes universitarios peruanos en un contexto de capitalismo académico. *REICE, R***evista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación***, 23*(1), 1-18.

Freire, P. (2014). Diálogos com universitários uruguaios: A importância da psicologia na prática educativa. In A. M. A. Freire (org.), **Pedagogia da tolerância** (pp. 93-104). Paz e Terra.

Oliveira, R. F., & Ribeiro, L. P. (2025). Fatores de risco associados ao sofrimento psíquico de estudantes universitários: Uma revisão sistemática. **Revista Horizontes**, *43*(1), e023242. https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2089

Rojas-Andrade, R. M. (org.). (2022). **Salud mental en comunidades educativas**. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Universidad de La Rioja. (s.d.). **Decálogo del bienestar emocional**. https://www.unirioja.es/saludable

Anexo II: Informe técnico entregue à Secretaria Municipal de Educação de Galinhos

Ações formativas em Saúde Mental em Comunidades Escolares – Galinhos/RN (2025)

Projeto Tecendo Cuidados

Informantes: Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro e Prof. Dr. Jáder Ferreira Leite

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Norte

1. Apresentação

O presente informe tem como objetivo apresentar, à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Galinhos/RN, as ações formativas desenvolvidas no âmbito do projeto voltado à promoção de ações em Saúde Mental em Comunidades Escolares do município, realizadas ao longo do segundo semestre de 2025. As atividades tiveram, como público-alvo, profissionais da Educação (professoras, auxiliares de sala e cuidadoras) da Educação Básica da rede pública local e foram organizadas na forma de oficinas e rodas de conversa, com caráter participativo, dialógico e contextualizado.

2. Objetivos das ações formativas

As oficinas tiveram como objetivos principais: a) promover o letramento em saúde mental entre profissionais da Educação Básica; b) criar espaços coletivos de escuta, diálogo e troca de experiências sobre o cotidiano escolar; c) ampliar a compreensão da saúde mental para além de uma perspectiva individualizante; d) fortalecer estratégias de cuidado de si, cuidado do outro e convivência escolar.

3. Descrição das atividades realizadas

Conforme compactuado com as/os profissionais da Educação, durante a realização da Semana Pedagógica de início do segundo semestre de 2025, as ações formativas foram organizadas em oficinas e rodas de conversa, em blocos, conforme descrito a seguir:

a) Setembro de 2025 - Autoconhecimento, cuidados de si e introdução à saúde mental na escola

Datas: 16 e 17 de setembro de 2025

Atividades realizadas: 3 oficinas

Número total de participantes: 37

Conteúdos abordados: a) autoconhecimento e reconhecimento das próprias emoções; b) cuidados de si no contexto do trabalho docente; c) introdução ao conceito de saúde mental na escola; d) saúde mental como dimensão relacional e coletiva; e) a escola como lugar de afetos

Facilitador: Luiz Ribeiro

b) Outubro de 2025 - Primeiros socorros psicológicos

Datas: 20, 21 e 22 de outubro de 2025

Atividades realizadas: 4 oficinas

Número total de participantes: 64

Conteúdos abordados: a) noções básicas de primeiros socorros psicológicos; b) acolhimento em situações de crise emocional; c) escuta qualificada e encaminhamentos possíveis no contexto escolar; d) limites da atuação docente e importância da rede de apoio

Facilitadores: Henriqueta Couto e Luiz Ribeiro

c) Novembro de 2025 - Identidade, diferença e violência

Datas: 10, 11 e 12 de novembro de 2025

Atividades realizadas: 4 oficinas

Número total de participantes: 54

Conteúdos abordados: a) identidade e diferença no contexto escolar; b) violências (simbólicas, institucionais, interpessoais) na escola; c) preconceito, discriminação e seus impactos na saúde mental; d) estratégias coletivas de enfrentamento e promoção da convivência

Facilitadores: Giovanni Sampaio, Emmanoel Holanda e Luiz Ribeiro

d) Dezembro de 2025 - Comunicação não-violenta

Datas: 8, 9 e 10 de dezembro de 2025

Atividades realizadas: 4 oficinas

Número total de participantes: 51

Conteúdos abordados: a) fundamentos da comunicação não-violenta; b) identificação de padrões comunicacionais violentos no cotidiano escolar; c) estratégias de comunicação empática e respeitosa; d) comunicação como ferramenta de cuidado, prevenção de conflitos e promoção da saúde mental

Facilitadores: Welder Vicente, Jáder Leite e Luiz Ribeiro

4. Metodologia das oficinas

As oficinas foram conduzidas a partir de metodologias participativas, em que foram priorizadas discussão de casos, rodas de conversa, dinâmicas de grupo que podem ser reaplicadas com estudantes, discussão de situações reais do cotidiano escolar, atividades reflexivas individuais e coletivas, construção compartilhada de sentidos e estratégias.

