

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Queixas escolares em um CRAS: entrecruzando linhas de força

School complaints in a CRAS: intersecting strength lines

Quejas escolares en un CRAS: cruzando líneas de fuerza

Deruchette Danire Henriques Magalhães¹, Luísa Marcondes Santos Monteiro² & Celso

Francisco Tondin³

¹ Faculdade de Medicina de Itajubá. *E-mail:* deruchettedhm3@gmail.com. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8987-0242>.

² Universidade Federal de São João del-Rei. *E-mail:* luisamarcondesmonteiro@gmail.com. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-3666-6544>.

³ Universidade Federal de São João del-Rei. *E-mail:* celsotondin@ufsj.edu.br. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4588-0553>.



Informações do Artigo:

*Deruchette Danire
Henriques Magalhães*

deruchettedhm3@gmail.com

Recebido em: 24/05/2022

Aceito em: 19/10/2022

RESUMO

O artigo objetivou mapear, no que tange às queixas escolares, as linhas de força que compõem a compreensão de profissionais de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Trata-se de uma pesquisa orientada por um método de intenção cartográfica. Observações do espaço e entrevistas semiestruturadas, com a assistente social/coordenadora e o psicólogo, foram ferramentas de produção das informações. Destas, emergiram analisadores em torno de três contextos entrecruzados: 1) “comunidade”, 2) “família” e 3) “escola”. Enfatiza-se a necessidade de um trabalho intersectorial que não reduza a queixa a um objeto de determinada área.

PALAVRAS-CHAVE:

Queixa escolar; CRAS; Psicologia e Educação; Cartografia.

ABSTRACT

The article aimed to map the strength lines that compose the understanding of professionals from a Social Assistance Reference Center (CRAS) regarding school complaints. The present research employs a cartographic intention method. As means of producing information, observations of the CRAS space and semi-structured interviews with the social worker/coordinator and the psychologist were used. From these, analyzers emerged around three intersecting contexts: 1) "community", 2) "family", and 3) "school". The need for intersectoral work that does not reduce the complaint to an object of a certain area is emphasized.

KEYWORDS:

School Complaint; CRAS; Psychology and Education; Cartography.

RESUMEN

El artículo intentó mapear, en relación con las quejas escolares, las líneas de fuerza que componen la comprensión de los profesionales de un Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS). Se trata de una investigación orientada por el método de intención cartográfica. Observaciones y entrevistas semiestructuradas con la trabajadora social/coordinadora y el psicólogo fueron herramientas para la producción de informaciones. De ellos surgen analizadores en torno a tres contextos que se entrecruzan: 1) "comunidad", 2) "familia" y 3) "escuela". Se destaca la necesidad de un trabajo intersectorial que no reduzca la denuncia a un objeto de un área determinada.

PALABRAS CLAVE:

Quejas escolares; CRAS; Psicología y Educación; Cartografía.

Embora o número de pesquisas sobre a atuação de psicólogos(as) no contexto da assistência social tenha crescido nas últimas décadas (Cordeiro & Curado, 2017; Duarte & Areosa, 2020; Senra & Guzzo, 2012), ainda são incipientes os estudos que abordam o contato com queixas escolares recebidas pelas equipes multiprofissionais dos equipamentos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mesmo após a constatação do seu recebimento em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS; Andrade et al., 2020; Saraiva, 2018).

Tem sido questionado esse movimento de encaminhar tais queixas para atendimento externo ao seu local de origem, a escola, uma vez que, aos(às) profissionais que integram a equipe multiprofissional do CRAS, cabem o acolhimento de famílias em situação de

vulnerabilidade e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Portanto, se as queixas escolares são caracterizadas como problemas que emergem durante o processo de escolarização (Souza, 2007) e se não há nas atribuições dos(as) profissionais do CRAS a previsão de atendimento a essa demanda, posto que não necessariamente estão associadas a situações de vulnerabilidade e risco social, quais práticas são empreendidas quando se nota um aumento do número dessas queixas encaminhadas para tal contexto (Tondin et al., 2019)?

Em uma pesquisa que objetivou investigar as concepções dos(as) psicólogos(as) de um CRAS no trato de demandas escolares, Andrade et al. (2020) encontraram diversas críticas tecidas por estes(as) profissionais ao sistema educacional, considerando a queixa um produto da escola e fruto do processo de escolarização. Apesar disso, os resultados também indicam que não há a compreensão ampla de que se trata de “um fenômeno que envolve questões macroestruturais” (p. 218). Por sua vez, Saraiva (2018) relatou que as práticas desenvolvidas nesse contexto envolviam o acolhimento da demanda escolar apresentada e a realização de grupos multifamiliares – composto por mães, pais e responsáveis pelos(as) alunos(as) que tiveram queixas encaminhadas ao CRAS. As intervenções eram planejadas visando a construção de estratégias de enfrentamento ao problema, que em sua maioria registrava a infrequência dos(as) estudantes nas aulas. O autor constatou a necessidade de envolver as famílias para que fossem superadas concepções culpabilizantes acerca de suas condições sociais. Há de se tensionar as possibilidades: a oferta de atenção às famílias, no CRAS, pode—englobar as questões escolares que envolvem os(as) filhos(as) delas, orientando-se a partir dos laços estabelecidos com/na comunidade (Andrade & Romagnoli, 2010; Ribeiro & Guzzo, 2014)? De antemão, para que isso aconteça, é preciso conhecer o contexto de produção dessas demandas, desde o seu encaminhamento pela escola até o recebimento por parte da equipe do CRAS. Também, definir quais são as práticas possíveis de serem desenvolvidas nesse contexto, sem que se extrapolem as funções dispostas na

política da assistência social.

É importante reconhecer que o trabalho no CRAS demanda, para além do diálogo entre a psicologia e a assistência social, o pleno funcionamento de uma rede intersetorial, uma vez que queixas escolares são comumente remetidas aos serviços públicos, tais como: equipamentos do Sistema Único de Saúde (SUS; Labadessa & Lima, 2017; Viegas, 2016); Conselhos Tutelares (Bett & Lemes, 2020; Souza et al., 2003); e clínicas-escola (Nakamura et al., 2008). Tanto na lida com os(as) usuários(as) que buscam atendimento para suas queixas no CRAS, quanto na tessitura da rede de apoio, é necessário questionar os determinantes sociais que perpassam a história das famílias para que as ações sejam condizentes com seu cotidiano (Andrade et al., 2020; Saraiva, 2018).

O presente artigo objetiva mapear, no que tange às queixas escolares, as linhas de força que compõem a compreensão de profissionais do CRAS de uma cidade mineira de pequeno porte. A contribuição que se antecipa consiste no enriquecimento das discussões acerca do trabalho de psicólogos(as) e assistentes sociais no que se refere às queixas escolares em prol do direito à educação.