O foco não esteve em ações prescritivas ou de capacitação técnica restrita, mas na criação de espaços formativos voltados à reflexão crítica, ao

fortalecimento de vínculos e à valorização dos saberes e das experiências das/os próprias/os participantes.

5. Posts no Instagram da Secretaria Municipal de Educação

Além das ações formativas presenciais, o projeto também desenvolveu conteúdos educativos para o Setembro Amarelo, voltados à promoção da saúde mental e à prevenção do sofrimento psíquico no cotidiano escolar. Esses materiais foram elaborados em formato de *posts* informativos e reflexivos, com linguagem acessível e sensível ao contexto das comunidades escolares de Galinhos/RN, e publicados no Instagram da Secretaria Municipal de Educação. Os conteúdos abordaram temas como cuidado de si, redes de apoio, escuta, acolhimento, convivência e a importância de buscar ajuda, o que contribuiu para ampliar o alcance das ações além dos espaços formativos presenciais. Essa estratégia possibilitou a circulação pública das discussões sobre saúde mental e reforçou o compromisso institucional do município com a promoção do cuidado, a informação qualificada e a sensibilização da comunidade educativa durante o período do Setembro Amarelo.

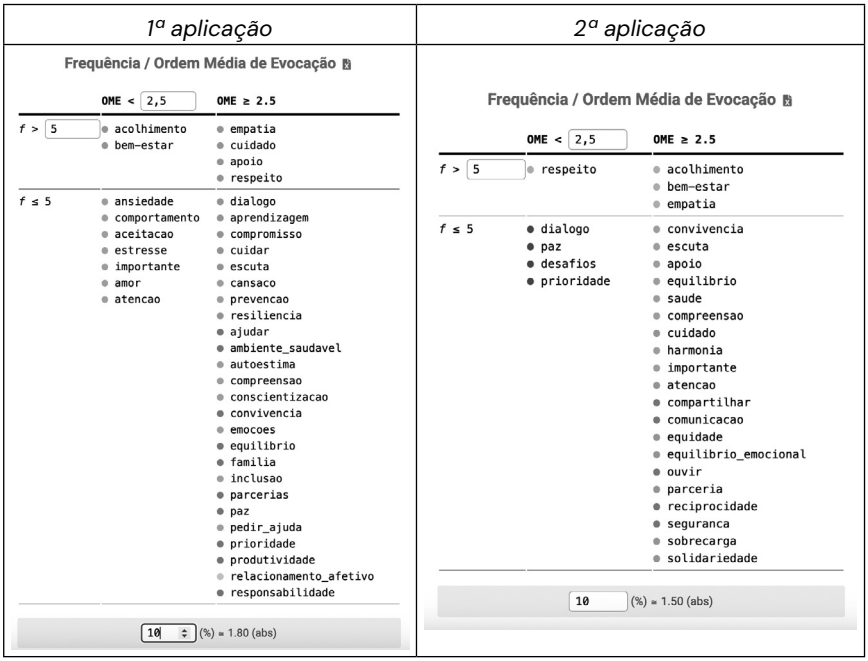
6. Acompanhamento dos resultados

Além das atividades formativas, o projeto utilizou instrumentos de acompanhamento para avaliar os efeitos das ações sobre os modos de compreender a saúde mental na escola. Antes do início das oficinas e ao final do processo formativo, foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com o termo indutor "saúde mental na escola". Os dados foram analisados a partir da plataforma OpenEvoc. Esse procedimento permitiu identificar, de forma simples e acessível, quais palavras e ideias as/os participantes associavam espontaneamente à saúde mental antes e depois das ações formativas, o que possibilitou observar permanências e mudanças nos sentidos atribuídos ao tema.

Na primeira aplicação da TALP, realizada antes do início das oficinas, as respostas das professoras e dos professores indicavam uma compreensão da saúde mental na escola fortemente associada a aspectos afetivos

e individuais, como acolhimento, bem-estar, cuidado, empatia e apoio. Também apareciam termos relacionados ao sofrimento, como ansiedade e estresse, o que sugere que a saúde mental era frequentemente compreendida a partir da experiência individual de adoecimento ou mal-estar.

Após a realização das atividades, a segunda aplicação da TALP, realizada em dezembro de 2025, revelou mudanças importantes nesse modo de compreender a saúde mental na escola. Observou-se maior centralidade de termos como respeito, diálogo, convivência, escuta e paz, o que indica uma ampliação da compreensão da saúde mental como uma questão relacional, ética e coletiva, vinculada às formas de interação no ambiente escolar.



1ª aplicação			*2ª aplicação*		
Frequência / Ordem Média de Evocação			Frequência / Ordem Média de Evocação		
	OME < 2,5	OME ≥ 2.5		OME < 2,5	OME ≥ 2.5
f > 5	acolhimento bem-estar	empatia cuidado apoio respeito	f > 5	respeito	acolhimento bem-estar empatia
f ≤ 5	ansiedade comportamento aceitacao estresse importante amor atencao	dialogo aprendizagem compromisso cuidar escuta cansaco prevencao resiliencia ajudar ambiente_saudavel autoestima compreensao conscientizacao convivencia emocoes equilibrio familia inclusao parcerias paz pedir_ajuda prioridade produtividade relacionamento_afetivo responsabilidade	f ≤ 5	dialogo paz desafios prioridade	convivencia escuta apoio equilibrio saude compreensao cuidado harmonia importante atencao compartilhar comunicacao equidade equilibrio_emocional ouvir parceria reciprocidade seguranca sobrecarga solidariedade
10 (%) = 1.80 (abs)			10 (%) = 1.50 (abs)		

Além disso, passaram a aparecer, com maior frequência, termos como "equidade", "parceria", "comunicação", "sobrecarga" e "segurança", que não estavam presentes ou foram pouco mencionados anteriormente. Esses termos indicam maior capacidade das/os participantes de nomear aspectos institucionais, organizacionais e relacionais do cotidiano escolar,

bem como de reconhecer limites e desafios associados às condições de trabalho docente.

De forma geral, os resultados da TALP sugerem que as ações formativas contribuíram para deslocar a compreensão da saúde mental de uma perspectiva predominantemente individual e emocional para uma abordagem mais ampla, que envolve relações, convivência, respeito e corresponsabilidade no contexto escolar.

7. Resultados alcançados

As avaliações realizadas ao longo das oficinas indicaram consonância com os resultados observados na TALP. As/Os participantes relataram que as atividades favoreceram a reflexão sobre suas práticas, ampliaram o vocabulário para falar sobre saúde mental e contribuíram para reconhecer que muitas situações de sofrimento estão relacionadas às condições de trabalho, às relações interpessoais e à organização da escola, e não apenas a fatores puramente individuais. Foi recorrente a valorização dos espaços de escuta e diálogo, assim como o reconhecimento da importância de estratégias coletivas para a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

Entre os principais resultados alcançados, também se destacam: a) participação expressiva de profissionais da Educação Básica ao longo das ações formativas; b) consolidação de espaços institucionais de diálogo sobre saúde mental nas escolas; c) evidências de ampliação do letramento em saúde mental, observadas tanto nas avaliações qualitativas quanto na comparação dos resultados da TALP, antes e depois das oficinas; d) mudanças nos modos de nomear e compreender a saúde mental, com maior ênfase em aspectos relacionais, éticos e coletivos; e) produção de subsídios que podem orientar futuras ações e políticas de promoção da Saúde Mental nas Comunidades Escolares do município.