Método

Intenção Cartográfica de Pesquisa

A intenção cartográfica orientou o registro dos movimentos da realidade percebida no CRAS, desestabilizando os instituídos, dessubjetivando e produzindo novos modos de criação de si e do mundo (Romagnoli, 2014). Trata-se de um procedimento que se constrói ao longo da prática de pesquisa e que carrega consigo processos peculiares, impróprios para serem seguidos como uma receita que dita ingredientes e modos de fazer para chegar a um produto final.

Se é na indelével relação entre o(a) pesquisador(a)-campo que se modifica a realidade, uma cartografia renega a possibilidade de replicação. Em outras palavras, não se

pode falar sobre fazer uma cartografia, mas sobre contar como esta, em toda sua singularidade, foi feita (Costa, 2014). Rastreamos a composição das linhas de força (Guattari & Rolnik, 1996) que se emaranham por todos os lados, atravessam os indivíduos e ricocheteiam no ambiente, nas relações hierárquicas e nas práticas estabelecidas.

Segundo Deleuze e Guattari (1980/2011), as linhas são segmentos que compõem nossa existência, caracterizadas por sua espessura, seus graus de intensidade e velocidade distintos, podendo ser nomeadas como: linhas duras – que dizem do que é imutável, rígido e institucionalizado; linhas flexíveis – localizadas entre as outras duas, produtoras de pequenas brechas naquilo que está posto; ou linhas de fuga – velozes e contra-hegemônicas, intentam desestabilizar as estruturas.

O processo de uma pesquisa de intenção cartográfica acomete tanto quem pesquisa quanto o objeto de estudo. A pesquisa é guiada pelo sentir, ouvir, tocar, ver e falar *com* quem se pesquisa e não *sobre* quem; isto implica um corpo sensível e poroso que se apresente como ferramenta de ação e intervenção. Desse modo, adentramos o CRAS, deixamo-nos rastrear e ser rastreados(as) pelas forças que se dão em seu contexto, abrindo passagem e exercitando os cinco sentidos para que não nos acostumássemos com a estabilidade, o conhecido (Barros & Kastrup, 2010; Costa, 2014).

Território de Realização do Estudo

Nossa pesquisa foi realizada em um CRAS de uma cidade mineira de pequeno porte. Esse equipamento possui em seus registros 920 famílias, as quais são acompanhadas pela equipe responsável. Inaugurado em 2013, é o único equipamento da Secretaria Municipal de Assistência Social. Como território físico, trata-se de uma casa localizada próxima ao centro da cidade, que conta com nove cômodos, nos quais se dividem os(as) profissionais em salas individuais e em lugares comuns, como cozinha e recepção.

Participantes

O estudo se deu com a participação da equipe multiprofissional do CRAS. Compuseram as cenas observadas: a assistente social/coordenadora; o psicólogo; a gestora dos benefícios e CAD-Único; o gestor de acompanhamento das famílias; e as auxiliares de serviços gerais. As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com os membros da equipe técnica, com os seguintes nomes fictícios: Lúcia (assistente social/coordenadora) e Jorge (psicólogo), cuja participação se justifica por atenderem as queixas escolares e conhecerem o histórico das famílias.

Instrumentos

Foram utilizadas observações e entrevistas semiestruturadas. A elaboração do roteiro das entrevistas se deu a partir da inserção no campo pesquisado, e sua construção girou em torno de três contextos entrecruzados mapeados nas observações: 1) comunidade – questões acerca da prática profissional, englobando definição do cargo ocupado e funções, formação, referenciais teóricos, forma de contratação, tempo de trabalho, relação com a cidade, relação com o público atendido pelo CRAS; estrutura física, institucional e política do CRAS; aproximação com outros equipamentos da rede intersetorial; trabalho durante a pandemia; potencialidades e impossibilidades do trabalho no CRAS; 2) família – perguntas sobre as famílias elegidas em nosso estudo de todos os prontuários: tempo de acompanhamento, práticas e serviços ofertados, avaliação do trabalho de atenção às famílias; relatos sobre práticas empreendidas; 3) escola – indagações sobre o atendimento às queixas escolares, como quais são as noções acerca das dificuldades escolares, avaliação do encaminhamento das queixas ao CRAS, realização dos atendimentos e relato dos trabalhos, impactos da pandemia na configuração dessas queixas.

Procedimentos: Produção e Análise das Informações

A pesquisa ocorreu entre maio e setembro de 2021, tendo iniciado após a respectiva aprovação do Comitê de Ética da universidade dos(as) autores(as), sob o CAAE: 43180821.2.0000.5151. Por ter acontecido durante a pandemia, seguimos os protocolos de biossegurança definidos pelos órgãos sanitários.

Os passos da pesquisa foram definidos durante sua experimentação, portanto, a depender das frequências e fluxos que emergiram. Isso incluiu a bricolagem de ferramentas utilizadas para acompanhar os processos, encontros e linhas que configuram as práticas relacionadas à educação no CRAS em tela. O primeiro passo consistiu em conhecer os membros da equipe, as dependências físicas, a rotina e o modo como o estabelecimento se organiza em termos de serviços oferecidos. Concomitantemente a esse processo de ambientação, buscamos, entre 920 prontuários de registro de atendimento às famílias, a presença de queixas escolares, chegando a 16. Em seguida, elegemos três famílias – que foram acessadas, em seus territórios, na continuidade do estudo – com base nos seguintes critérios: queixa escolar encaminhada por escola; família beneficiária, em algum momento, de serviço oferecido pelo CRAS; informações oferecidas pela assistente social/coordenadora; registro de prática, pela equipe, relacionada à queixa.

Ainda que os prontuários apareçam como insumos dessa etapa de produção de dados, é importante ressaltar que estes, em sua maioria, continham registros incipientes. Pouco se discorre sobre os documentos apresentados pela família no momento da realização de cadastro e o tipo de demanda, variando com frequência o detalhamento de informações. As ações da equipe tampouco eram registradas sistematicamente, constando, em boa parte dos casos, apenas a identificação do atendimento realizado: registro de demanda, pedido de cadastro em programas, participação em grupos e oficinas, solicitação e recebimento de benefício eventual, acolhimento psicológico de emergência. Assim, as queixas escolares

identificadas nesse dispositivo se apresentam nos prontuários de forma sucinta, tanto no que se refere à história do aluno que foi encaminhado, quanto a respeito do acompanhamento do caso, a interação da equipe e a comunicação do CRAS com outros equipamentos da rede intersetorial. Em sua maioria, constavam apenas os encaminhamentos, caracterizados por tratamento psiquiátrico e/ou neurológico – sendo esta uma ação que faz reforçar a concepção biológica e individualizante da dificuldade escolar.

Após acessarmos os documentos e informações dos prontuários, realizamos as entrevistas com Lúcia e Jorge. As falas (audiogravadas e transcritas) refletem o encontro entre a objetividade e a subjetividade que contornam o ato de pesquisar, exatamente a experiência de “entre-vistar”, e dão passagem para novos elementos que se apresentam como analisadores emergindo em torno de três contextos entrecruzados: comunidade, família e escola. Os analisadores são acontecimentos, isto é, da ordem do imprevisto, produzidos na indissociável relação pesquisador(a)-objeto, e atuam rumo à desnaturalização da ordem, da verdade, da rigidez imposta nos discursos e práticas institucionais (Lourau, 1974/2004).

Resultados e Discussão

Caracterização dos(as) Entrevistados(as)

Analizador: “Fazendo de Tudo”; “Pouco se Faz”

Lúcia tem 39 anos e é natural do município no qual o CRAS está instalado. Graduada em Serviço Social em 2013, atua na assistência social há 16 anos, tendo desempenhado diferentes cargos: gestora do Programa Bolsa Família, secretária interina e superintendente da Secretaria de Assistência Social da cidade. Trabalha na coordenação do CRAS desde sua inauguração (entre 2012 e 2013), participando inclusive da escolha do nome do estabelecimento. Lúcia relata que, nos primeiros quatro anos, foi a única funcionária da secretaria, em suas palavras: “fazendo de tudo”. Em dezembro de 2019, assumiu o cargo de assistente social, passando a exercer as duas funções. Seu trabalho atualmente passa por dois

eixos: a) técnico, que desempenha como assistente social, acolhendo famílias e participando de ações e concessão de benefícios; e b) coordenação, que demanda articulação com outros equipamentos da rede, participação em reuniões externas e discussão de casos compartilhados com outros setores.

Sobre os referenciais teóricos que orientam sua prática, Lúcia menciona Karl Marx e outros autores da área social estudados em seu curso de graduação, além de se manter atualizada com materiais de referências técnicas para atuação no SUAS produzidos pela Secretaria Nacional de Assistência Social. Ainda sobre a sua formação, cursou Magistério, o que lhe deu experiência na área da educação, na qual trabalhou por um ano como professora.

Jorge, psicólogo, tem 56 anos e é morador do município desde 2017 – ano que decidiu se mudar de um grande centro urbano para uma cidade do interior. Concluiu a graduação em Psicologia em 1986, possui especialização em Psicologia Escolar e em Metodologias do Ensino Superior. Atuou na área jurídica, no ensino superior, na clínica e como consultor. Com entusiasmo, Jorge afirma ser “o último behaviorista do Planeta”, tendo o “experimentalismo e o método científico” como referências de trabalho. Sua trajetória na assistência social iniciou em 2019, quando passou a integrar a equipe do CRAS após ser aprovado em concurso público. Considera que assumiu o cargo em um “momento ruim”, coincidindo com o início da pandemia da Covid-19. “Um psicólogo no CRAS durante este período pouco faz”, uma vez que consegue realizar apenas o “atendimento primário”, como o de concessão de cesta básica e demais benefícios eventuais.

Contexto 1: Comunidade

Analizador: É a Cidade mais Bonita do Mundo! (... Será?)

Quando perguntada sobre a cidade em que reside e trabalha, a frase dita por Lúcia foi, de início, proferida como certeza, porém tomou outro rumo: “mas aqui existe uma desigualdade gerada pela mão de obra explorada e não valorizada”, sendo essa uma pista

muito importante sobre o município e o público atendido pelo CRAS. De fato, é uma cidade vistosa; mas é, também, corroída pela desigualdade que insiste em ser escondida pelas luzes, belas casas e pedras que parecem combinar com o grande fluxo de dinheiro que corre por ali. No fim de cada dia, o que se vê quando as luzes se apagam e as pedras das ruas deixam de ser travessia dos(as) estrangeiros(as) que vêm visitar a cidade?

Habitando o CRAS, percebemos o sentimento de não pertencimento dos(as) nativos(as), vítimas das desigualdades socioeconômicas que, em sua grande maioria, são usuários(as) do CRAS. Percebemos o sentimento de não pertencimento dos(as) nativos(as) que, vítimas das desigualdades socioeconômicas, são, em sua grande maioria, usuários(as) do CRAS. Acompanhando a assistente social em visitas domiciliares, um paralelo perfeito estava diante dos nossos olhos: era uma pobreza escancarada nos bairros, meticulosamente “engolidos” pelo centro e sua riqueza.

Lúcia e Jorge também reconhecem que os(as) usuários(as) não se sentem pertencentes à cidade e creditam tal fato ao modo como esse espaço se encontra estruturado: ela, nativa, percebe o movimento de expulsão dos(as) moradores(as) do centro em direção aos bairros mais precários; ele, “forasteiro”, afirma que a população não habita a cidade, principalmente os(as) mais jovens. Jorge almeja “ser menos ortodoxo”, planeja realizar intervenções de fortalecimento de vínculos dos(as) jovens com a cidade assim que possível, buscando explorar principalmente os recursos naturais e os lugares pouco frequentados por eles(as).

Nesse contexto de desigualdades geográficas e sociais, as famílias pobres, ao acessarem o dispositivo CRAS, passam a ser reconhecidas pelo poder público, territorializadas, mesmo que na condição de periféricas. Chamamo-lo de dispositivo porque suas práticas atravessam as subjetividades e ditam modos de vida, o de ser pobre, e de relacionamento entre os(as) protagonistas, que se organiza em torno de os(as) usuários(as) solicitarem benefícios e de os(as) profissionais concedê-los. Nesse contexto de desigualdades

geográficas e sociais, é apenas no acesso ao CRAS que as famílias pobres passam a ser reconhecidas, territorializadas, pelo poder público, e de modo específico como periféricas. É nesse sentido que identificamos o CRAS como dispositivo, visto que suas práticas atravessam as subjetividades e ditam o modo de vida “ser pobre”, e de relacionamento entre os(as) protagonistas, que se organiza em torno de os(as) usuários(as) solicitarem benefícios e de os(as) profissionais concedê-los. Tais benefícios tamponam – em parte ou quase nada – as vulnerabilidades. Enfim, os sujeitos estão engendrados em práticas disciplinares (Foucault, 1979/2008), as quais no contexto do Estado capitalista servem basicamente à reprodução da pobreza.

Na realidade pesquisada, se sobressaem práticas assistencialistas demandadas pelo prefeito e alguns vereadores, com base em interesses político-partidários. No entanto, é possível ver esta linha dura se tornar flexível quando Lúcia relata: “passei por cinco gestões, vários partidos, eu não trabalho para prefeito, trabalho para a população, não é ele que cria os critérios [de acesso aos benefícios]”. Eis uma linha que enverga, cria brechas e resiste à tradição assistencialista e clientelista da cidade e do país como um todo (Rodrigues, 2017).

Analizador: “Quero Ver Deixarem de Dependem de Programas Sociais” (Autonomia versus Dependência-Controle)

Se materializada, a frase dita pela assistente social/coordenadora poderia ser a grande linha de fuga que produziria uma dobra no *status quo* ao opor-se ao modelo de produção econômica que conhecemos – nas palavras de Saidón (2008, p. 122), isto seria “uma ação anti-institucional dentro da organização”. Porém, na realidade pesquisada, fica evidente que mesmo o texto da política assistencial prescrevendo o CRAS como espaço de construção de autonomia (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2005), seu cotidiano é orientado por práticas marcadas pela perspectiva de controle de condutas, que servem à manutenção do ciclo de dependência dos(as) usuários(as) em relação ao poder

público.

Compreendemos que essa linha tênue entre autonomia e dependência-controle é retroalimentada pela dinâmica institucional, que envolve o CRAS, os(as) profissionais e os(as) usuários(as). Quando escutamos Jorge caracterizar o seu trabalho como “voluntário”, tanto pelo baixo salário que recebe, quanto pelas práticas exercidas, constatamos que há um descompasso entre as atribuições dos(as) profissionais do CRAS, o compromisso sociopolítico do equipamento e a fala do entrevistado, o que denota um esvaziamento da função do(a) psicólogo(a) no CRAS. Se durante a pandemia ele realizou “apenas atendimentos primários” (concessão de benefícios), e parece menosprezar isso, ressaltamos, num país e nessa cidade tão desiguais, a importância dessa prática para as famílias que necessitam das cestas básicas e diversos auxílios (gás, construção de moradia, aluguel) para sua sobrevivência, ainda que a população, por vezes, tome os benefícios acessados como favor e ajuda, e não como direito. Com isso, cabe pensarmos que a matricialidade sociofamiliar – como uma das diretrizes estruturantes das ações e serviços assistenciais e que coloca a família como núcleo social fundamental à medida que é a “mediadora das relações dos sujeitos e a coletividade [...], bem como geradora de modalidades comunitárias de vida” (MDS, 2005, p. 41), as quais poderiam favorecer a autonomia – tem sido colocada em xeque quando a assistência social perde a dimensão de direito e é tomada como algo menor, inferior, na escala de atribuições do CRAS.

Assim, o vislumbre de uma vida autônoma por parte da população empobrecida, sem dependência de benefícios, permanece sendo uma miragem – principalmente com a intensificação das vulnerabilidades durante a pandemia (Guessser, 2021). Jorge conta que quando começou a trabalhar no CRAS, em 2019, “constava pouco mais de 400 prontuários”, tendo chegado a 920 em maio de 2021. Esse aumento vertiginoso reflete a realidade político-econômica, não apenas relacionada com os efeitos da crise sanitária provocada pela

pandemia, mas as medidas contrárias aos direitos sociais adotadas pelo governo ultraneoliberal do presidente Bolsonaro que só fizeram asseverar a miséria e a pobreza (Filgueiras & Druck, 2018; Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2020). Esse cenário faz com que o CRAS busque corresponder às necessidades da população, que demanda cada vez mais ações para sanar a falta de acesso aos direitos básicos, como alimentação, moradia e emprego. Isso, (in)diretamente, os transforma em sujeitos dependentes dos benefícios e programas oferecidos, pois, além de não existirem recursos para seu autossustento, os atendimentos pontuais (de transferência de renda e de concessão de benefícios eventuais) não garantem a proteção social de modo integral e com vistas à autonomia.

Analizador: “Não Tem Isso, Não Tem Aquilo, Mas Dá Pra Fazer” (... E o Que se Faz?)

Notamos, na supracitada fala da entrevistada, que há um dualismo (ter ou não ter as condições adequadas para os/as profissionais atenderem as famílias usuárias) que delinea as práticas no CRAS e que se bifurca em possibilidades ou impossibilidades do fazer efetivo. Isso diz do funcionamento do CRAS, em que as dificuldades de gestão, o grande número de famílias para serem atendidas, a rotatividade dos membros da equipe, o espaço físico insuficiente, a ausência de recursos tecnológicos, entre outros problemas, levam o(a) profissional a se perguntar: o que fazer se eu não posso fazer? Um diagnóstico institucional do CRAS escancara um fazer condicionado ao que está posto e instituído, como se cada ação já viesse carregada de uma negação de novos possíveis.

No entanto, mais uma vez, o olhar de quem intenta produzir derivações entra em ação para anular o “ou” (fazer ou não) e inserir, numa “gagueira” constante (Deleuze, 1997/2011), vários “e...e....e” naquilo que se apresenta como ação possível – ainda que, a princípio, seja tida pelos(as) profissionais como um não fazer. Nesta cartografia das possibilidades, ilustramos com a fala de Lúcia: “não tenho o recurso ideal” mas “sigo trabalhando com o que

está disponível”, exemplificando que gostaria de ter um espaço maior para atender grupos e relembrando as vezes em que precisou solicitar outros locais para realizá-los. Vejam: mesmo diante da “impossibilidade” de realização, o grupo acontece! Ou seja, se trata de ter não um espaço adequado “e”, como ensina Deleuze (1977/2011) buscá-lo em outros equipamentos, tornando possível a realização dos encontros grupais.

Essas “práticas possíveis” ganham relevo quando conjugadas com os potentes afetos que rondam paredes e pessoas: cria-se, assim, um “território existencial” (Guattari, 1992) demarcado pelo espaço-tempo, não só das ações materializadas, mas dos fluxos que ali são produzidos. Mais do que um espaço físico/fixo, o CRAS se atualiza como lócus de processos e relações (Alvarez & Passos, 2010) que, por sua vez, potencializa o fazer.

Na presente pesquisa-experimentação, como exercício da diferença, visualizamos as (im)possibilidades de novas práticas com as famílias atendidas não como algo externo ao CRAS e ao exercício político-profissional que nele acontece, mas como platôs, múltiplos estratos, que guardam em si sua própria potência, seu próprio plano imanente (Deleuze & Guattari, 1992/2010), a circundar o lugar que esse dispositivo ocupa na rede intersetorial. Um desses estratos potentes é o “grupo de discussão de casos” (que contava com a participação de representantes da assistência social, da saúde e da educação), criado para superar falhas na comunicação entre os setores e sendo uma das formas de intervenção junto às queixas recebidas. A suspensão desses encontros grupais foi atribuída por Lúcia e Jorge à pandemia, e considerada o maior impeditivo de práticas que fizessem “evoluir” (para além da concessão de benefícios eventuais) a situação das famílias acompanhadas. Por outro lado, tensionamos: quais estratégias poderiam ter sido traçadas para sua continuidade, de modo a não ceder ao (suposto) “imperativo” de interrupção das reuniões?

Contexto 2: Família

Analizador: “Conheço Todas as Famílias Desde Pequena” (Versos sobre o Território e a Familiaridade)

No bojo da política de assistência social se encontra a matricialidade sociofamiliar. Nela, a família é compreendida como “núcleo básico de acolhida”, assumindo um lugar de centralidade nas políticas de proteção social, as quais devem providenciar condições necessárias para seu protagonismo social (MDS, 2005). Trata-se, portanto, de um compromisso firmado entre família e Estado: enquanto o CRAS oferece os meios, as famílias desempenham o seu papel, também protetivo.

A matricialidade somente é processada e adquire contornos específicos quando os(as) “profissionais da ponta” se responsabilizam pelo acolhimento e acompanhamento integral das famílias (MDS, 2005). Lúcia parece assumir esse papel de base, apresentando-se como a figura que rege o CRAS, sendo a pessoa de referência procurada por todos(as) os(as) usuários(as) e membros da equipe. Além disso, demonstra conhecimento amplo acerca dos casos, de modo que nos auxiliou tanto na busca dos prontuários, quanto na mediação das conversas que se fizeram necessárias com as famílias e com a equipe. Lúcia relata conhecer todas as famílias da cidade “desde pequena” e saber não só das situações de vulnerabilidade que enfrentam, mas também das histórias de vida e suas relações pessoais. Jorge, em contrapartida, diz não ter nenhuma relação com os(as) usuários(as) fora do CRAS. Sposati (2013) assevera que o funcionamento pleno de uma política social se efetiva a partir das relações “entre os agentes que operam o serviço e a população usuária” (p. 6) e, de alguma forma, em meio às flexíveis linhas de possibilidade já traçadas, isso de fato acontece no local pesquisado, como se nota no caso das três famílias elencadas no presente estudo (cujos membros são apresentados com nomes fictícios), a partir da identificação de queixas escolares em seus registros.

Quanto à família de Maria (composta por seu marido, mãe, sogra e dois sobrinhos – um adolescente de 14 anos e um jovem de 18), Lúcia menciona que sua entrada no CRAS ocorreu em 2013 com a demanda de benefício eventual. Ao longo dos anos, ela tem sido acompanhada com vistas ao fortalecimento do vínculo de Maria com uma das irmãs (mãe dos sobrinhos que são cuidados por ela) e a criação de uma rede de apoio que possa acolhê-la e dividir as responsabilidades de cuidadora que ela assume e que a sobrecarregam.

Consta no prontuário que a família recorreu ao CRAS para buscar orientações em relação à guarda dos sobrinhos e ao pedido de pensão alimentícia, malsucedido por não localizarem o pai. Ou seja, é um grupo atravessado por questões jurídicas e de rompimento de vínculos, de modo que os sobrinhos já chegaram a ser institucionalizados num abrigo. Embora a família tenha recebido durante alguns anos a Bolsa Escola (atual Bolsa Família), cabe mencionar que hoje em dia não recebe quaisquer benefícios, pela justificativa de que a renda *per capita* da família é “alta”.

O registro da família de Nara (com dois filhos, um de 4 anos e um adolescente de 15 anos) aponta que a demanda inicial consistiu em uma notificação da escola de Paulo, filho mais velho, indicando infrequência escolar em 2013, fator que será discutido no contexto 3 (escola). Quanto aos benefícios acessados, essa mãe recebe cesta básica e auxílio-gás, além de estar inscrita em programas de moradia e de renda do município, que lhe concede 100 reais mensais.

O contato do psicólogo com a família está restrito aos atendimentos realizados com Nara quando esta vai até o CRAS solicitar ou renovar seus benefícios. Por sua vez, Lúcia informa que as ações realizadas consistem em pedidos de encaminhamento à saúde para avaliar uma possível deficiência do filho mais velho, bem como da própria Nara, para conceder a eles o Benefício de Prestação Continuada (BPC) a hipótese/desconfiança acerca de tal diagnóstico se apresenta como crença no discurso da profissional. Por isso,

tensionamos: essa hipótese estaria atrelada somente à possível concessão do benefício ou ao fato de o adolescente fugir à norma no que se refere ao seu comportamento e desenvolvimento? Além disso: o que nele se manifesta como deficiência intelectual? Numa sociedade de controle (Deleuze, 1992/2010), qual o desempenho que um corpo precisa apresentar?

Neste ponto, é interessante nos atentarmos ao fato de que as leis são colocadas à frente dos corpos, sempre alimentadas por um *a priori*, como se existissem para serem abraçadas, seguidas, sem variações. É nesse processo de in(corpo)ração que fazemos referência ao que Foucault (1979/2008) diz sobre as leis (e os direitos): ambos guardam consigo o poder de controlar os processos biológicos. Assim, temos estratégias apuradas de controle do viver, andar, falar, adoecer, para enfim diagnosticar. Neste prisma, temos de um lado o BPC, que garante um salário-mínimo mensal para idosos(as) e pessoas com deficiência (de qualquer idade), e de outro uma política (linha dura) que se impõe sobre o funcionamento e os limites dos corpos.

Sobre a família de Rita (formada por ela e os filhos, duas meninas e dois meninos), Lúcia relata que a matriarca recebe benefícios do CRAS desde 2013. O prontuário apresenta as várias dificuldades financeiras e situações de violência às quais essa mãe foi submetida. As ações empreendidas pelo CRAS visam acolher tais vulnerabilidades, concedendo os benefícios e programas disponíveis. O plano de ação (ainda a ser desenvolvido) consiste em uma capacitação profissional que possibilite a ela um novo trabalho e uma renda maior. Jorge relata não ter tido contato com essa família.

Outra dimensão passível de análise no trato com as famílias é a da territorialidade, que se ramifica a partir das relações que se dão cotidianamente na comunidade, as quais são acompanhadas pelos(as) profissionais do CRAS que também estão (ou deveriam estar) inseridos(as) ali. A territorialidade se refere ao modo como as pessoas se organizam naquele

local e quais são suas necessidades, isto é, as estratégias de atuação dos(as) profissionais da assistência social que devem ser traçadas a partir da compreensão do território habitado por determinada família, com a participação desta. Como exemplo, as ações podem variar desde um apanhado sobre a qualidade de vida do local, saneamento básico, controle de riscos naturais, até as condições das casas, a relação com os vizinhos, entre outras dimensões (MDS, 2005). O rastreamento dessas necessidades se dá sempre a partir do contato dos(as) profissionais com a realidade, como quem mescla as linhas da matricialidade e da territorialidade para produzir uma nova: a de familiaridade. Não de caráter raso, como quem cumprimenta o “seu Geraldo e a dona Joana” na porta de casa, e sim multidimensional, carregada de afeto e conhecimento, que pode mediar a produção de novos modos daquelas famílias em se relacionarem com o local onde moram.

Contexto 3: Escola

Analizador: “O Neurônio Não Faz Sinapse!” (Quando Mente-Corpo são Captados pela Lógica Biologizante)

A educação é um campo de forças entendido como instituição, disciplina e prática que engendra processos de subjetivação (Foucault, 1984/2004). Ao chegarmos finalmente nesta linha que, até então, estava à espreita nos outros contextos, focamos a atenção para um dos pontos de tensão desse processo: as queixas escolares ditam o modo de vida daqueles(as) alunos(as) que as receberam como atributo. Dessa maneira, educação e escola servem ao modelo hegemônico de representação (e de massificação) da sociedade: corpos controlados, dóceis, servos, prontos para corresponderem aos interesses do capital que demandam “subjetividades capitalísticas” (Guattari & Rolnik, 1996). Soma-se a isso o fato de que, cada vez mais cedo, os(as) alunos(as) são confrontados(as) com exigências que se referem mais ao ~~ao~~ ~~à~~ performance de aluno(a) ideal do que ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, antes de entendermos como chegam, por que chegam e como são atendidas as queixas escolares, recuamos para perguntar para Lúcia e Jorge como eles concebiam os “problemas” de aprendizagem. Ela diz: “Vejo um pouco de falta de incentivo dos pais, como questões físicas e mentais e até com vulnerabilidade, pois a criança não tem vontade de ir para escola, sem alimentação, vestimenta, vários fatores impedem.” Além disso, ela considera que a baixa escolaridade dos pais/das mães interfere diretamente na relação que seus(suas) filhos(as) estabelecem com a escola: “pais que não reconhecem a função da escola não dão importância aos estudos, por causa da própria vida escolar”.

Jorge apresenta a sua visão focando sobremaneira na questão nutricional:

O problema começa na estruturação da sociedade, isso passa pela família, pela alimentação [...]. Hoje nos alimentamos muito mal. Se eu levar [a cesta distribuída pelo CRAS] para minha casa, eu não vou consumir nada. Eu não consumo açúcar, massa, talvez salvaria o café, mas é de tão baixa qualidade!

Coube, nos limites da entrevista, assinalar o fato de que as pessoas recebem a cesta justamente porque não possuem renda que possibilite uma alimentação mais saudável.

Porém, Jorge reforça:

Você vai na casa desse pessoal, tem bolacha, salsicha, linguiça, é uma péssima alimentação [...]. É um desequilíbrio orgânico, sem boas gorduras, pois eles não consomem um abacate, uma castanha, então o neurônio não faz sinapse! O problema escolar começa por aí.

Ainda que Lúcia e Jorge mencionem aspectos sociais, fazem-no de modo a culpabilizar os(as) alunos(as) e suas famílias (Patto, 1990). Preponderam concepções fundamentalmente biologizantes, individualizantes, patologizantes e estigmatizantes, que desconsideram a confluência de aspectos molares e moleculares, os fluxos e os contrafluxos (Deleuze & Guattari, 1992/2010) na produção das queixas escolares. Nas palavras de Moysés

e Collares (1995, p. 34), o fato de Jorge utilizar a questão nutricional para justificar o fracasso escolar reafirma “a concepção dominante, segundo a qual as crianças não aprendem na escola por serem desnutridas, mas são desnutridas por terem hábitos alimentares inadequados”. Ou seja, trata-se de um pensamento biológico-assistencialista que diminui a questão da aprendizagem e desresponsabiliza um Estado que não confere direitos mínimos aos cidadãos, tais como alimentação e educação. Ao idealizarmos uma superação da fome, da desnutrição e do fracasso escolar, olhamos para o devir-aluno(a) em sua complexidade; cartografamos as linhas de forças do fenômeno da queixa escolar tal como um rizoma, considerando os aspectos biológicos, familiares, sociais, institucionais, culturais, históricos, territoriais, econômicos e políticos.

Analizador: “Problema da Escola Deve Ser Resolvido na Escola” (Contexto de Produção versus Contexto de Atendimento)

Eclodem nesse cenário inúmeras queixas escolares. Multideterminadas, elas carregam consigo o fato de que, embora sejam produzidas nas relações que emergem nos/dos processos de escolarização (Souza, 2007), não são resolvidas nesse contexto. Ou seja, são destinadas para atendimento externo. Ainda que o CRAS se apresente como uma possibilidade de encaminhamento, é preciso questionar: quais as limitações e as potencialidades que tal organização pode oferecer na lida com as queixas?

João, sobrinho de Maria, teve a queixa escolar registrada em 2013 e logo foi encaminhado para atendimento psicológico externo ao CRAS. A queixa estava relacionada a agressividade, agitação e mau comportamento em sala de aula. No seu prontuário consta o relato da psicóloga responsável por seu atendimento naquele ano: “João está com dificuldade de aprendizagem, convidei-o para participar do grupo de crianças”. Durante o relato, emerge outra queixa sobre ele: “desobediência do início ao fim. Para participarem (ele e o irmão), terão que ter sua tia ou responsável legal, não há como controlá-los” (Profissional do CRAS,

2014). Em um diálogo do CRAS com a escola, ficou acordado que ele poderia ser matriculado em uma escolinha de futebol, uma vez que demonstrava interesse pelo esporte. Os treinos eram no mesmo horário do grupo de crianças, e ele parou de frequentar este. O futebol não demoveu a queixa de João, mas possibilitou o estreitamento dos laços com a escola, devido ao acompanhamento do professor de educação física.

A queixa escolar de Paulo, filho de Nara, foi encaminhada pela escola em 2013. Estava relacionada ao baixo rendimento acadêmico e infrequência escolar, possivelmente notificada em função da obrigatoriedade do controle de frequência para o recebimento da Bolsa Família. Foram realizadas articulações através do CRAS com a escola e a família, com o objetivo de assegurar a presença dele na escola.

Ambas as queixas e as respectivas atitudes tomadas para “resolvê-las” parecem esbarrar no mesmo problema. Assim como discutido no contexto 1 (comunidade), o CRAS, como toda organização, é perpassado por diferentes linhas de força que se confundem durante as práticas desenvolvidas, e neste contexto a linha tênue entre controle e cuidado se mostra ainda mais patente. Primeiro, um menino, na época com seis anos, encaminhado para atendimento de uma queixa escolar que em vez de ter a queixa dissolvida acabou recebendo outro rótulo: o de incontrolável. O segundo, com oito anos, recebeu como medida ir à escola para que o benefício recebido não fosse retirado da família.

Por fim, Marcos, filho de Rita, foi encaminhado ao CRAS após a constatação de que ele chegava à escola com fome, apresentando indisposição e falta de atenção. Além disso, no prontuário (e não referido nas entrevistas) se encontram os relatos de conversas mediadas pelo CRAS entre Rita e a coordenação da escola, após vir à tona o evento de que Marcos sofreu racismo nessa instituição.

Lidar com as queixas escolares implica, além de investigar as ramificações acerca do processo de ensino e aprendizagem, visibilizar as singularidades e os marcadores sociais de

diferença (tais como gênero, raça e classe). Aqui, falamos sobre meninos negros, empobrecidos (e até miseráveis), moradores de bairros periféricos; falamos sobre crianças e adolescentes que tiveram laços rompidos, que sofreram processos de exclusão, judicialização, criminalização, patologização e medicalização. As queixas escolares apresentadas se imbricam com as mazelas sociais que assolam a vida desses adolescentes, com os diagnósticos e rótulos que marcam sua vivência escolar, colocando-os como incapazes de aprender ou se comportar (Carvalho, 2004).

O imperativo da normalização e da rotulação de condutas abre espaço para a medicalização da educação. A partir dos diferentes “transtornos da aprendizagem” e “déficits” cognitivos, entre outros diagnósticos que emergem no campo educacional, separam-se os(as) alunos(as) que correspondem ao esperado pela escola – em termos de desempenho, frequência e comportamento – daqueles(as) que se desviaram das métricas e performances de um “bom/boa aluno(a)”, como se estes(as) tivessem algum tipo de patologia a ser corrigida. Como reflete Patto (1990), o fracasso escolar torna-se um problema individual do(a) aluno(a), surgindo como solução a identificação do “fator problema” que impede a aprendizagem e o desenvolvimento. Em outras palavras, ele(a) é encaminhado(a) para que seja diagnosticado(a) a partir do saber médico, sem que esse diagnóstico considere o seu processo de escolarização, os efeitos institucionais e os aspectos psicossociais. Observamos tal imperativo ser atualizado nas experiências dos três alunos que tiveram queixas escolares encaminhadas ao CRAS. Afinal, como manifesta o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2020, p. 7), pobres, negros e periféricos estão mais vulneráveis e propensos a processos excludentes: “quanto mais atravessamentos há em um corpo, quanto mais se entrelaçam nele os marcadores da desigualdade, tanto mais ele fica exposto à medicalização”.

Quanto ao recebimento das queixas escolares no CRAS, Lúcia afirma: “aqui é um dos locais sim [para recebê-las]. Eles trazem para a gente descobrir qual é razão da queixa, uma investigação para descobrir o porquê da criança tá tendo aquela dificuldade, aquele comportamento, e isso se faz com a família.” Exemplifica: “recebemos da escola um pedido de ajuda com os alunos(as) que não estavam entregando o PET [Plano de Estudo Tutorado, adotado pela educação durante a pandemia] e que não estavam conseguindo contatar. A escola nos procurou e pediu que tentássemos mediar.” A partir dessa fala, podemos pensar sobre o primado do CRAS: a atenção às famílias.

Ao cobrir o território, o CRAS se direciona às camadas que compõem as histórias das famílias, afunilando até chegar a uma pequena parte e, assim, intervir. Se pensarmos no exemplo dado pela entrevistada, visualizamos uma família que estava acometida pelos danos da pandemia, podendo ter deixado as atividades escolares em segundo plano. Após o comunicado com a escola, o CRAS se dispôs a entrar em contato com as famílias para entender os motivos do descumprimento dos deveres escolares, que variaram desde a falta de condições das famílias para buscar os materiais na escola (o que foi resolvido pelo CRAS) até a ausência de recursos tecnológicos (internet, computador e celular) para os(as) filhos(as) acompanharem as aulas remotas. Jorge, no entanto, discorda: “embora a gente tenha que fazer um trabalho integrado, eu penso que o problema da escola deve ser resolvido na escola”. Ou seja, ele se posiciona afirmando que o CRAS não deve se envolver com demandas escolares relativas ao processo pedagógico – com o que concordamos. Porém, se as queixas chegaram ao CRAS, cabe ao seu corpo profissional investigar os seus determinantes, e aqueles que lhe competem (no caso, vulnerabilidades socioeconômicas vivenciadas pelas famílias) devem ser, sim, objeto da sua atenção – posicionamo-nos.

Diante das opiniões contraditórias da assistente social/coordenadora e do psicólogo, destacamos a função e o objeto dos dispositivos que compõem a rede intersetorial. Partimos

do pressuposto de que, devido à complexidade do fenômeno da queixa escolar, são necessárias articulações para que se realizem intervenções eficazes. Assim, enfatizamos a necessidade de um trabalho intersetorial que não reduza a queixa a um objeto de determinada área, seja a assistência social, a educação ou mesmo a saúde. Uma vez que se trata de um fenômeno multifacetado, as práticas empreendidas no seu trato devem englobar aspectos educacionais, territoriais e familiares.

Considerações Finais

O recebimento de queixas escolares em dispositivos como o CRAS se apresenta como um desafio à equipe. Além de suas ações cotidianas serem limitadas durante esse período, uma vez que os(as) profissionais estavam atendendo apenas as demandas referentes aos benefícios eventuais, as possibilidades de atendimento das questões escolares dispostas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) estão condicionadas à manutenção das crianças e adolescentes na escola, fato observado nas histórias das famílias acompanhadas durante a pesquisa.

Os três contextos entrecruzados colocam em relevo esta realidade: não é possível realizar análises acerca da comunidade, da família e da escola de forma desconectada. O processo de gentrificação da cidade empurra os seus nativos para a periferia, afeta diretamente a qualidade de vida das famílias, as quais, por sua vez, precisam recorrer ao CRAS para suprir suas demandas. Isto determina a relevância que esse dispositivo tem no município, tanto para os(as) usuários(as) quanto para os demais equipamentos que integram a rede.

Nesse sentido, a escola se apresenta como instituição que também busca diálogo com o CRAS na dissolução dos problemas que nela despontam. No contato com as famílias que participaram da pesquisa, foi possível conhecer as diferentes modalidades de queixas escolares encaminhadas pela escola e as tentativas de dissolução dos problemas – mesmo

diante das dificuldades, como ausência de recursos e infraestrutura, adesão dos(as) participantes e ausência de diálogo com outros setores.

A partir da compreensão de profissionais do CRAS, a pesquisa possibilitou conhecer e mapear elementos do trabalho realizado pela equipe junto às queixas escolares registradas neste dispositivo. É pertinente ressaltar que os prontuários acessados contêm pouca ou nenhuma informação sobre as intervenções realizadas. O fato de termos mantido contato com a coordenadora durante toda a pesquisa nos auxiliou a preencher tal lacuna, uma vez que ela demonstrou disponibilidade para compartilhar seu conhecimento sobre as práticas realizadas com as famílias e o território em que estão inseridas.

As concepções não críticas acerca da queixa escolar, a visão medicalizante e a escassez de registros sobre as práticas abrem precedentes para problematizarmos o fato de os prontuários funcionarem como depósito das queixas. Ou seja, neles os(as) profissionais apenas registram uma interpretação reducionista sobre dificuldades do processo de escolarização que, em sua maioria, possuem nuances sociais, políticas e psíquicas, como algo majoritariamente biológico e clínico-médico, passível de ser diagnosticado e curado. Assim, esses diagnósticos que figuram nos prontuários, combinados com a ausência de relatos das práticas e intervenções de caráter psicossocial (e não clínicas), fixam uma condição de fracasso escolar em alunos(as) que poderiam “superá-lo” com ações voltadas para o estreitamento de vínculos entre a família, a escola e a comunidade.

Consideramos que o encaminhamento e recebimento das queixas escolares pelo CRAS se configura como um analisador das práticas *psi* no plano das possibilidades e das linhas de força posto que permite problematizar as noções de proteção social, a dinâmica dependência-controle e a manutenção de uma visão não crítica, que desconsidera os marcadores sociais da diferença (raça, classe e gênero), sobre tais queixas, que atravessam o contexto das políticas assistenciais e educacionais. Essas reflexões destacam a importância de

entender a queixa como produto da instituição escolar, a fim de não incorrer em intervenções individualizantes e psicologizantes, mesmo o CRAS sendo um contexto no qual são realizadas intervenções sociais.

Por isso, ressaltamos a necessidade de realização de outras pesquisas que possam ampliar a compreensão da complexidade envolvida nas práticas exercidas pelo CRAS para atender demandas escolares; seja nas possíveis excentricidades que cada comunidade, cada família e cada CRAS apresentam, seja nas relações e nos fenômenos expostos no retorno às atividades cotidianas das equipes assistenciais e das aulas presenciais. Ademais, a presente pesquisa considerou as práticas desenvolvidas por profissionais do CRAS, outros estudos envolvendo professores(as) e alunos(as) podem ser realizados.

Agência de Fomento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- Alvarez, J., & Passos, E. (2010). Cartografar é habitar um território existencial. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, pp. 131-149). Sulina.
- Andrade, L. F., & Romagnoli, R. C. (2010). O Psicólogo no CRAS: Uma cartografia dos territórios subjetivos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 604-619. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300012>
- Andrade, T. F., Castelar, M., & Teles, L. A. L. (2020). Concepções de psicólogas/os dos CRAS de Salvador sobre demanda escolar. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(2), 212-221. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i2.3037>
- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2010) Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, pp. 52-75). Sulina.
- Bett, G. de C., & Lemes, M. J. (2020). Fracasso escolar e conselho tutelar: Um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217251. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000100002>
- Costa, L. B. (2014). Cartografia: Uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, 7(2), 66-77. <https://doi.org/10.5902/1983734815111>
- Cordeiro, M. P., & Curado, J. C. (2017). Psicologia na Assistência Social: Um campo em formação. *Psicologia & Sociedade*, 29(e169210), 1-11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i169210>
- Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica*. Editora 34. (Original publicado em 1997)
- Deleuze, G. (2010). *Conversações*. Editora 34. (Original publicado em 1992)

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
(Original publicado em 1980)

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?*. Editora 34. (Original publicado em 1992)

Duarte, N. A. S., & Areosa, S. V. C. (2020). A práxis do psicólogo no contexto da assistência social. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(2), 150-161.
<https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v9i2.2798>

Filgueiras, L., & Druck, G. (12 de novembro, 2018). O governo Bolsonaro, o neofascismo e a resistência democrática. *Le Monde Diplomatique Brasil*.
<https://diplomatie.org.br/o-governo-bolsonaro-o-neofascismo-e-a-resistencia-democratica/>

Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2020). Manifesto desmedicalizante e interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?”. *Movimento - Revista de Educação*, 7(15), 194-204.
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018>

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. B. da Motta (Ed.), *Ditos & escritos: Vol. V. Ética, sexualidade, política* (pp. 264-287). Forense Universitária. (Original publicado em 1984)

Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France* (1978-1979). Martins Fontes. (Original publicado em 1979)

Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Editora 34.

Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Vozes.

Guesser, J. C. A. B. (2021). O papel do CRAS na distribuição de cestas básicas em meio à pandemia do COVID-19 em Barra do Garças - MT/2020. *Revista de Ciência Política, Direito e Políticas Públicas - POLITI(K)CON*, 1(1), 68-83.

<https://periodicos.unemat.br/index.php/politikcon/article/view/5363>

Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. (2017). Queixa escolar: Repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369-377.

<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>

Lourau, R. (2004). Pequeno manual de análise institucional. In S. C. Altoé (Ed.), *René Lourau: Analista institucional em tempo integral* (pp. 122-127). Hucitec. (Original publicado em 1974)

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2005). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004: Norma Operacional Básica - NOB/SUAS*. MDS.

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1995). Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. *Em Aberto*, 15(67), 33-56.

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.15i67.2033>

Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: Um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar & Educacional*, 12(2), 423-429.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013>

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. T. A. Queiroz.

Ribeiro, M. E., & Guzzo, R. S. L. (2014). Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): Reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*,

9(1), 83-96.

http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/837

- Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>
- Rodrigues, D. (2017). Assistencialismo, primeiro-damismo e manipulação social: A atuação de Lúcia Braga no estado paraibano na década de 1980. *História e Cultura*, 6(2), 178-198. <https://doi.org/10.18223/hiscult.v6i2.2066>
- Saidón, O. (2008). *Devires da clínica*. Hucitec.
- Saraiva, L. F. de O. (2018). O atendimento a queixas escolares no CRAS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 215-217. <https://doi.org/10.1590/2175-353920180119444>
- Senra, C. M. G., & Guzzo, R. S. L. (2012). Assistência Social e Psicologia: Sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 293-299. <https://doi.org/10.1590/s0102-71822012000200006>
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: Um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200008>
- Sposati, A. (2013). Território e gestão de políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, 16(1), 5-18. <https://doi.org/10.5433/1679-4842.2013v16n1p05>
- Tondin, C. F., Magalhães, D. D. H., Barbosa, D. R., Moniz, L. C., & Silva, R. B. (2019). Psicologia e Educação: Atuação de psicólogos na mesorregião do campo das vertentes. In Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (Ed.), *Práticas e pesquisas em Psicologia e Educação: Experiências de Minas Gerais* (Vol. 2. pp. 392-407). CRP04. https://drive.google.com/file/d/1ciHzHKbVbUnYpEZY1XA-Tl6dMkwh_74P/view

Viegas, L. S. (2016). O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 5(1), 57-72.
<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14464>