8. Considerações finais e propostas para o futuro

As ações formativas, desenvolvidas entre setembro e dezembro de 2025, evidenciaram que processos continuados de formação em saúde mental,

quando organizados de forma participativa e contextualizada, podem produzir efeitos relevantes tanto nos modos de compreender a saúde mental na escola quanto na valorização institucional do cuidado no cotidiano educativo. A análise comparativa da TALP, aplicada antes e após o ciclo de oficinas, indicou deslocamentos importantes nos sentidos atribuídos à saúde mental, com a ampliação de uma compreensão mais relacional, ética e coletiva, marcada por termos como respeito, diálogo, convivência, escuta e equidade.

Esses resultados dialogam diretamente com a avaliação final realizada pelas/os participantes, na qual predominam manifestações positivas em relação às oficinas, expressas por respostas como "gostei!" e, de forma recorrente, "gostei e gostaria que continuassem". Tal avaliação indica não apenas satisfação com as atividades realizadas, mas também o reconhecimento da relevância das temáticas abordadas para o cotidiano escolar.

Os temas sugeridos pelas/os participantes para a continuidade das oficinas revelam demandas claras e consistentes, com destaque para: a) saúde emocional e saúde mental da professora e do professor; b) estratégias de autocuidado e reconhecimento de sinais de estresse, ansiedade e depressão; c) relações humanas no ambiente escolar; d) comunicação e manejo de conflitos; e) combate ao assédio moral; f) relação entre professoras e gestão; g) inclusão de pessoas com necessidades específicas; h) gênero e diversidade; i) violência na escola; j) *bullying*; k) relação escola-família; l) orientações às famílias; m) ampliação das ações para outras/os profissionais da comunidade escolar. Essas sugestões reforçam que o processo formativo contribuiu para ampliar o vocabulário, a consciência e a capacidade de nomear desafios concretos vivenciados no cotidiano das escolas.

Diante desse conjunto de evidências, *recomenda-se*, à Prefeitura Municipal de Galinhos e à Secretaria Municipal de Educação, a continuidade e o fortalecimento das ações de promoção da saúde mental nas comunidades escolares, por meio das seguintes proposições:

a. Adesão pioneira do município à Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024), em articulação com o Programa Saúde na Escola (PSE);

b. Institucionalização de um programa permanente de formação em Saúde Mental Escolar, com oficinas periódicas voltadas a professoras, professores e demais profissionais da Educação, com garantia de continuidade e aprofundamento das temáticas já trabalhadas;

c. Ampliação do público das ações formativas, para incluir equipes gestoras, profissionais de apoio, técnicas/os da Educação e, em momentos específicos, famílias e outros atores da comunidade escolar, conforme demanda das/os próprias/os participantes;

d. Priorização de temáticas emergentes, identificadas na avaliação final, como saúde mental da professora e do professor, relações interpessoais, manejo de conflitos, inclusão, violência e assédio moral, para fortalecer estratégias preventivas no ambiente escolar;

e. Articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, de modo a construir fluxos de apoio, acolhimento e encaminhamento para situações que extrapolam o âmbito pedagógico e evitar a responsabilização individual das/os profissionais da escola;

f. Manutenção e ampliação das ações de comunicação institucional, como a produção de conteúdos educativos para redes sociais, a exemplo dos posts desenvolvidos no Setembro Amarelo, a fim de fortalecer a circulação pública de informações qualificadas sobre saúde mental e cuidado nas comunidades educativas;

g. Avaliação das condições de trabalho das professoras da Rede Municipal de Educação com possibilidade de realização de concurso público para garantir mais estabilidade no vínculo de trabalho;

h. Implementar disciplinas de Convivência Escolar e de Habilidades Socioemocionais para estudantes, como ações de cunho universal e promocional em Saúde Mental Escolar, para buscar diminuir os índices de violência escolar, agressão e respeito às professoras;

i. Criação de canal de denúncias de assédio e outras reclamações a fim de apurar, acompanhar e dar suporte em casos verídicos de assédio e/ou violência na escola. Indica-se que seja um órgão externo à prefeitura;

j. Criação de um serviço específico de suporte e orientação psicológico individual e grupal para professoras;

k. Criação de estratégicas comunitárias em consonância com a Secretaria Municipal de Assistência Social, para articulação família-escola, a fim de facilitar convívio e engajar famílias ao cotidiano escolar.

Em síntese, os resultados do processo formativo indicam que investir em ações contínuas de letramento em saúde mental contribui para fortalecer vínculos, ampliar a compreensão coletiva do cuidado, criar condições simbólicas mais favoráveis à promoção da saúde mental nas escolas e, possivelmente, promover a saúde mental no ambiente escolar. Contudo, tais ações devem ser acompanhadas de políticas públicas estruturantes que garantam condições adequadas de trabalho, apoio institucional e corresponsabilidade do poder público na promoção do bem-estar das comunidades escolares de Galinhos/RN.

Natal/RN, 05 de janeiro de 2026.

Índice remissivo

A

Autonarrativa 18

C

Comunicação não violenta 14

Convivência escolar 46, 123, 131, 136, 200, 213, 248

Cuidado 13, 14, 18, 21, 22, 29, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 47, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 61, 63, 79, 87, 88, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 119, 120, 122, 127, 128, 132, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 177, 181, 182, 183, 186, 192, 194, 195, 196, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 219, 222, 226, 227, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 249

E

Educação do campo 12, 20, 29, 36, 40, 41, 49, 63, 66, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 118, 223

F

Formação docente 11, 19, 225

I

Identidade 14, 40, 53, 55, 70, 78, 83, 125, 133, 153, 156, 157, 176, 181, 188, 243

Intervenções multinível 29, 46, 56, 219

M

Mapas afetivos 40, 41, 73, 159, 163, 164, 165, 168

P

Pesquisa-intervenção 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 34, 37, 49, 63, 66, 78, 90, 91, 95, 106, 107, 114, 165, 169, 215, 216, 217, 220, 222, 224, 225

Pesquisa narrativa 19, 21

Políticas públicas 67, 71, 76, 79, 85, 87, 100, 102, 136, 164, 249

Primeiros socorros psicológicos 50, 146, 169, 171, 174, 242

Promoção da saúde mental 44, 46, 58, 100, 107, 122, 128, 159, 191, 192, 237, 243, 244, 246, 247, 249

Psicologia Rural 20, 21, 25, 50, 63, 67, 70, 76, 79, 85, 87, 88, 217, 220

R

Representações sociais 12, 13, 14, 19, 20, 21, 29, 31, 55, 61, 63, 64, 75, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 107, 123, 124, 126, 133, 138, 141, 145, 148, 149, 164, 165, 187, 188, 189, 192, 197, 199, 201, 202, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 226

Ruralidades 11, 12, 18, 27, 45, 49, 67, 68, 70, 84, 213, 225

S

Saúde Mental em Comunidades Educativas 10, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 44, 45, 51, 52, 58, 61, 64, 86, 87, 102, 104, 107, 117, 119, 126, 129, 136, 145, 147, 150, 159, 212, 219

Saúde Mental Escolar 18, 20, 25, 29, 34, 37, 49, 56, 61, 63, 77, 78, 79, 97, 103, 104, 107, 118, 129, 145, 147, 148, 154, 158, 187, 211, 218, 219, 220, 248

T

Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) 20, 31, 124, 126, 129, 132, 135, 137, 141, 143, 145, 147, 188, 189, 192, 195, 201, 202, 205, 206, 211, 244, 245, 246, 247

Território 11, 13, 21, 28, 35, 44, 49, 51, 54, 57, 58, 62, 71, 72, 75, 78, 81, 85, 86, 87, 98, 116, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 172, 178, 180, 181, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 235, 239

Travessia 11, 12, 14, 27, 31, 32, 38, 39, 109, 110, 111, 113, 116, 215, 218, 221, 224, 239, 240

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total
desta obra sem a expressa autorização da editora.

Atravessar o rio foi, para mim, mais do que um deslocamento geográfico. Foi um gesto formativo, político e afetivo. Neste livro, narro minha experiência de pós-doutoramento em um território-península do Rio Grande do Norte, onde a comunidade escolar convive com a pesca, com a areia, com a travessia diária de barco e com as desigualdades históricas que atravessam as ruralidades brasileiras. Ao dialogar com professoras e professores, problematizo a saúde mental em comunidades educativas campesinas, rurais e pesqueiras, defendendo que cuidar da escola é cuidar das relações, dos vínculos e das condições concretas de existência. Escrevo para compartilhar dúvidas, percursos e aprendizados, convidando você a atravessar comigo este rio.

ISBN: 978-65-5456-178-5

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia