ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR:

TEMAS E NOVOS SUBSÍDIOS



BEATRIZ DE PAULA SOUZA
ORGANIZADORA

USP
ipusp
25 anos LIEPPE

ORGANIZADORA

Beatriz de Paula Souza

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR: NOVOS TEMAS E SUBSÍDIOS

REALIZAÇÃO

USP ipusp LIEPPE Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

São Paulo - SP, 2026

AUTORES

Adriana Marcondes Machado
Andréia Maria de Lima Assunção
Aysa Mara Roveri Arcanjo
Beatriz de Paula Souza
Cinthia Torres Toledo
Elaine Gomes dos Reis Alves
Eliane Krieger
Gabriel Silva Guerra Cavaleiro
Helena Singer
João Lucas de Moura
Juliana Bastos Freitas de Almeida Maria Isabel
Amando de Barros
Maria Júlia Kovács
Maria Luísa Lima da Nóbrega Marilene Proença
Rebello de Souza Marília Pinto de Carvalho
Natacha Costa
Oriana White
Renato Batista da Silva
Rodrigo Nejm
Sandra Maria Fodra
Sung Hwan Ahn

Diagramação

João Bosco Carvalho – Serifas Editoração

Capa

Tânia Alexandre Santos
João Bosco Carvalho – Serifas Editoração
Radhi Meron
João Correia Filho

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: **Aluisio Augusto Cotrim Segurado**
Vice-reitora: **Liedi Légi Bariani Bernucci**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Diretora: **Ianni Regia Scarcelli**
Vice-diretora: **Patrícia Izar**

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar: novos temas e subsídios / Organização de Beatriz de Paula Souza. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, 2026.
431 p.

ISBN: **978-65-87596-75-4**
DOI: **10.11606/9786587596754**

1. Educação. 2. Queixa Escolar. 3. Psicologia escolar. 4. Medicalização. 5. Violência. I. Souza, Beatriz de Paula (Org.)

LC LB 1051

elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

Apresentação

Em maio de 2007, uma festa memorável e alegre aconteceu em São Paulo, reunindo a comunidade que fazia, acompanhava e celebrava novas realizações de uma Psicologia que, no encontro com a Educação, contribuía para que a escolarização cultivasse, em todos que vivem a escola (inclusive professoras, gestores, pais e outros), suas possibilidades intelectuais, emocionais, culturais, corporais e espirituais. Era o lançamento da coletânea "Orientação à Queixa Escolar".

A utopia que unia seus autores era a de um mundo de seres humanos plenos, autônomos, com profundo senso de comunidade e compromisso com ela, no qual as singularidades tivessem lugar. Um lugar de experiência de amor e dignidade, que fortalecesse a possibilidade de tudo isso se espalhar por outras esferas da vida humana.

Algo muito potente se consubstanciou naquele livro e ele foi procurado pelo Brasil todo. Tinha capítulos teóricos, informações e reflexões sobre temas relevantes, propostas de práticas e exemplos delas. Logo foi necessária nova edição, depois outra tiragem dela, até que pôde se tornar um e-book público e gratuito acessível no Portal de Livros Abertos da USP e no *site* que leva seu nome.

Dezenove anos se passaram desde então. Esse livro segue atual e útil, no entanto a expansão e os desenvolvimentos da Orientação à Queixa Escolar (OQE) e sua comunidade, juntamente com mudanças e acontecimentos no mundo, no modo de vida e no planeta, trouxeram a necessidade de uma nova publicação. A listagem de temas relevantes não abordados antes

ou que tiveram crescimentos tais que precisavam ser retomados, assim como a explosão de práticas em diferentes campos e lugares do Brasil, mostrou que um livro só ficaria enorme. Como dar conta dessa riqueza e, ao mesmo tempo, oferecer uma experiência de leitura mais agradável e menos assustadora do que a que um compêndio de mil páginas?

A solução foi fazer dois livros ao invés de um só. Mas como fazer essa divisão? Dividir sempre é difícil para uma abordagem que tem a perspectiva da Integralidade, porém era preciso enfrentar esse desafio. A opção que fiz foi por um caminho bem conhecido: "separar" teoria e prática. Um livro mais teórico, com fundamentos, ideias, informações, pesquisas e reflexões, que subsidiasse novos trabalhos dessa natureza mas também oferecesse consistência, inspiração e caminhos para práticas. Outro, que também trouxesse isso tudo mas pela via da *práxis*, isto é, práticas conscientes e reflexivas, que unem teoria crítica e ação para transformar a realidade[1].

Com a perspectiva da Integralidade, a qual inclui a utopia mais acima, como ponto de união entre autores diversos em chãos teóricos e concretos, a divisão não consegue purezas. O livro mais teórico tem capítulos com questões e sugestões que não raro indicam ou partem de práticas. Os capítulos do livro de práticas, por sua vez, têm o conceito de *práxis* como fundamento e, assim, são prenhes de contribuições teóricas e subsídios temáticos.

Esta introdução consta da Apresentação de ambas as coletâneas pois traz um histórico que lhes é comum. Elas compartilham também o primeiro capítulo, intitulado Perspectiva, conceitos e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar, pois ele procura estabelecer as bases sobre as quais se assentam a estrutura e a escolha de autoras/es e textos que as compõem.

A seguir, passo à Apresentação específica deste livro. E

[1] Os títulos dos dois livros são Orientação à Queixa Escolar: temas e novos subsídios e Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios.

convido-os a conhecerem, além dele, sua cara-metade chamada Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios.

Apresentando Orientação à Queixa Escolar: temas e novos subsídios

A obra inicia-se com dois capítulos introdutórios. O primeiro, como dito acima, procura explicitar os fundamentos da abordagem OQE que dão sentido a sua estruturação e à escolha de conteúdos – e seus autores. E, como estamos no terreno das produções acadêmicas, segue-se um levantamento e estudos delas no que toca à OQE a partir do que consta do sistema de currículos Lattes.

A partir daí, os capítulos estão agrupados em Unidades.

Comecei pelo que nos move e chamei a primeira de *Caminhos da Esperança*. Contém o conceito e exemplos de Educação Integral, que traz em seu bojo a ideia de desenvolvimento integral, que almeja proporcionar. Os demais capítulos harmonizam-se com esta perspectiva. Um deles traz um histórico crítico das escolas convencionais e outras possibilidades de educação, reais, amadurecidas no fogo e na alegria das experiências vividas, oferecendo consciência e inspiração. O outro convida, a partir de um resgate de dentro de nós, a refletir sobre a importância das experiências ao ar livre e em contato com a natureza para a educação, a saúde mental e a vida de nós humanos, de todas as idades e pertenças grupais e do meio ambiente planetário. Estas reflexões, entremeadas de informações, apontam para práticas que incluam esse contato.

A Unidade seguinte, em aparente contraste com a anterior, é um necessário mergulho no abismo de acontecimentos brutais nas escolas, os quais revelam o que dá nome a esse grupo de capítulos: *Sofrimentos extremos*. Falam de violências físicas que chegam por vezes a assassinatos, tentativas bem e malsucedidas de suicídio, automutilações e outros eventos afins nos espaços escolares (embora não só neles), que trazem desespero a quem

lida com eles ou procura evitá-los. Utilizei a expressão "aparente contraste" com relação a Caminhos da Esperança porque suas autoras, além de trazer dados e reflexões e desvelar sua constituição no cotidiano escolar e na sociedade, são propositivas tanto com relação a ações emergenciais como a posvenção e prevenção.

Os sofrimentos extremos no ambiente escolar trazem à tona a importância fundamental de nos aprofundarmos no que diz respeito a diferenças. A Unidade seguinte, então, dedica-se a grupos identitários e leva o nome *Interseccionalidades*. Traz questões de gênero na escola que têm consequências distintivas na escolarização de meninos e meninas, muitas vezes invisíveis por falta de conhecimento, e um mergulho no que afeta a comunidade LGBTQIA+ nesse contexto. Além disso, um dos textos nos traz o universo da negritude na escola, com aportes de autores contemporâneos de referência no tema; outro fala de povos indígenas, tão ricos em saberes ancestrais quanto inferiorizados e colonizados e, por fim, um capítulo pioneiro sobre a escolarização de asiáticos, o qual aborda uma série de sensibilidades e características culturais desses povos que, desconhecidas por quem não as partilha, geram sofrimentos e medicalizações evitáveis.

A coletânea fecha-se com a Unidade *Modo de vida contemporâneo e queixas escolares*. Trata de fenômenos existentes quando do lançamento da primeira coletânea OQE, em 2007, mas incipientes à época em comparação às dimensões gigantescas que alcançaram atualmente, assim como seu poderio para nos imergir e aprisionar neles. Essa ampliação, quantitativa e qualitativa, e seus efeitos na escolarização e na vida, faz necessária a presença dos assuntos desta Unidade em um livro de temáticas relevantes a quem lida com queixas escolares. Um deles é a digitalização da vida, a qual passou a ter grandes perigos antes inexistentes ou bem menores e tem constituído a subjetividade dos seres humanos, especialmente da geração em idade escolar. Por outro lado, oferece possibilidades maravilhosas como, por exemplo, o acesso amplo, fácil e gratuito a esta publicação. Outro tema tratado é a medicalização da Educação e da vida, meio de geração de dinheiro,

blindagem de instituições opressoras de diversas naturezas e exclusão de diferenças inconvenientes a grupos dominantes. Seu crescimento exponencial nos últimos anos teve, como um alimento fundamental, as consequências da pandemia de Covid-19 e do confinamento prolongado que exigiu, especialmente no Brasil. Compreender seu peso e sua relação com a medicalização é um caminho potente de acolher muitos sofrimentos e atuar para sua reversão de modo potente e crítico.

As/os autoras/es prepararam cuidadosamente resumos de seus capítulos, que disponibilizo abaixo a vocês, como aperitivo ao banquete dos textos na íntegra. Aproveitem!

São Paulo, 26 de março de 2026

Beatriz de Paula Souza

Resumos dos capítulos

Perspectiva, conceitos e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem que visa compreender e superar dificuldades e sofrimentos em processos de escolarização. Baseia-se na perspectiva da Integralidade (a raiz da árvore), que considera a realidade como interconectada e complexa, em contraposição à perspectiva fragmentadora originada de concepções cartesianas e positivistas, que são explicitadas. A partir da Integralidade, o conceito de Queixa Escolar (o tronco) leva a seu entendimento como um emergente de uma rede de relações dinâmica, que envolve principalmente a criança/adolescente, a escola e a família e que

tem um processo de constituição fundamental de ser considerado para apreender sentidos. Daí derivam-se princípios (a copa). Assim, OQE busca identificar e fortalecer as potências contidas nessa rede, promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral de todos os participantes. Procura-se criar ou fortalecer espaços de expressão e elaboração de versões de cada participante sobre a queixa escolar e promover, de forma ética, a circulação de informações e reflexões pertinentes para superar as dificuldades. Ao se contrapor à fragmentação, oferece caminhos para uma atuação des/anti/não medicalizante, pois reduções individualizantes e biologizantes perdem sentido diante das compreensões dinâmicas, complexas, processuais e contextualizadas das questões escolares que a OQE constrói, as quais possibilitam superações mais efetivas e abrangentes.

Orientação à Queixa Escolar: uma análise da produção acadêmica no Brasil

Este estudo analisa a difusão do modelo Orientação à Queixa Escolar (OQE) a partir dos registros nos currículos Lattes. A OQE constitui uma proposta de atendimento psicológico a encaminhamentos escolares desenvolvida no fim dos anos 1990 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). O desenho de pesquisa é quantitativo e inspirado nas propostas da Cientometria e da Análise de Redes Sociais. Foram identificados 138 currículos contendo o descritor "orientação à queixa escolar", dos quais se extraíram 462 registros de atividades, organizados segundo tipo, local, ano e pessoas envolvidas. Os resultados indicam que a circulação do modelo ocorre principalmente por meio de apresentações em eventos acadêmicos, produções bibliográficas e atividades de formação profissional, com destaque para o curso de aperfeiçoamento oferecido no IP-USP como principal núcleo de difusão. Observa-se ainda a expansão gradual das práticas inspiradas na OQE para diferentes regiões do país, sobretudo por meio de estágios, projetos de extensão e iniciativas docentes em

instituições de ensino superior. A análise das redes de colaboração identificou oito comunidades principais, com forte centralidade no IP-USP. Conclui-se que a OQE se dissemina predominantemente como modelo técnico de intervenção e formação profissional, apresentando menor densidade de produção teórica sobre a temática.

Caminhos da Esperança

Educação Integral: indissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento humano

O artigo propõe a Educação Integral como uma concepção de educação que articula aprendizagem e desenvolvimento humano em todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural. Essa concepção compreende que educar não é apenas instruir, mas formar integralmente o sujeito em interação com a comunidade, o território e a cultura, promovendo a autonomia, a criticidade e o bem-viver. A Educação Integral se distingue de uma simples ampliação da jornada escolar. Ela pressupõe a ampliação das experiências formativas, o reconhecimento dos saberes da vida e a integração entre escola, família e território.

Escolas transformadoras: raízes do modelo escolar comum e novos paradigmas

A educação brasileira enfrenta graves problemas, como baixo aproveitamento escolar, violência e sofrimento psíquico, especialmente após a pandemia de Covid-19, os quais indicam a necessidade de transformação do modelo escolar convencional. Este, baseado na racionalidade, na homogeneização e na submissão, tende a produzir e aprofundar essas dificuldades, as quais têm sido capturadas pela medicalização da educação: patologizando-as e individualizando-as ao desconsiderar questões institucionais e

sociais. São desvelados os fundamentos organizadores deste modelo de escola, originários de concepções cartesianas e positivistas, assim como premissas que não se confirmam, como a promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social pela homogeneidade pedagógica. A função de formação de mão de obra para a exploração capitalista é discutida. Como contraponto, são apresentados outros parâmetros: de escolas cujo objetivo é promover uma educação integral e transformadora, que forme seres humanos autônomos, capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade coletiva e conviver com a diversidade humana. Exemplos incluem a Escola Municipal Amorim Lima, a Escola Comunitária Luiza Mahin e a Escola Baniwa Eeno Hiepole, que trabalham com metodologias inovadoras e envolvem a comunidade no processo educativo. São indicativos de que é possível mudar o modelo escolar hegemônico e que experiências inovadoras podem inspirar políticas públicas de uma educação voltada ao pleno desenvolvimento humano.

Atividades ao ar livre e em contato com a natureza na educação, na saúde e na vida

O contato com a natureza é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento saudável das pessoas, especialmente das crianças. As atividades ao ar livre e em contato com a natureza (AEALCNs) tendem a promover a calma, a felicidade, a concentração, bons relacionamentos e o desenvolvimento integral. Além disso, podem ajudar a prevenir problemas de saúde mental, como a ansiedade e a depressão. Há nelas, portanto, uma enorme potência de propiciar um ensino de qualidade e de evitar e reverter graves problemas de violência nas relações escolares e de autoviolência no ambiente escolar, que ocorrem com frequência preocupante. Além disso, as consequências da degradação ambiental têm prejudicado o ensino e a vida e ensinar vivencialmente o amor e o cuidado com a natureza é emergencial. Os efeitos positivos vêm provavelmente da harmonização que promovem com nossa essência de seres de natureza e nossas culturas ancestrais. Há escolas com experiências

sólidas de incorporação de AEALCNs em suas rotinas pedagógicas, como a EMEF Desembargador Amorim Lima e a EMEF Espaço de Bitita, ambas em São Paulo, que mostram ser possível criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis e inclusivos com elas. Assim, somos favoráveis à implementação de políticas públicas que garantam espaços abertos e naturais nas escolas e nos espaços urbanos e que incentivem a formação de educadores e profissionais de saúde para trabalhar neles.

Sofrimentos extremos

Violência e Convivência Escolar: contribuições da Psicologia Escolar e da Educação

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão sobre violência e convivência escolar, considerando os desafios vividos a partir de meados de 2000 com a ampliação da violência no país e dos casos de ataques extremos às escolas. O capítulo procura apresentar um percurso histórico dos motivos de encaminhamentos escolares e analisar as mudanças ocorridas com as formas de comunicação presentes no processo de escolarização. Discutirá como a Psicologia Escolar pode contribuir para a discussão e a proposição de ações frente às formas de violência na escola. Neste capítulo, serão sugeridas algumas possibilidades de enfrentamento à violência escolar e de promoção de espaços de convivência e de participação.

Horror na Escola: dor e morte provocados pela violência extrema

A violência escolar tem aumentado de forma assustadora e os ataques em escolas no Brasil são um marco do Século XXI. Neste capítulo abordamos as violências na (onde ela acontece, com origem interna ou externa), da (originada na direção ou colaboradores da escola) e para (invade ou é diretamente dirigida a ela) a escola. Todas elas, além dos danos à saúde mental, podem

levar à violência extrema, seja homicídio, suicídio ou ataques por agressor ativo ou facções criminosas que deixam vários mortos e feridos. Infelizmente, ações de prevenção têm sido insuficientes/ineficientes. Relatamos a experiência de ações de resposta em diferentes escolas, após ataque por agressor ativo, suicídio, tentativa de homicídio e outras mortes trágicas. O capítulo também traz as definições sobre ataques à escolas, Primeiros Cuidados Psicológicos – PCP, propõe protocolos de ações pós violência extrema e define a Psicologia da Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres como a área da Psicologia adequada para lidar com situações traumáticas. As ações de identificação e cuidado com as violências do cotidiano são essenciais como prevenção de sofrimento intenso e violência extrema. A violência escolar precisa ser reconhecida como um grave problema de políticas públicas.

Autolesão e suicídio: manifestações do sofrimento

Nesse capítulo abordamos suicídios, autolesão e autolesão sem intenção suicida (ASIS) como eventos multifatoriais com diversas motivações. Quaisquer interpretações simplistas podem levar a equívocos por isso devem ser evitadas. Tanto os suicídios como as autolesões podem estar relacionados com formas de evitar sofrimentos intoleráveis. Não há causa única, vários fatores podem contribuir para a sua ocorrência, todos eles diretamente ligados ao sofrimento intenso. As campanhas de prevenção do suicídio têm como objetivo diminuir o número de casos, mas deveriam também propor atividades de posvenção, que cuidam de minimizar os impactos que esses eventos provocam. São apresentadas atividades de posvenção realizadas em várias instituições envolvendo as autolesões, tentativas de suicídio, e o sofrimento vivido por pessoas enlutadas por suicídios. Os números de suicídios têm crescido em várias fases do desenvolvimento, principalmente entre jovens, deixando claro, que não falar sobre o tema por medo do contágio não diminuiu o número de tentativas e mortes. Várias atividades de posvenção são apresentadas, tendo como foco principal as

instituições de educação. São trazidos exemplos de intervenção, que procuram atender às demandas de estudantes, professores e coordenadores dessas instituições.

Interseccionalidades

Gênero e dificuldades na escola

Nesse capítulo abordamos como as relações de gênero permeiam a construção de trajetórias escolares desiguais entre crianças e adolescentes no Brasil. Na primeira parte, apresentaremos dados sobre a conclusão da educação básica que nos convidam a pensar nas diferenças educacionais de acordo com o sexo, em diálogo com o acúmulo de pesquisas sobre gênero e desempenho escolar. Na segunda parte, vamos abordar pesquisas que nos permitem pensar como gênero também afeta a escolarização da população LGBT QIA+. Sempre que possível, abordaremos o gênero a partir de uma perspectiva intersecional, em que assumimos a importância de considerar a sua articulação com outras categorias, como a classe e a raça.

Vivências LGBTQIA+ na infância e adolescência: contribuições para atuação com queixa escolar

Este capítulo realiza um ensaio teórico sobre os impactos dessas vivências na produção de queixas escolares, promovendo um diálogo ainda incipiente em pesquisas acadêmicas e práticas profissionais. A discussão tem como ponto de partida a Orientação à Queixa Escolar (OQE), abordagem psicológica breve focada na articulação da rede escola-família-criança e na análise de como a lógica cisheteronormativa desqualifica experiências dissidentes de gênero e sexualidade na escola. Salienta-se a lacuna nos marcos legais nacionais, que não mencionam especificamente os termos identidade de gênero e diversidade sexual, fragilizando a proteção de crianças e adolescentes LGBTQIA+. O ensaio dialoga com

os campos dos estudos de gênero, sexualidade e das infâncias, mobilizando conceitos como infâncias dissidentes, marcadores da diferença e a governança dos corpos no contexto escolar. A discussão evidencia a necessidade de superar o silenciamento imposto por uma perspectiva adultocêntrica. Para isso, propõe-se que a prática da psicologia escolar amplie espaços de escuta, promova o desenvolvimento integral preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), incorpore discussões de gênero e sexualidade ao currículo e realize uma mediação ético-educacional entre os atores escolares e comunitários, reafirmando o compromisso ético-político da Psicologia com essa população.

Orientação à Queixa Escolar e a luta antirracista: um caminho de escuta e mobilização para transformações educacionais

Pedro Henrique é descrito como dedicado, criativo e inteligente. Morador da periferia da grande São Paulo, é estudante de um dos colégios mais conhecidos da cidade. A sua história poderia ser de superação, inspirando gerações de outras pessoas, porém foi interrompida, vítima de uma sociedade que normaliza a violência, seja de gênero, de classe ou de raça, esta última sendo o objeto da nossa análise. Como o racismo é minimizado dentro do contexto escolar? Como a escola se constitui em um local de reprodução de violências e dos valores da branquitude, sendo nada acolhedor para as pessoas negras? Qual o papel das instituições diante dessa realidade? A partir da história de Pedro Henrique, negro, periférico e abertamente gay, este capitulo se desenvolve no caminho de sensibilizar e repensar as práticas escolares, em diálogo com os princípios da Orientação à Queixa Escolar, com a perspectiva da interculturalidade e das concepções da Psicologia Escolar. Com a contribuição desses conhecimentos, busca-se tensionar a discussão na direção da transformação da escola, a fim de que esta encontre estratégias para enfrentar o racismo em seu cotidiano, de maneira a reconhecer as violências e cuidar dos estudantes negros.

Tensões e desafios no encontro entre mundos: a produção de conhecimento em psicologia na intersecção com a educação escolar indígena

Este capítulo aborda as tensões e os desafios que emergem do encontro entre psicologia e educação escolar indígena, com ênfase na formação docente e escolar indígenas em contexto mato-grossense. Inicialmente, são tecidas reflexões acerca das especificidades que as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar assumem nos contextos da educação escolar indígena, por intermédio da análise dos achados oriundos de uma breve revisão de literatura. Na sequência, apresenta-se uma contextualização sobre como as políticas educacionais destinadas às pessoas indígenas são dinamizadas em território mato-grossense, à luz dos marcos constitucionais e legais que as alicerçam. Posteriormente, a síntese dialética constituída ao longo da presente reflexão será articulada aos itinerários de docência e de pesquisa co-construídos com acadêmicos A'uwê Uptabi Xavante, situados na região leste do estado. Por fim, são endereçadas reflexões específicas à psicologia, derivadas do percurso crítico-reflexivo constituído a partir da presente discussão.

Escolarização de asiáticos-brasileiros e interculturalidade em OQE: um debate preliminar e necessário

Este trabalho analisa as experiências escolares de crianças e adolescentes asiático-brasileiros a partir de uma perspectiva foucaultiana e intercultural, problematizando a noção de "cultura de origem" como essência fixa e explicativa de uma experiência. Tomando como fio condutor a cena clínica-escolar de David, estudante filho de imigrantes coreanos, examina-se como discursos institucionais produzem efeitos de verdade que, por sua vez, organizam expectativas normativas, hierarquias raciais e regimes de visibilidade no espaço escolar. Discute-se a articulação entre imigração, saúde mental e escola, recusando leituras causais

ou patologizantes do sofrimento psíquico e compreendendo a sintomatologia como efeito de práticas discursivas e institucionais historicamente situadas. Investiga-se também o artifício da minoria-modelo como tecnologia racial que captura a alteridade asiática sob a lógica da docilidade, do desempenho e da passabilidade, silenciando conflitos e sofrimento ético-político. Por fim, propõe-se algumas chaves de leitura e estratégias institucionais orientadas por uma ética da hospitalidade e da interculturalidade, entendida não como ideal harmônico, mas como campo permanente de disputa de sentidos, no qual a escola pode se tornar espaço de escuta, problematização e produção de novos modos de existência.

Modos de vida contemporâneos e Queixas Escolares

O contexto digital na Queixa Escolar

Assim como a reflexão sobre a queixa escolar nos ensina que não podemos reduzir suas manifestações aos indivíduos, nossa reflexão sobre a relevância dos ambientes digitais nas dinâmicas escolares precisa ser orientada por uma leitura crítica e contextualizada da rede de elementos que se articulam no e a partir dos ambientes digitais. A onipresença dos dispositivos digitais na vida de crianças e adolescentes implica em mudanças na rede de relações entre escola–família–criança. A progressiva digitalização da vida cotidiana faz emergir mudanças nos relacionamentos interpessoais dentro e fora do contexto escolar, uma vez que as plataformas digitais passam a mediar a relação com a informação, interferem no brincar e reorganizam ritmos, expectativas e formas de pertencimento aos grupos de pares desde a primeira infância. Neste capítulo, fazemos uma breve discussão sobre como os hábitos digitais de crianças e adolescentes podem ser incorporados como novos mediadores na pesquisa sobre a queixa escolar, alertando para o necessário equilíbrio entre as abordagens que invisibilizam o digital e as que superestima as consequências do digital na definição dos conflitos que emergem nos contexto escolares.

Medicalização da Educação e da vida

A medicalização da educação é um processo que transforma questões sociais e educacionais em problemas individuais de saúde, gerando ganhos financeiros para a indústria farmacêutica e outros e mascarando o conservadorismo da estrutura social e política e suas instituições. Como ponto de partida para discutir esse fenômeno, é apresentada a história de Olavo, um menino de 4 anos encaminhado pela escola para um neurologista com suspeita de ter TDAH por mostrar-se muito agitado. A psicóloga Helena identifica que Olavo precisa de espaço e liberdade para se movimentar e brincar e que a escola e a família precisariam se adaptar às suas saudáveis necessidades. O texto identifica pontos problemáticos de processos diagnósticos de crianças e adolescentes, que podem levar a diagnósticos equivocados e tratamentos desnecessários e desvela a abordagem fragmentadora que os embasa. A seguir, a abordagem da OQE, fundada na Integralidade, é apresentada como um contraponto: leva em conta, além de características, necessidades e potencialidades do atendido e demais participantes da trama da queixa escolar, contextos, redes de relação, processo de constituição e sentidos. A medicalização é um obstáculo para a inclusão real e a educação de qualidade; é necessário promover mudanças nas práticas educacionais e de saúde para caminhar na direção do desenvolvimento integral de todos os envolvidos nas queixas escolares.

Medicalização e as queixas escolares no cenário pós-pandemia de Covid-19

O presente trabalho teve como objetivo tecer um diálogo sobre a medicalização no contexto escolar e sua relação com o cenário pós-pandêmico de Covid-19 e buscar articular esta discussão com a atuação da psicologia frente às queixas escolares. Em 2020 foi decretado a pandemia de Covid-19 e o isolamento social foi tomado como medida de contenção. Este cenário trouxe

impactos significativos, como instabilidade socioeconômica, sofrimento psíquico e a perda de pessoas próximas. A paralisação das aulas presenciais exigiu uma rápida adaptação e reinvenção das práticas educativas, emergindo o uso das tecnologias digitais. Esse contexto gerou e agravou lacunas de aprendizagem e dificuldades no processo de escolarização. Como reflexo, o discurso da medicalização ganhou maiores proporções, manifestando-se em diagnósticos em massa e no aumento do uso de medicamentos. Nessa lógica, o foco é individualizado, destinando ao educando a responsabilidade exclusiva por seu quadro. Em contrapartida a essa visão, a abordagem da Orientação à Queixa Escolar (OQE) apresenta contribuições para o trabalho psicológico. Ancorada numa perspectiva crítica, a OQE considera a história do educando e a pluralidade de seus contextos, onde a queixa escolar não é tratada como fato isolado, mas construída numa complexa rede de relações, demandando uma intervenção igualmente multidimensional.

SUMÁRIO

Apresentação **6**
Beatriz de Paula Souza

Perspectiva, conceito e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar **25**
Beatriz de Paula Souza

Orientação à Queixa Escolar: uma análise da produção acadêmica no Brasil **52**
Renato Batista da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza

Caminhos da esperança **82**

Educação Integral: indissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento humano **83**
Natacha Costa

Escolas transformadoras: raízes do modelo escolar hegemônico e novos paradigmas **98**
Beatriz de Paula Souza
Helena Singer

Atividades ao ar livre e em contato com a natureza na escola, na saúde mental e na vida **135**
Beatriz de Paula Souza
Maria Isabel Amando de Barros

Sofrimentos extremos **158**

Violência e Convivência Escolar: contribuições da Psicologia Escolar e da Educação **159**
Marilene Proença Rebello de Souza
Oriana White
Sandra Maria Fodra

Horror na Escola: dor e morte provocados pela violência extrema **183**
Elaine Gomes dos Reis Alves

Suicídio e autolesão:manifestações do sofrimento **210**
Elaine Gomes dos Reis Alves
Maria Júlia Kovács

Interseccionalidades **231**

Gênero e dificuldades na escola **232**
Cinthia Torres Toledo
Marília Pinto de Carvalho

Vivências LGBTQIA+ na infância e adolescência: contribuições para atuação com queixas escolares **249**
Juliana Bastos Freitas de Almeida
Maria Luísa Lima da Nóbrega

Orientação à queixa escolar e a luta antirracista: um caminho de escuta e mobilização para transformações educacionais **272**

Aysa Mara Roveri Arcanjo
Gabriel Silva Guerra Cavaleiro
João Lucas de Moura

Tensões e desafios no encontro entre mundos: a produção de conhecimento em psicologia na intersecção com a educação escolar indígena **299**

Andréia Maria de Lima Assunção
Adriana Marcondes Machado

Escolarização de asiáticos-brasileiros e interculturalidade em OQE: um debate preliminar e necessário **328**

Sung Hwan Ahn

Modos de vida contemporâneos e Queixas Escolares **351**

O contexto digital na Queixa Escolar **352**

Rodrigo Nejm

Medicalização da educação e da vida **373**

Beatriz de Paula Souza

Medicalização e as queixas escolares no cenário pós-pandemia de COVID-19 **403**

Eliane Krieger

Autores **427**

Perspectiva, conceito e princípios:
a árvore da Orientação à Queixa Escolar[1]

Beatriz de Paula Souza[2]

Desde de o início da Orientação à Queixa Escolar (OQE), em 1998, quando esta abordagem ainda nem tinha esse nome, o esforço de sistematizar parâmetros para ela esteve presente. Podem ser encontrados, entre outras publicações, no capítulo "Apresentando a Orientação à Queixa Escolar" do livro OQE (Souza, 2005).

No longo e progressivamente mais largo e diversificado caminho desde então (lá se vão 21 anos), foram sendo apurados e aperfeiçoados. Uma miríade de novas possibilidades de desdobramento em práticas em campos e territórios diversos, desenvolvidas por um grande coletivo de profissionais, surgiu. Uma compreensão mais profunda de suas raízes, conceitos e pincipios foi emergindo.

Proponho-me aqui a trazer o que disso construímos ao

[1] Agradeço ao filósofo Dr. Guilherme Grané Diniz por suas preciosas contribuições para o texto. Agradeço, também, ao artista gráfico Bruno S.L.R. de Lima pelo desenho ao final, que ilustrou materiais do I Encontro "Educação, Saúde Mental e Natureza" e a capa do e-book de mesmo nome que gerou – acessível no Portal de Livros Abertos da USP. A OQE participou da organização de ambos.

[2] Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar, vinculado ao LIEPPE.

longo de mais de duas décadas e que tem, portanto, múltiplas/os autoras/es. Espero honrá-las/os.

Quem me conhece sabe que gosto de histórias. Então vou contar uma adaptação de uma antiga fábula indiana.



Certo dia, um grupo pediu a um sábio que os fizesse mais sábios. Ele reuniu a todos em um campo aberto e vendou seus olhos. Mandou trazer um elefante e o colocou diante deles.

Em seguida, conduzindo cada um pela mão, foi levando-os até o elefante para que o apalpassem. Um apalpava a barriga, outro a cauda, outro a orelha, outro a tromba, outro uma das pernas…

Quando todos tinham apalpado o paquiderme, o sábio ordenou que cada um explicasse aos outros o que era aquilo que haviam apalpado.

Então, o que tinha apalpado a barriga disse que era uma enorme panela.

O que tinha apalpado a cauda até os pelos da extremidade, discordou e disse que parecia mais uma vassoura.

- "Nada disso", interrompeu o que tinha apalpado a orelha. "Se aquilo se parece com alguma coisa é com um grande leque aberto.".

O que apalpara a tromba deu uma risada e interferiu:

- "Vocês estão por fora. Aquilo tem a forma, as ondulações e a flexibilidade de uma mangueira de água…"

- "Essa não", replicou o que apalpara a perna, "é redondo como uma grande mangueira, mas não tem nada de ondulações nem de flexibilidade, é rígido como um poste…"

O grupo se envolveu em uma discussão sem fim, cada um querendo provar que os outros estavam errados e que o certo era o que ele dizia. Evidentemente cada um se apoiava na sua própria experiência e não conseguia entender como os demais podiam afirmar o que afirmavam.

O sábio deixou-os falar para ver se chegavam a um acordo, mas quando percebeu que eram incapazes de aceitar que os outros podiam ter tido outras experiências e percebido outras coisas, ordenou que se calassem.

Então, retirou-lhes as vendas e, atônitos de surpresa e confusão, todos viram o bicho.

- "O elefante é tudo isso que vocês falaram, explicou. Tudo isso que cada um de vocês percebeu é só uma parte do elefante. Não devem negar o que os outros perceberam. Deveriam juntar as experiências de todos e tentar imaginar como a parte que cada um apalpou se une com as outras para formar esse todo que é o elefante".

É muitas vezes assim que vemos profissionais e outras pessoas envolvidas nas queixas escolares pensarem e agirem. Processos fragmentados, cindidos e com análises sem sínteses se fazem cotidianos, promovendo sofrimentos e dificuldades em processos escolares (e outros) e prejudicando sua superação.

Alguns exemplos: processos diagnósticos restritos ao diagnosticado, sem levar em conta que ele não se constituiu e vive

em uma bolha, isolado de relações de poder na sociedade e de situações coletivas como a pandemia, a "telificação" da vida e o modo de funcionar e ensinar das escolas e salas de aula que frequentou. A naturalização da ausência ou insuficiência de integração entre diferentes profissionais que trabalham com uma mesma criança que está mal na escola, como professoras, médico e psicóloga. A separação entre diagnóstico, intervenção e devolutiva em um processo terapêutico. A falta de espaços de expressão e atuação dos estudantes em suas escolas institucionalmente reconhecidos e efetivos. O confinamento entre quatro paredes que tomava, já em 2006, 90% do tempo das crianças urbanas (Free Range Kids apud Albardía, 2019), obstaculizando seu desenvolvimento integral como seres de natureza e de culturas que entendem nossa pertença ao meio natural. Achar que é possível entender o que se passa com uma pessoa só com testes. Educar para desenvolver o intelecto como se emoção, corpo, cultura etc. fossem separáveis dele. E muitos outros exemplos que mais adiante tratarei, sem a pretensão de esgotá-los.

Recorrendo à Filosofia

Como compreender a presença de tantos processos fragmentados e fragmentadores nas situações de queixas escolares e na vida? Como entender tal entranhamento deste modo de pensar e agir nos corações e mentes contemporâneos? Como nos libertarmos dele, se é tão forte e disseminado que toma mesmo quem o critica, sem que essa pessoa (que muitas vezes sou eu) se dê conta? Como contribuir para que outros construam esta libertação?

Um caminho importante é tomarmos consciência de suas origens. Isso nos leva à Europa do século XVII, ao encontro

dos filósofos Francis Bacon e René Descartes, influenciados por Aristóteles e Platão. Tendo por fim último a felicidade de nós seres humanos, entendiam ser preciso que passássemos, de viver à mercê da natureza, à sua dominação.

Logo de início, então, identificamos uma fragmentação: a natureza e a humanidade são concebidas como separadas. Outras mais virão. Na dúvida metódica cartesiana em busca da Verdade, esse filósofo encontra-se com seu pensamento e estabelece a pedra fundamental do edifício de sua obra: o *Cogito*. O "penso, logo, existo". Encontrado e entendido como única fonte verdadeira de conhecimento, busca então o caminho certo e seguro da Razão. Ela deve ser "limpada" do que nos trazem as demais dimensões humanas e, assim, das informações de órgãos dos sentidos, sensações e emoções e também de valores, intenções, compromissos e outros componentes da subjetividade. Eles até podem ter algum lugar na vida humana, no que diz respeito ao intelecto, mas são fontes de engano. Nova fragmentação: é o ser humano como mosaico.

Essa "limpeza" produziria um investigador neutro que, para sê-lo, transforma tudo o que quer conhecer em objeto (de investigação), em coisa. Uma epistemologia de coisa conhecendo coisas. Perde-se a humanidade dos humanos, tudo é desencantado. Despedaçamentos.

Seguindo com o desenvolvimento de um método, postula que para conhecer é preciso encontrar as unidades mais simples nas complexidades, chaves para organizar e conseguir compreender fenômenos aparentemente caóticos. Recortes, isolamentos.

É importante assinalar que Descartes tinha consciência de que estava propondo artifícios metodológicos para construir

conhecimento mas que era preciso, ao fim e ao cabo, resgatar as complexidades e as interconexões, ou teria se perdido a possibilidade de apreensão da realidade da qual elas são inseparáveis pois a constituem. Fechando a Regra I de sua obra "Regras para a Direção do Espírito" (Descartes *apud* Revista de Estudos Universitários, 2021), encontramos, falando dos diferentes campos de conhecimento do mundo, também cindidos:

> Havemos, pois, de estar convencidos que de tal modo as ciências estão todas entrelaçadas entre si, que é muito mais fácil aprendê-las todas de uma vez do que separá-las umas das outras.
>
> Se alguém quiser seriamente investigar a verdade das coisas, não deve optar por alguma ciência particular, porque todas têm conexão entre si e mútua dependência (p. 33).

O método científico cartesiano possibilitou uma profusão de conhecimentos e, com base neles, o desenvolvimento de técnicas e instrumentos que promoveram uma revolução na Europa e, posteriormente, espalhou-se pelo planeta. A Revolução Industrial tornou-se possível graças à invenção de máquinas que multiplicaram a capacidade de produção e a diversidade e disponibilidade de produtos. Seus efeitos transformaram a esfera do poder e a Europa viveu a ascensão da burguesia e o apeamento da nobreza e do clero. O meio urbano, no qual estavam as fábricas, tornou-se polo de atração populacional, mudando a relação campo-cidade.

As decorrências da filosofia cartesiana e seu método foram de imensa magnitude e utilidade para o capitalismo que se instaurava à época. Posteriormente, alguns de seus aspectos - em especial, sua visão otimista acerca dos usos e aplicações de seu método científico

- foram radicalizados pelo Positivismo, fundado por Auguste Comte, que via em Descartes um de seus principais predecessores intelectuais. Como no caso dele, é possível identificarmos alguma distância entre as formulações teóricas da filosofia comteana e suas aplicações práticas. Embora, em suas obras tardias, Comte tenha insistido na dimensão ética como fundamento que unifica o fazer científico, a prática do positivismo que ele concebe é uma purificação do saber científico cartesiano. Abre-se, assim, uma avenida para a passagem de bólidos que atropelam e estraçalham a ética, em um mundo sem alma. Remorso e solidariedade tornam-se palavras vazias, não têm por que afetar quem enriquece às custas da exploração alheia.

Dando um grande salto no tempo e no espaço, de então até a atualidade, no Brasil vemo-nos imersos em produções que devem tributo ao método cartesiano. Olho em volta: o que encontro que não as tenha? O computador em que estou trabalhando, a escrivaninha na qual ele se apoia, as cortinas ao fundo, a tesourinha com que cortei as unhas dos meus dedos ao teclado, a roupa com que estou vestida, a cadeira em que estou sentada... Estão até mesmo no resto de natureza desse ambiente: o ar que respiro tem resíduos de produtos criados e feitos com técnicas científicas e minha visão do céu que se esgueira pelo vão das cortinas e dos prédios do entorno, com tão poucas e desmaiadas estrelas, está inundada da luz de lâmpadas elétricas, industrializadas.

Não admira, então, que o modo de pensar de forma cindida, a construção e o uso de instrumentos fragmentadores e a realização de processos também assim, seja tão poderosamente difundida. Sua solidez faz-se presente no nosso cotidiano e em nós mesmos, até quando não percebemos. Isso tem muitos desdobramentos na compreensão da gênese, desenvolvimento e

manutenção das queixas escolares, assim como na atuação frente a elas para reverter dificuldades e sofrimentos de uma multidão de estudantes e outros participantes desses dramas.

Voltando à nossa fábula: o grupo com percepções parciais que se excluem mutuamente não tem como apreender o elefante. E mesmo que tentassem montar o quebra-cabeças com as peças que tinham, não o conseguiriam pois ele é muito mais do que uma soma de partes: é INTEGRAL. De forma similar, não há como compreender e bem lidar com as queixas escolares sem a perspectiva da Integralidade.

A árvore Integral da OQE

Raízes

Se pensarmos na OQE como uma árvore, como alegoria, podemos dizer que sua concepção da realidade são suas raízes, alimentadas e modificadoras do solo ao mesmo tempo. Entendemos que o Real é integral, indivisível, interconectado e complexo, inclusive na relação entre seus níveis: o Uno e o Múltiplo ou, se quisermos detalhar mais, o Universal, o Particular e o Singular.

O tronco

Das raízes emerge o tronco, que sustenta e faz o fluxo central de nutrientes para a copa de princípios e práticas, que se mantém e desenvolve viva e em permanente transformação. Esse fluxo ocorre em todas as direções e todas as partes da árvore se afetam e são afetadas por ele, o mesmo ocorrendo entre as evoluções de cada parte e do todo.

Esse tronco ***é o conceito de Queixa Escolar***

Uma ressalva importante: embora use esse termo no singular em sua definição conceitual, buscando abstrair o que pode haver de mais comum em seu universo, o que existe é plural e encarnado: não existe queixa escolar em abstrato. O que há na realidade são pessoas, sempre únicas embora atravessadas por processos coletivos, que passam por dificuldades e sofrimentos em sua vida escolar. É fundamental termos sempre isso em mente, para não cair em padronizações positivistas que anulam as singularidades.

Retomemos o tronco da árvore, digo, o conceito de Queixa Escolar – que foi se modificando, em relação a sua primeira formulação, à medida em que o aprofundamento da compreensão da Integralidade foi acontecendo. Assim, as dimensões do tempo e do movimento, que sempre estiveram presentes, entraram de forma explícita:

Queixa escolar é aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações dinâmica, que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente/adulto, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar.

É construída ao longo de uma história na qual se constituem sentidos.

Nos encontros entre Psicologia e Educação, é comum encontrarmos um pêndulo que oscila entre cada um desses principais personagens, apontando-os como centro da queixa escolar - que passo a chamar de QE.

A centralização na família, muito frequente, se desdobra em investigar e querer intervir em sua constituição e dinâmica, práticas frequentemente atravessadas por preconceitos de classe, etnia e gênero. Assim, vemos pressupostos de que os problemas

de um certo estudante, ou de um grupo deles, são reflexos de terem famílias "desestruturadas", pais desinteressados, separação dos pais, nascimento do irmãozinho e outras explicações semelhantes. A Psicologia oferece e ofereceu vasto instrumental para essa centralização que tanto sentimento de culpa tem gerado nas famílias e, em nossa sociedade ainda fortemente patriarcal, principalmente nas mães. Essa postura geralmente desconsidera a rede de relações, principalmente a escola e seus funcionamentos, e questões econômicas, culturais, a pandemia e outras de ordem social maior que também compõem essa rede. Por outro, no entanto, é preciso que o centro na família seja devidamente entendido como uma possibilidade. É sim possível que uma questão familiar, como uma relação violenta dos pais e/ou sua separação traumática, esteja no cerne de uma QE por mais acolhedora que seja a escola e bem estruturada a criança ou adolescente.

Centralizar no estudante é algo que tem crescido assustadoramente. Há tempos a medicalização da educação e da vida vem sendo denunciada. Refiro-me à captura de dificuldades produzidas por questões coletivas, como ambientes escolares problemáticos, pela indústria farmacêutica, laboratórios, profissionais de saúde e outros atores dessa cena. Assistimos hoje, principalmente no período pós-pandemia de Covid-19 em que ainda estamos, um crescimento assustador do que antes já era uma tendência forte: atribuir essas dificuldades a questões individuais do corpo do estudante. Multiplicam-se então os diagnósticos de transtornos neurológicos muitas vezes de existência polêmica, como TDAH[3], TOD[4] e dislexia, ou muito facilmente a TEA[5], que teve sua definição alargada abrangendo muito mais gente.

[2] Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
[3] Transtorno Opositivo Desafiador
[4] Transtorno do Espectro Autista

Muito dinheiro envolvido. Mas seria contraditório com a crítica à padronização e a consideração da complexidade dos fenômenos, negar que é possível sim a centralidade do indivíduo em uma situação de QE. Embora a rede sempre precise ser levada em conta, pois mesmo uma pessoa que tem dificuldades em si está sempre imersa em relações que a afetam e são afetadas por ela, a principal fonte da QE pode mesmo ser seu corpo. Não identificar uma certa limitação real importante pode ser um abandono e uma negação de cuidados e direitos.

A centralização no mundo da escola é um grande avanço que ganhou espaço na Psicologia a partir principalmente de obras de Maria Helena Souza Patto no final dos anos 1970 e 1980. Destaco, ainda, "A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia" (2022), livro publicado pela primeira vez em 1990, talvez minha maior referência. Considerando as precariedades das nossas escolas (sem negar suas enormes potências), é sem dúvida a primeira centralização a ser feita como hipótese ao nos depararmos com uma QE, o que ainda hoje acontece muito aquém do necessário. No entanto, preocupa-me encontrar definições e atuações frente a QEs que, ensejando serem críticas à culpabilização de estudantes e suas famílias, também recaem no viés da fragmentação. Assim, subestimam ou desconsideram o peso dos demais participantes da rede e suas relações, assim como a possibilidade de que o fulcro esteja neles. Isso também não é Integralidade.

Valorizar o conhecimento da história de uma QE (processo de constituição e percurso contextualizados) para compreendê-la funda-se na ideia de que o tempo é uma das dimensões do Real, como o espaço. Deixar de investigar processo e ficar no aqui-agora, no meramente descritivo, no momento presente como se ele pudesse ser desconectado na linha temporal, é deixar-se capturar

por um dos aspectos metodológicos da ciência positivista: a fixidez do objeto. O Real é fluido, é movimento, o aqui-agora funda-se no passado e projeta o futuro pois todos os "pontos" desse rio se conectam. Desconsiderar o processo da QE é fragmentar esse fluxo.

Muito além de uma divagação, estas reflexões contribuem para nos libertar da captura pelo pensar e agir positivistas e para que possamos propiciar o mesmo àqueles com quem trabalhamos. Recorrentemente as QEs, individuais ou coletivas (como sobre um grupo classe) nos chegam de uma forma cristalizada, estática, presa ao presente: Marcos não faz nada em classe, Lucas é agressivo, o 6º D é impossível. Ou: os pais dessa escola são desinteressados, os alunos não têm valores, os professores são faltosos. Resgatar, entender e integrar o processo espaço-temporal às versões e explicações sobre elas junto a todos os participantes, com os sentidos que esse trabalho permite fazer emergir, tem sido um dos mais efetivos aspectos do trabalho em OQE, um recurso poderoso na desmistificação das "soluções" medicalizantes. Por exemplo: Marcos foi um aluno comum até o início do ano passado, mas sua classe trocou três vezes de professora e sua aprendizagem escolar defasou-se. Ou: essa classe foi formada como agrupamento de alunos difíceis do ano anterior.

Galhos, folhas, flores e frutos: a copa

Vamos agora à copa, isto é, ao que se desenvolve a partir das raízes e do tronco e, ao mesmo tempo, promove mudanças neles, pois não há linearidade e unidirecionalidade nas relações. É a galhada, folhas, flores e frutos, que são abrigo, pouso e alimento de pássaros, insetos, cobras e muitos outros bichos, além de plantas

como bromélias, samambais, cipós... Estes seres vivos, por sua vez, interagem com a árvore e produzem mudanças nela: polinizam, comem agressores, atacam a madeira... A copa limpa o ar, dá oxigênio, sombra e frescor, melhorando a qualidade do ambiente que também é seu.

Com essa alegoria, refiro-me ao universo de produções da OQE: a pesquisas, publicações e formações de estudantes e profissionais e, também, a práticas mais diretas de atuação junto a pessoas e instituições envolvidas na trama das QEs. Passarei a tratar das práticas mais diretas, ressaltando a grande importância das demais, que espero subsidiar com o que trarei.

Resgato e atualizo, inicialmente, os galhos da base da copa, originados diretamente do tronco:

*Assim, nosso **sujeito** de investigação/intervenção **é esta rede**, com seus integrantes e as relações entre eles.*

*Nosso horizonte é que se constitua uma **movimentação desta rede que se direcione no sentido da superação da queixa**, com desenvolvimento integral de todos os seus participantes e das relações entre eles e com **autonomia** suficiente para que OQE não seja mais necessária.*

O entendimento de que há uma rede envolvida em cada QE e é a ela que precisamos atentar em nosso entendimento e atuação, para lidar de modo transformador – e não adaptativo e alienado/alienante – com o pedido de ajuda que nos fazem, é filho direto da Integralidade. Esse parâmetro atravessa todos os momentos de nossa atuação e faz grande diferença na potência transformadora e libertadora dela com relação às abordagens individualizantes, filhas diretas da fragmentação.

Na formulação anterior da primeira frase desse postulado, onde agora está escrito "sujeito" estava "objeto", mostrando o quanto é difícil escapar da influência positivista. É tão presente em nossas vidas e em nossa formação que a introjetamos e, se não prestarmos muita atenção, ela nos dirige. Redes de pessoas, instituições e suas relações não são objetos. São ativas, humanas, complexas; são sujeitos e entendê-las como objetos as despotencializa.

Quando a OQE começou (e por muito tempo), configurava-se como uma prática de atendimento clínico apenas. Então o entendimento de quem eram esses integrantes da rede tendia a ser mais individualizado: era o Mateus, o Tiago; era a Magda mãe do Lucas, a Sueli e o Jefferson pais da Melissa; era a EMEF Desembargador do Vale e a professora Eliana e a coordenadora Mara Silvia da EE Gen. Vitorino Castilho. A participação de psicólogas/os de inserções institucionais diversas nos cursos OQE, como em redes de ensino, Institutos Federais e instituições de acolhimento para crianças e adolescentes (SAICAs), foi o principal impulso para construir uma compreensão ampliada desse entendimento. Percebemos, discutindo como a OQE poderia contribuir para compreender e desenvolver os trabalhos desses profissionais diversos, que podemos pensar os participantes da rede como sujeitos coletivos: grupos classe, grupo de professoras das séries iniciais, grupo gestor, de trabalhadores operacionais, comunidade do entorno, instituições do território e outros.

Em nossa atuação em situações de QE, passamos a integrar a rede da qual ela emergiu; não somos seres que pairam acima e separados/separáveis delas. E somos integrais como tudo e todos, o que significa termos intencionalidade e compromissos. Embora pareça contraditório, é mais favorecedor de uma prática não autoritária termos consciência de nossa subjetividade, com desejos,

projetos e utopias de vida social e planetária, do que a ilusão da neutralidade, de podermos ser objetos e objetivos, sem que nossas paixões nos afetem. Em OQE, vislumbramos e nos esforçamos para construir um mundo no qual os seres humanos, em seus grupos e comunidades, sejam autônomos e livres. Concebemos liberdade não no sentido individualista e meritocrático tão difundido e pernicioso, mas entendendo que nossa pertença a coletivos e à natureza é parte indissociável de nós. Portanto, a liberdade individual é diretamente conectada à coletiva, em uma via de mão dupla - ou melhor, esses são níveis (Uno e Múltiplo) de uma mesma realidade, Integral.

Assim, trabalhamos no sentido da potencialização, do desenvolvimento Integral de todos os participantes da rede e suas relações. Atuamos para que as forças nela existentes para superar a crise da QE do modo mais profundo e extenso possível aflorem, ganhem corpo, se encontrem e se integrem gerando mútua potencialização, em um movimento que se sustente sem a OQE. Esse é nosso ideal, que evidentemente nem sempre conseguimos alcançar. Mas quando fazemos contatos de Acompanhamento meses após o fim dos atendimentos, temos o orgulho e o incentivo de verificar que, em cerca de 70% dos casos de QE atendidos no Instituto de Psicologia da USP, esse movimento se instaura e mantém - e as redes libertam-se de nós. Por vezes, nem todos os participantes se desenvolveram e nem todas as suas relações também, mas mesmo assim não é mais necessária a continuidade da OQE pois a rede ganhou autonomia para manter a superação da QE ou seguir caminhando nessa direção.

Entrando agora em parâmetros mais práticos, resgato e atualizo aqui três princípios técnicos também enunciados no capítulo Apresentando a Queixa Escolar (Souza, 2022), a que me

referi anteriormente. Para detalhamentos de práticas possíveis, indico este e outros capítulos deste mesmo livro, os vídeos OQE da série "Como fazemos", que estão no *site* Orientação à Queixa Escolar e no canal do YouTube de mesmo nome (ambos facilmente acessíveis buscando na Internet) e a coletânea Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios (Souza, 2026).

- ***Colher e ressignificar as versões*** *de cada participante da rede;*
- ***promover a circulação de informações e reflexões*** *pertinentes e a integração ou o confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente e*
- ***identificar, mobilizar e fortalecer as potências*** *contidas nesta rede, de modo a que esta passe a movimentar-se no sentido da superação das questões e situações produtoras da queixa.*

A Integralidade como perspectiva-raiz se revela em diversos aspectos destes princípios-copa. Como vimos, ela perpassa o conceito-tronco de queixa escolar, que considera a impossibilidade de pensarmos fenômenos humanos como restritos a um sujeito isolado, seja ele um indivíduo ou um coletivo. Orienta a atuação, dando-lhe o sentido de promover encontros e integrações, na contramão das fragmentações atualmente tão frequentes no pensar, sentir e fazer, pelas razões históricas que vimos brevemente no início. Este trabalho restaurador da Integralidade tende a promover a potencialização da rede para superar sofrimentos e dificuldades, pois vai ao encontro – e não contra – a natureza Integral de nós seres humanos (como do universo, a que pertencemos). A fragmentação, um artifício organizador, pode fazer bem por algum tempo e em

determinados momentos ou estágios, mas a médio e longo prazo tende a despotencializar e adoecer a rede e seus participantes e relações, pois é descolada da realidade. O próprio Descartes nos dá essa indicação ao dizer que era preciso, ao fim, resgatar as conexões e a complexidade das diversas ciências.

Colher e ressignificar as versões *de cada participante da rede*

Quanto a esse primeiro princípio técnico, reitero a ampliação do entendimento de quem são os participantes da rede: podem ser sujeitos individuais e também coletivos, a depender do trabalho.

Para que as versões de cada participante possam emergir e serem ressignificadas, é preciso que haja condições propícias para isto. Estes espaços de expressão e elaboração podem já existir ou precisarem ser criados. Essa expressão pode se dar por meio das múltiplas linguagens que temos: corporal, plástica, cênica, musical, das atitudes/gestos que promovem experiências significativas e outras. A ideia de que a linguagem falada ou escrita é a mais importante e a única com possibilidades profundamente transformadoras enraíza-se na elevação do intelecto, da Razão, a um patamar superior a todas as outras dimensões humanas (corpo, emoção, cultura, espiritualidade...), oriunda de concepções cartesianas e positivistas. A palavra é a via preferencial de expressão do intelecto, daí sua supervalorização em detrimento das demais formas de linguagem – embora ela também se preste à revelação e elaboração de outras dimensões humanas, como as emoções. Na perspectiva da Integralidade, todas têm a mesma importância e, conforme o momento e o sujeito que precisa se expressar, as que não passam pela palavra podem ser muito melhores.

Essa perspectiva também encontra-se na postura, as atitudes da/o psicóloga/o em relação a quem habita o espaço de expressão. Existe uma forte tendência a estabelecer um distanciamento chamado de *operacional*, termo que de imediato remete a máquinas. Essa impressão se aprofunda quando o vemos chamado de *ferramenta* do psicoterapeuta. Vem com a justificativa de que serve para preservar a *objetividade*. Ou seja, a humanidade da experiência, seu caráter de encontro humano, é prejudicado por um direcionamento que tende a transformar terapeuta e atendido(s) em objetos. Não por acaso então, a ressalva que acompanha a formulação do distanciamento operacional, de que ele não deve promover um distanciamento afetivo, na prática frequentemente não é sentida assim pelos atendidos. É comum interpretarem como frieza e indiferença da/o profissional diante de seu sofrimento, fragilidade e necessidade de ajuda e de acolhimento e compreensão imantados de afeto e humanidade, o que acaba abortando muitas oportunidades de expressão e elaboração libertadoras. Levar em conta as culturas que nos constituem ajuda a entendermos por que entre nós brasileiras/os esta questão é especialmente importante. Predominantemente temos, no DNA e/ou na alma, culturas muito abertamente afetuosas: latinas, africanas, indígenas. Não costumamos ter o temperamento de austríacos, ingleses ou nórdicos, para quem uma postura mais discreta da/o psicóloga/o não seria tão estranha e aprofundadora de sofrimentos como solidão, desprezo e outros.

A postura da/o profissional em OQE como ser humano inteiro, de presença quente e real, subjaz a um termo do nome dessa abordagem que tem gerado mal-entendidos: Orientação. Contrapõe-se à ilusória e fragmentadora neutralidade. Por vezes é entendido como indicativo de uma atuação autoritária e opressora,

pois não levaria em conta a relação de poder que privilegia a/o psicóloga/o, detentora de um saber mistificado que transforma seus entendimentos e propostas em ordens silenciadoras e subjugadoras dos atendidos, principalmente quando lida com pessoas pobres, socialmente humilhadas. Isto pode sim acontecer, se um manejo cuidadoso não for feito, considerando momentos e possibilidades dos atendidos. Mas se temos como horizonte seu fortalecimento e emancipação, precisamos construir condições para que nossa postura ativa, implicada e comprometida tenha o efeito de um convite fortalecedor a uma relação horizontal, na contramão do assujeitamento, que comunica um reconhecimento de capacidade ou potencial do(s) atendido(s). Além disso, é frequente no início, enquanto a fragilidade dele(s) paralisa ou dificulta movimentações e desenvolvimento, a postura que busca (ilusoriamente) a neutralidade e a aparente passividade da/o psicóloga/o ser sentida como abandono. E muitas vezes é mesmo, na prática.

Ressalto que essa postura ativa e integral não se confunde com a ideia de uma atuação sempre falante, movimentada e propositiva. Por exemplo, estar inteira/o e prover uma experiência humana e humanizadora não raro se traduz em fazer-se continente acolhedor e silencioso de um necessário encontro do atendido consigo mesmo, com suas características, pensamentos e desejos, sem invasões.

> ***Promover a circulação de informações e reflexões*** *pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente*

Evoco aqui a fábula do elefante que contei no início deste texto. Na sociedade sob a égide da fragmentação na qual vivemos,

a tendência é a que a QE seja o bicho e a pessoa à qual ela se refere e toda sua rede sejam o grupo de olhos vendados. Cada um constrói sua versão sobre a queixa a partir de sua experiência restrita a um tempo, espaço e relação, na qual tem um determinado papel: professora, pai, estudante/filho/"paciente", neurologista, psicóloga... Porém, pior do que nessa história, a tendência é que esses participantes da rede não se encontrem para trazer cada um suas experiências, entendimentos e descobertas sobre a QE-elefante.

Na história, o sábio oferece a possibilidade de encontro de versões, sem a qual não há como cada um enriquecer e mesmo transformar seu conhecimento, saindo de seu universo limitado de experiência. Quando os personagens não conseguem, sozinhos, fazer esses movimentos, ele interfere e a integração se faz. Cada um sai dessa situação enriquecido, provavelmente mais sábio (como o grupo pediu) e mais capaz de apreender e lidar com a QE e a realidade.

Caricaturas à parte, a promoção de oportunidades de encontro de versões e a mediação entre aqueles que as construíram, de forma que todos os principais envolvidos na QE tenham a oportunidade de emergir desse processo com versões expandidas e complexificadas, mais capazes de encontrar caminhos de superação de dificuldades e sofrimentos, têm sido um dos lugares mais importantes e potentes que a/o psicóloga/o pode ocupar. Tecer e/ou fortalecer redes desintegradas, fracas, com fios de ligação rompidos, esgarçados, e fortalecer cada nozinho-participante dessa rede (penso em uma rede de pescador), são direcionamentos de atuação.

Evidentemente, nem sempre somos bem-sucedidos: o que se queria encontro faz-se desencontro, rigidezes resistem,

participantes importantes não se disponibilizam... Situações como essas são comuns, ainda mais em uma sociedade individualista, competitiva e na qual a fragmentação está naturalizada, e em sistemas escolares adoecidos e adoecedores.

Novamente, chamo a atenção para a possibilidade de pensarmos em sujeitos como coletivos. Um vendado pode ser uma classe bagunceira, outro uma equipe gestora, outro ainda uma clínica médica, por exemplos.

Entro em um assunto delicado: o sigilo. Como promover a circulação de versões e, ao mesmo tempo, respeitar quem nos confiou informações e entendimentos como é o propósito do Código de Ética da profissão de psicóloga/o? Uma compreensão enrijecida e superficial do sigilo profissional leva a práticas que favorecem ou aprofundam fragmentações. É quando a/o profissional paralisa suas possibilidades de propiciar a circulação de informações importantes de forma ética para promover melhores e mais potentes entendimentos da QE, assim como a construção conjunta de caminhos para superá-la. Na OQE, coerentes com o fortalecimento da condição de sujeitos dos participantes da rede e seu desenvolvimento, conversamos explicitamente sobre possíveis efeitos benéficos de algo surgido na relação conosco ser levado a outra(s) pessoa(s), por ele(s) mesmo(s) ou por nós. Tudo é explicitado, refletido, combinado e autorizado por quem nos trouxe o que achamos que seria bom circular, caso contrário nada feito. Por exemplo, levarmos desenhos de um grupo de alunos tido como agitado a uma reunião de professores, nos quais expressam o desejo de poder ter mais tempo de escola no bosque que ela tem, uma vez que sua vida rotineira é extremamente confinada, passa por pensar com os desenhistas como pode ser bom que seus professores vejam e discutam suas produções. Ou levar a pais e

professores um texto que o atendido escreveu em um encontro conosco, que mostra como ele sabe mais e está aprendendo mais do que eles perceberam, rompendo a cristalização de versões sem esperança sobre ele.

Os documentos escritos, como relatórios e laudos, também são uma forma de circulação de versões. É um tema com o qual nos preocupamos muito, pois costumam ter efeitos poderosos, tanto para contribuir no sentido do desenvolvimento e da vida quanto para o aprisionamento, a paralisia, o sofrimento, o adoecimento. O *site* Orientação à Queixa Escolar tem dois vídeos nossos sobre esse assunto, da série "Como fazemos". Recomendo também a leitura de "Relatório em Orientação à Queixa escolar: de registro a instrumento de atuação" (Souza, 2021) e, ainda, a Resolução nº 6 de 29 de março de 2019 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que "institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional" (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Vou me ater a um aspecto da elaboração desses documentos que remete diretamente à contraposição Integralidade *versus* fragmentação, revelando a imensa força desta última perspectiva: os sujeitos gramaticais. Mesmo quando esses textos (relatórios, laudos e outros) são escritos por profissionais adeptos da Integralidade, seus verbos costumam ter sujeito indeterminado: indica-se, verificou-se. Ou então são conjugados na primeira pessoa do plural (indicamos, verificamos), geralmente a fim de "diluir" o autor – e não de expressar um processo coletivo de produção textual. Esta "diluição" tende a ocultar a pessoa que escreveu, o que não ocorreria se ela escrevesse na primeira pessoa do singular: indico, verifiquei. Novamente a busca da neutralidade se revela,

prejudicando a explicitação de algo impossível de separar de um texto: quem o escreveu - e sua subjetividade. No fim, parecendo um corpo estranho em um texto quase apócrifo, a assinatura de seu autor...

> ***Identificar, mobilizar e fortalecer as potências*** *contidas nesta rede, de modo que esta passe a movimentar-se no sentido da superação das questões e situações produtoras da queixa.*

Parte de um aprofundamento desse princípio técnico foi contemplado anteriormente, no início da seção "Galhos, folhas, flores e frutos: a copa", quando tratei do sentido da construção da autonomia, da rede e de seus integrantes. O foco nas potências, no entanto, tem sido uma marca tão importante da OQE que vale um alongamento. Traz também a Integralidade como perspectiva, na medida em que se contrapõe a ecos da Medicina ocidental na Psicologia, com o recorte e foco nas doenças, no que falta, nos conflitos e fragilidades. Influência forte em nossa formação, instaura em nós uma tendência a identificá-las e tratá-las sem pesquisar, valorizar e fortalecer devidamente outros aspectos dos seres humanos com que lidamos, entre eles as potências, capacidades e potencialidades.

O foco nas potências da OQE tem uma concepção ampla, que considera os seres humanos de modo (coerentemente) Integral e, portanto, também atenta a aspectos doentios e limitações. Mas leva em conta características dos efeitos despotencializadores das QEs que quase sempre encontramos, sobre todos os participantes da rede. As crianças e adolescentes com que trabalhamos comumente se sentem burros, inábeis e maus; os pais e professoras/es deles se vêem como incompetentes, incapazes, falhos – embora muitas vezes

não o explicitem. A culpa é um sentimento frequente em todos.

A cultura escolar de ressaltar o que falta, o que está ruim, certamente contribui para a pintura desse quadro. Revela-se em práticas, como só chamar pais para falar de problemas de seus filhos, nunca para elogiar, e em registros cotidianos, como o uso de caneta vermelha por professoras para destacar os erros dos estudantes. Outro exemplo é a existência do Livro de Ocorrências das escolas, no qual são anotados mal feitos de estudantes – qualquer semelhança com Boletim de Ocorrência policial não parece ser mera coincidência. Por que não entender Ocorrência como acontecimento que também pode ser feliz, esperançoso, de crescimento, potente? Essa cultura escolar despotencializante merece a atenção das/os psicólogas/os escolares da Educação e de todos.

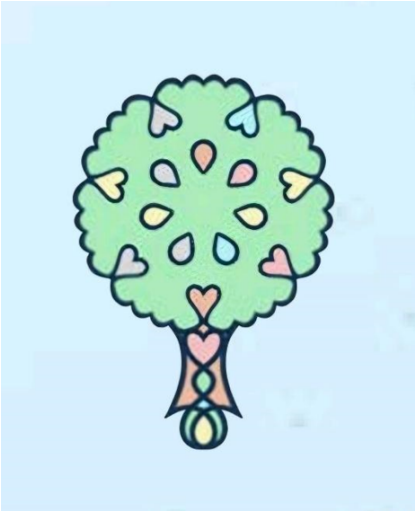
Os participantes de redes de QEs recorrem a nós geralmente comunicando-nos, de alguma maneira, um pedido de reconhecimento de suas capacidades e de viver alegrias. Proporcionar-lhes isso tem tido, como efeito, um fortalecimento que provê condições de enfrentamento das dores, vergonhas e dificuldades. O foco nas potências então tem se mostrado, no contexto atual, uma importante via de instauração ou intensificação do movimento de superação das QEs.

Considerações finais

Termino com uma sensação de insatisfação, de que esse texto está incompleto, de que haveria tanto ainda a compartilhar, a refletir... Reconheço a sensação que me sobrevém quando, em eventos de Psicologia, Educação e outros, tenho vinte minutos para apresentar a Orientação à Queixa Escolar.

Haver-nos com limites e incompletudes é fundamental em nossas vidas e, pensando assim, finalizarei esperando ter cumprido de modo suficientemente bom o que me propus aqui: apresentar a árvore da OQE percorrendo-a das raízes às pontas da copa no que têm de essencial, nesse momento de sua vida que segue, da qual faz parte tanta gente.

Depois me contem se deu certo.



REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 6, de 29 de março de 2019**. Disponível em: https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-6-2019-institui-regras-para-a-elaboracao-de-documentos-escritos-produzidos-pela-o-psicologa-o-no-exercicio-profissional-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-15-1996-a-resolucao-cfp-no-07-2003-e-a-resolucao-cfp-no-04-2019?origin=instituicao&q=Laudo Acesso em: 5 mar. 2026 .

DESCARTES, René. Regras para a Direção do Espírito. In: **Revista de Estudos Universitários - REU**, v. 3, n. 3, 2021. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba. p. 33. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4557 Acesso em: 6 mar. 2026.

FREE RANGE KIDS *apud* ALBARDÍA, María Teresa Santos. **Protagonismo infantil na América Latina**: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. Mestrado em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo. p. 102. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.84.2019.tde-23052019-135522 Acesso em: 6 mar. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. A **Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Portal de Livros Abertos da USP. 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em: 6 mar. 2026 .

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR. Vídeos OQE da série **Como Fazemos**. 2020. Disponíveis em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/videos/oqe/ e também em: https://www.youtube.com/orientacaoaqueixaescolar . Acesso em: 6 mar 2026.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B.P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo. 2005.

SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2022. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP e site Orientação à Queixa Escolar. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827 Acesso em: 6 mar. 2026. https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/ . Acesso em: 3 mar. 2026

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**: práticas e novos territórios. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2026. Disponível no Portal de Livros Abertos da USP e no site Orientação à Queixa Escolar.

SOUZA, B. P. Relatório em Orientação à Queixa Escolar: de registro a instrumento de atuação. In: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. (Orgs.) **Psicologia Escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2021. e-PUB. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2024/05/Psicologia_escolar_critica_e_registros_documentais_Fauston_Negreirosedit.pdf . Acesso em: 5 mar. 2026.

Orientação à Queixa Escolar:
uma análise da produção acadêmica no Brasil

Renato Batista da Silva[1]
Marilene Proença Rebello de Souza[2]

Queixa escolar, em sua acepção mais básica, refere-se aos encaminhamentos de sujeitos escolares para atendimento especializado por profissionais da saúde, em especial, psicólogas/os, devido a impasses no processo de escolarização. Essas queixas são a motivação mais frequente para a procura por atendimento a crianças e adolescentes em serviços-escola de Psicologia (Souza, M. P. R., 2007).

A Orientação à Queixa Escolar – OQE – é organizada, no final dos anos 1990, como um serviço de atendimento desses encaminhamentos vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e coordenado por Cíntia Copit Freller e Beatriz de Paula Souza (Souza, 2017). Sob influência das discussões promovidas pelo movimento crítico

[1] Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na USP e professor de Psicologia da UNIP.

[2] Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar - CCDEB USP.

que tomou força no campo da Psicologia Escolar e Educacional a partir do final dos anos 1970 (Barbosa, 2011; Prates, 2015), a OQE desenvolve-se como uma nova proposta de atendimento psicológico de queixas escolares que une a estratégia clínica com a perspectiva institucional, "localizada na interface entre a Psicologia Clínica e a Escolar" (Souza, 2017, p. 173).

A partir de 2003, começou a ser oferecido, anualmente, no IP-USP, o curso de aperfeiçoamento profissional em Orientação à Queixa Escolar que formou centenas de psicólogas/os nos princípios, fundamentos e práticas que estavam sendo desenvolvidos. Em 2007, com o lançamento da coletânea *Orientação à Queixa Escolar* (Souza, 2007), a OQE se consolida como uma proposta de atendimento frente aos encaminhamentos de escolares com base em princípios e fundamentos, cuja orientação promove a autonomia clínica da/o psicóloga/o, possibilitando que novos elementos sejam agregados (Cardillo, 2012; Carvalho, 2013; Menezes, 2016).

Esse caráter ampliado do modelo possibilitou a expressão criativa de fazeres derivados de fundamentos comuns e o surgimento de uma multiplicidade de variações e invenções de prática com outros instrumentos, estratégias, recursos e ferramentas de intervenção. O curso de atualização Orientação à Queixa Escolar, o lançamento da coletânea (Souza, B. P., 2007, com três edições – a última em acesso aberto – e duas reimpressões) e do portal virtual (*site*) homônimos[3] facilitaram o processo de difusão do conhecimento produzido no âmbito da OQE e a circulação e a apropriação em diversas instituições e por diversos profissionais,

[3] orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br

de áreas diversas como Educação, Saúde Mental e Assistência Social, em território nacional[4].

Posto esse contexto, o presente trabalho tem como objetivo realizar um reconhecimento da produção sobre Orientação à Queixa Escolar, enquanto influência de práticas e formação de psicólogas/os. Trabalharemos com a categoria *circulação* a partir da definição dada por Castelo-Branco e Cirino (2017, p. 2):

> um movimento ordenado, ou possível de ordenação, de um conjunto de conhecimentos psicológicos, os quais se estabelecem em um dado espaço-tempo, contando com certos agentes, eventos e operações sociais, os quais possibilitam sua propagação.

Também partiremos da noção de *apropriação*, entendida aqui como o processo ativo de interpretação e transformação de dado conteúdo cultural por um indivíduo ou coletivo distinto daquele que o produziu originalmente. Deste modo, buscamos, com este estudo, reconhecer o que as produções acadêmicas nos permitem reconhecer acerca deste movimento da Orientação à Queixa Escolar no campo técnico-científico nacional.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo, dialogamos com as contribuições da cientometria, compreendida como o estudo da Ciência enquanto prática social, com foco em aspectos

[4] Em contato com Beatriz de Paula Souza, coordenadora do curso, soubemos que o processo seletivo de pessoas candidatas ao curso de aperfeiçoamento leva em consideração a potencialidade de difusão do conhecimento sobre Orientação à Queixa Escolar pelas pessoas após a realização do curso.

quantitativos da atividade, produção e desenvolvimento científico (Silva; Bianchi, 2001). Em especial, nos inspiramos na noção de redes de colaboração, isto é, grupos de pessoas que interagem e colaboram a respeito de um aspecto comum (Batista, 2019).

Para a coleta de dados, acessamos o sistema de busca de currículos da Plataforma Lattes e utilizamos, como descritor, o termo "orientação à queixa escolar". Selecionamos o modo de busca por assunto e consideramos as bases sobre doutores e demais pesquisadores, com nacionalidade brasileira ou estrangeira, sem filtros específicos. Como o interesse desse trabalho era reconhecer todas as inserções no currículo relacionadas ao termo, colocamos um tempo de atualização de dados alto: 1000 meses, terminando em 31 de janeiro de 2026.

Foram encontrados 138 currículos[5], cada qual foi aberto e examinado individualmente em dois momentos. Realizou-se, inicialmente, uma varredura de reconhecimento em todos os currículos encontrados com vistas à familiarização com os dados e potencial de informação que esses documentos continham sobre o tema[6]. Em um segundo momento, foi realizada uma consulta mais detalhada aos currículos, com coleta de dados sistematizada. Como anteriormente citado, foram consideradas as atualizações dos currículos até 31 de janeiro de 2026. Em todos os currículos foram consideradas as informações complementares, o que adicionou um passo a mais na coleta de dados, a fim de acionar a opção "mostrar informações complementares" em cada currículo. Foram consideradas as entradas de informação relacionadas ao descritor "orientação à queixa escolar" e suas variações, encontradas com o

[5] Busca realizada no dia 3 de novembro de 2025.

[6] Procedimento realizado ao longo do mês de setembro de 2025.

auxílio da ferramenta de localização do navegador da internet[7].

As informações encontradas foram anotadas e, após, organizadas em uma base de dados com cada atividade, por pessoa, considerando: a) tipo de atividade; b) local[8]; c) ano[9]; d) pessoas relacionadas. Para o recorte específico deste estudo, foram consideradas as produções que apresentavam em seu nome o descritor ("orientação à queixa escolar") e pequenas variações (como seu uso no plural ou com algum complemento). Deste modo, a presença do termo amplo "queixa escolar" não foi considerada sistematicamente para esta análise. Também não foi realizada busca que considerasse apenas a sigla "OQE".

Na etapa de tratamento e enriquecimento dos dados, quando era possível identificar que havia mais de um registro para a mesma atividade, estes foram unificados. Os registros de apresentação de trabalho e publicação em anais também foram considerados apenas uma vez. Quando a cidade não estava disponível, mas era possível inferir com relativa exatidão ou encontrar com facilidade o local relacionado à atividade, a informação foi adicionada. Em alguns casos, as informações inseridas nos currículos foram cruzadas para complementação de dados inseridos por colaboradores de uma mesma atividade. Para produções bibliográficas, a informação sobre local foi desconsiderada na análise. Em toda atividade relacionada ao curso de Orientação à Queixa Escolar oferecido no Instituto de

[7] Google Chrome.

[8] Quando a cidade não estava disponível, foi inserida uma informação aproximada.

[9] Como o enfoque de interesse deste trabalho é na circulação da abordagem em estudo, foi considerado apenas o ano de início das atividades com mais de um ano de duração.

Psicologia da USP foi acrescentada a colaboração de Beatriz de Paula Souza nos casos em que esta não estava registrada.

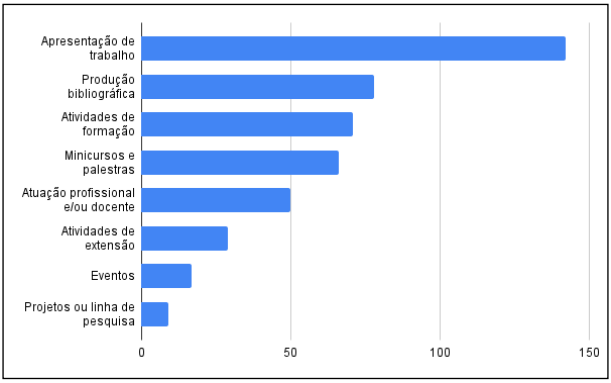
A base de dados produzida foi a fonte utilizada para a análise e discussão dos dados, e foi trabalhada de modo a oferecer informações sobre: a) visão geral das atividades registradas; b) um olhar histórico para a circulação dos conhecimentos envolvendo o termo "Orientação à Queixa Escolar"; c) as comunidades de colaboração de pessoas envolvidas com as atividades (análise de redes sociais).

Resultados e discussão

A difusão de uma abordagem: uma visão geral dos tipos de atividades

Foram compiladas as informações de 462 registros, organizados por tipo de atividade, local, ano e pessoas envolvidas. Com relação às atividades, foram catalogados os seguintes tipos: a) apresentação de trabalho (142 registros); b) produção bibliográfica (78); c) atividades de formação e/ou capacitação profissional (71); d) minicursos e/ou palestras oferecidos (66); e) registros de atuação profissional e/ou docente (50); f) registros relacionados à extensão (29); g) eventos (17); h) projetos e linha de pesquisa (9). A frequência de cada tipo de atividade pode ser visualizada na figura 1.

Figura 1 - Frequência dos registros conforme o tipo de atividade.

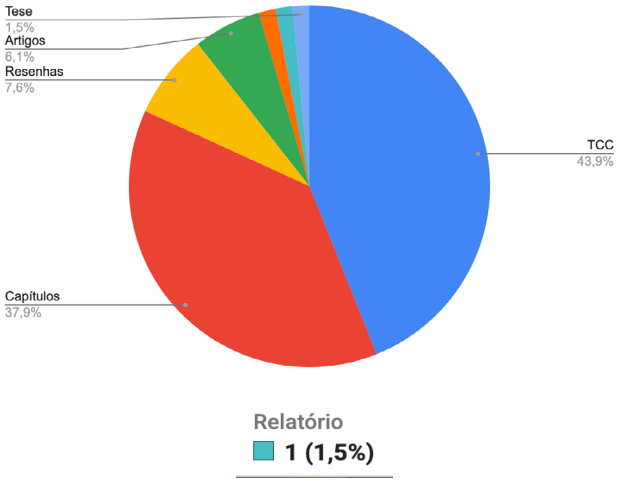


Fonte: elaboração própria.

As apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos são o tipo de atividade mais presente nos currículos Lattes analisados. Os títulos dos trabalhos apontam para uma prevalência de relatos de experiências e reflexões sobre aspectos da prática a partir da OQE. A mesma tendência é verificável nos títulos dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) que aparecem nos registros e que compõem 43,9% dos registros sobre produções bibliográficas – segunda maior categoria de atividades. Dos 29 TCCs, 18 são relacionados ao curso de OQE e 11 são de outros cursos.

O segundo maior tipo de produção bibliográfica é o de capítulos de livro (37,9%). Do total de 25 capítulos encontrados, 15 são da coletânea *Orientação à Queixa Escolar* (Souza, B. P., 2007), que foi o único livro encontrado com esse título. Os outros tipos de produção bibliográfica encontrados foram resenhas e textos de divulgação (5), artigos (4), relatório (1) e tese em andamento (1). A figura 2 apresenta um diagrama da produção bibliográfica com a proporção de trabalhos em relação ao total.

Figura 2 - Proporção de atividades por tipo de produção bibliográfica.



Fonte: elaboração própria.

As categorias "atividades de formação e capacitação profissional", "atuação profissional e/ou docente"[10] e "minicursos/palestras" apresentam uma grande relação entre os registros. Quase metade dos registros da primeira (35 dos 71) são de participação no curso de aperfeiçoamento em OQE oferecido no IP-USP, consolidando este como o principal centro de formação e multiplicação da abordagem. Em consonância, a maioria dos registros de palestras e de atuação docente estão centrados no curso do IP-USP. Ainda compõem esta categoria os registros de participação de pessoas – como ouvintes ou ministrantes – em

[10] Estão agrupadas na categoria "atuação profissional e/ou docente" as atividades de trabalho relacionadas ao termo encontradas, na plataforma Lattes, nas sessões "Atuação Profissional", "Orientações" e "Participação em bancas".

atividades de formação promovidas por entidades da área, como Conselhos Regionais de Psicologia, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

Os registros possibilitam reconhecer estágios curriculares inspirados na Orientação à Queixa Escolar oferecidas em instituições de ensino superior pelo país. As instituições encontradas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais (UNILESTE – em Coronel Fabriciano), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) Instituto Educacional Maria Ranulfa (UNIFATRA – em Uberlândia) em Minas Gerais; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Bahia (UFBA); e, em São Paulo, a Universidade Brasil (UNIVBRASIL) e a Universidade de São Paulo (USP).

Outro tipo de atividade relacionada a instituições de ensino superior (IES) que aparece nos registros são atividades de extensão, em geral, projetos de atendimento a queixas escolares. As IES mencionadas nos registros foram: USP; UFMG; Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Jataí (UFJ), em Goiás; Universidade Católica de Petrópolis (UCP), no Rio de Janeiro; e Universidade Potiguar (UP), no Rio Grande do Norte. Há mais um projeto sem registro de localização. Na USP, acontece no âmbito da extensão, desde 2018, a organização e manutenção do Portal Orientação à Queixa Escolar, um site onde o conhecimento sobre essa abordagem e sobre assuntos afins é curado e divulgado.

Não aparecem muitos registros de eventos com "Orientação à Queixa Escolar" no título, de modo que esta é a segunda menor categoria de tipos de atividade. Os registros sobre

minicursos e palestras indicam, entretanto, que a discussão sobre a OQE comparece como parte da programação em eventos sobre temáticas mais amplas, como Psicologia Escolar e Medicalização.

Também há poucos projetos de pesquisa centrados, especificamente, na Orientação à Queixa Escolar. Foram encontrados oito registros relacionados a cinco projetos: três desenvolvidos na UFCAT; um na USP; e um na Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Bauru (SP). Há, também, um registro da Orientação à Queixa Escolar como linha de pesquisa vinculado à UFJ.

Ao considerar esse panorama geral, é reafirmado o caráter técnico da Orientação à Queixa Escolar. As atividades de formação, minicursos, palestras e atividades de extensão encontradas também apresentam foco na multiplicação desta abordagem, com destaque para o curso de aperfeiçoamento oferecido no IP-USP.

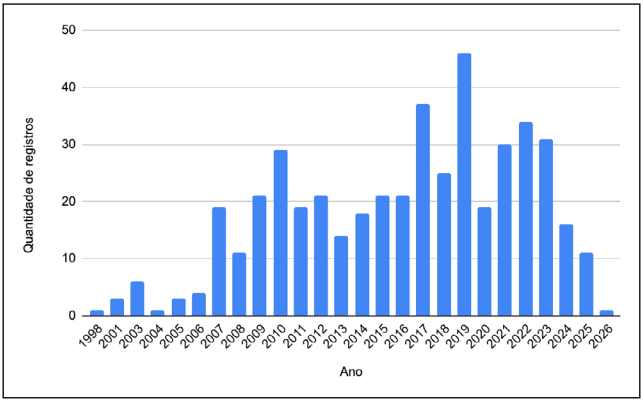
A teorização sobre a OQE se faz presente, mas com menor força. Reforça esse aspecto o fato de terem sido encontrados poucos projetos de investigação científica, uma linha de pesquisa e apenas quatro artigos científicos publicados que faziam uso do termo. Há trabalhos de conclusão de curso que propõem adensar a reflexão teórica sobre a OQE em diálogo com outros conhecimentos. Também foi encontrada uma tese em andamento.

O que os currículos Lattes revelam sobre a circulação e as apropriações do conhecimento sobre Orientação à Queixa Escolar?

A figura 3 apresenta um gráfico de colunas com a quantidade total de registros de atividades iniciadas ou realizadas a cada ano. A seguir, destacamos alguns aspectos que ajudam a

identificar o movimento histórico da circulação dos conhecimentos sobre Orientação à Queixa Escolar nos currículos Lattes, ano a ano. Quanto a 2026, foi considerado apenas o mês de janeiro.

Figura 3 - Quantidade de registros de atividades por ano.



Fonte: elaboração própria.

Nota: no ano de 2026 foram consideradas as produções até 31 de janeiro.

O primeiro registro, de 1998, é encontrado no currículo de Souza, B. P. e assinala o início da sua atuação no serviço de Orientação à Queixa Escolar. Considerado o aspecto do pioneirismo, isso está de acordo com o relato da própria que informa que ela e Cíntia Copit Freller foram as primeiras construtoras da abordagem (Souza, 2017). Em 2001, há três registros, que são menções de coautoria no artigo *Orientação à Queixa Escolar*, de 2001. Desse modo, aparecem, dentre as primeiras pessoas associadas ao termo, Dias,A. C.; Angelucci, C. B.; Macêdo, T. E. C. R.; que, junto com Souza, B. P.; Freller, C. C. e mais duas pessoas, são as autoras do primeiro artigo acadêmico sobre o tema (Freller et al., 2001).

Entre 2003 e 2006 aparecem os primeiros registros relacionados à difusão da abordagem, com destaque para o início do curso de aperfeiçoamento em OQE. Ainda em 2003, três professoras convidadas do curso registram essa atividade: Peretta, A. A. C. S.; Angelucci, C. B.; e Viégas, L. S. É também quando aparecem os primeiros registros de palestras sobre a OQE oferecidas por Souza, B. P.

Em 2007, a maioria dos registros são relacionados aos capítulos da coletânea Orientação à Queixa Escolar (Souza, B. P., 2007). Em 2008 aparece o primeiro registro fora da região metropolitana de São Paulo: uma prática de atendimento de queixas escolares realizada por Moraes, M. C. em um colégio de Itumbiara (GO), que foi nomeada como "orientação à queixa escolar".

Em 2009, Moraes, M. C., enquanto docente da Universidade Federal de Goiás – campus Jataí (atual Universidade Federal de Jataí), coordena um projeto de extensão nomeado como "Orientação à Queixa Escolar para professores do ensino fundamental" e registra a OQE como uma de suas linhas de pesquisa – é a única vez que isso ocorre nos currículos analisados. Nesse ano, Moraes, M. C. e colaboradores apresentam trabalhos sobre a experiência de estágio em Goiânia (GO) e em Uberlândia (MG). No mesmo ano, Viégas, L. começa a lecionar uma disciplina com o título "Teoria e Prática em orientação à Queixa Escolar" em Salvador (BA).

Em 2010, aparecem as primeiras menções à OQE na região sul do Brasil, em São José (SC), com registros feitos por Cord, D. Ela é uma das pessoas relacionadas ao Programa de Atenção e Ressignificação da Queixa Escolar (PARQUE) desenvolvido como extensão na Universidade Federal de Santa Catarina e inspirado

na OQE (Cord; Lopes; Oltramari, 2020). No mesmo ano, Souza, B. P. oferece um minicurso sobre a OQE em Uberlândia (MG) e ao menos duas pessoas de Jataí participam dele. Em 2012 há o registro de um segundo artigo, de autoria de Pichetti, Y. P.

Em 2013, aparece o primeiro registro em Paranaíba (MS), uma prática de estágio oferecida por Carvalho, B. P. no campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) na referida cidade. Em 2014 aparecem mais registros no nordeste, em Natal (RN), e o primeiro registro internacional: o curso de Orientação à Queixa Escolar, ministrado em Moçambique por pessoas vinculadas ao curso de aperfeiçoamento oferecido no IPUSP. Em 2016, aparece o primeiro conjunto de registros no Rio de Janeiro, em uma mostra de práticas promovidas pelo Conselho Regional de Psicologia do estado e o primeiro registro da OQE em Belo Horizonte (MG), um projeto de extensão coordenado por Barbosa, D. R.

No ano de 2017 aparecem muitos registros na UFMS de Paranaíba (MS) relacionados à *I Jornada de Orientação à Queixa Escolar* e ao curso *Orientação à Queixa Escolar: uma introdução*. No mesmo ano, começam os registros sobre OQE em Catalão (GO), relacionados à atuação de Silva, J. C. na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Em 2018, voltam a aparecer atividades realizadas no interior de Minas Gerais, com destaque para a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como um espaço onde foram realizados estágios e apresentações de trabalho sobre o tema relacionados ao trabalho de Tondin, C. F. Nesse mesmo ano, começam a aparecer projetos relacionados ao portal virtual Orientação à Queixa Escolar, que viria a ser lançado em 2021.

No ano seguinte, 2019, Carvalho, B. P. promove novamente a *I Jornada de Orientação à Queixa Escolar* e o curso *Orientação à*

Queixa Escolar: uma introdução, mas, dessa vez, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Continuam aparecendo atividades em São João del-Rei, São Paulo e Catalão, principalmente, e aparece o primeiro registro no Maranhão, na cidade de Balsas: um minicurso oferecido por Macedo, P.

No ano de 2020 houve pouca produção, provável efeito da pandemia de Covid-19 que provocou ações de isolamento social e suspensão de serviços no país e no mundo. No ano seguinte, pessoas vinculadas ao grupo de pesquisa e extensão da UFCAT, coordenado por Silva, J. C., fizeram cinco apresentações de trabalho e publicaram dois artigos dentre os quatro que foram encontrados neste levantamento.

Em 2022, aparece o primeiro registro relacionado à Universidade de Brasília (UnB): a participação de Souza, B. P. em uma aula sobre o tema na disciplina de Psicologia Escolar. É curioso notar como, em Brasília, desenvolveu-se desde meados dos anos 2000 outra proposta de atuação com queixas escolares nomeada *Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares* (PAIQUE), não relacionada à OQE.

O primeiro registro relacionado a um estado do norte do país aparece somente em 2023, uma apresentação de trabalho de França, J. M. na cidade de Porto Velho (RO), com um título que indica certo teor inovador do conhecimento da OQE na região: *Orientação à Queixa Escolar - OQE: uma nova perspectiva de compreensão da queixa escolar na Amazônia.* No ano seguinte, o mesmo pesquisador apresenta trabalho intitulado *Criação do núcleo de Orientação à Queixa Escolar - OQE*. No mesmo ano, um trabalho sobre os egressos do curso de aperfeiçoamento em OQE do IP-USP foi apresentado por Souza, J. R. T. L. em um evento em Valparaíso, no Chile. No evento nacional da ABRAPEE, é

apresentado um trabalho com um balanço dos 10 anos[11] de prática da OQE na UFMG.

O ano de 2025 é marcado por apresentações de trabalho e palestras realizadas por Okerenta, R. A. S. F. F. C. em cidades que aparecem pela primeira vez nos registros levantados: Inhumas (GO), Apucarana (PR) e Campinas (SP). Seus trabalhos apresentam um traço distintivo: a OQE é utilizada como abordagem teórica que contribui para pensar outros temas, formação de professores e interação com o mundo digital. Também aparece como uma abordagem teórica para pensar outra prática no trabalho de Barbosa, J. A. M. que discute o processo de avaliação-intervenção da OQE como suporte para psicoterapia com adolescentes.

Esse panorama permite reconhecer apropriações da OQE no seu processo de circulação. Como apresentado na introdução deste trabalho, a Orientação à Queixa Escolar foi organizada, inicialmente, como um serviço de extensão universitária e, logo após, como uma abordagem a queixas escolares. Essas duas naturezas da OQE aparecem também nas práticas desenvolvidas. A OQE parece ser apropriada, em outros casos, como sinônimo da prática de atendimento de queixas escolares, e não como uma concepção específica sobre essa prática. Consonante a isso, aparece bastante como estratégia de formação e modalidade de estágio em cursos de graduação.

[11] Apesar de, como aparece nesta pesquisa, o primeiro registro no Lattes ser um projeto de extensão em 2016, o projeto de Orientação à Queixa Escolar na UFMG tem início em 2014 no contexto de estágio básico oferecido por Deborah Rosária Barbosa na instituição. Para mais informações ver o capítulo sobre a OQE em Minas Gerais nesta mesma coletânea.

Redes de colaboração

Foram identificadas 322 pessoas nos registros considerados no levantamento para esta pesquisa. O currículo Lattes não registra como as pessoas se identificam com relação ao gênero, mas é possível reconhecer uma prevalência bem marcada de mulheres nesse conjunto. Foi possível mensurar a quantidade de interações de pessoas em atividades relacionadas aos registros presentes na base de dados. Foram contabilizadas 1293 interações.

Identificou-se um total de 24 pessoas que alcançam dez ou mais interações e que serão identificadas, aqui, como colaboradoras centrais. A relação aparece na tabela 1, a seguir. O papel dessas colaboradoras centrais será destacado nas redes de colaboração adiante neste trabalho.

Tabela 1 - Pessoas com o maior número de interações nos registros dos currículos Lattes (colaboradoras centrais) sobre Queixa Escolar.

Pessoas	Interações	Pessoas	Interações
SOUZA, B. P.	167	NUNES, A. C. A.	15
SILVA, J. C.	74	SUZUKI, L.	14
SOUZA, M. P. R.	25	OTACIANO, F. C. O.	14
TOSTA, M. C. F.	24	ANDRADE, I. P.	13
ITO, A. M.	23	MORAES, M. C.	11
TONDIN, C. F.	19	BRASILIANO, A. V.	11
MENDES, M. C. A.	18	VIEIRA, I. S.	10
BARBOSA, D. R.	18	VIÉGAS, L. S.	10
ARAUJO, D. C.	18	PRATES, E. F.	10
POLICENO, N. B.	17	COTTA, M. S.	10
CARVALHO, B. P.	16	BRAUNSTEIN, V. C.	10
SANTOS, M. R.	15	ARAUJO, B. R.	10

Fonte: elaboração própria.

Vale identificar as principais localidades relacionadas aos registros encontrados. Foram associadas aos registros 45 localidades. A tabela 2 apresenta esse levantamento. A quantidade de registros associados a determinadas localidades correlaciona-se com os principais grupos de colaboração encontrados e às pessoas que aparecem com certa centralidade nessa rede.

Tabela 2 - Localidades com maior número de registros em que o termo Orientação à Queixa Escolar se faz presente.

Local	Quantidade	Local	Quantidade
São Paulo/SP	158	Rio de Janeiro/RJ	5
Catalão/GO	43	Bauru/SP	5
São João del-Rei/MG	23	Maringá/PR	4
Salvador/BA	19	Anápolis/GO	4
Belo Horizonte/MG	19	São José/SC	3
Uberlândia/MG	18	Santos/SP	3
Paranaíba/MS	17	Natal/RN	3
Jataí/GO	8	Moçambique	3
Goiânia/GO	8	Cuiabá/MT	3
Curitiba/PR	6	Campo Grande/MS	3

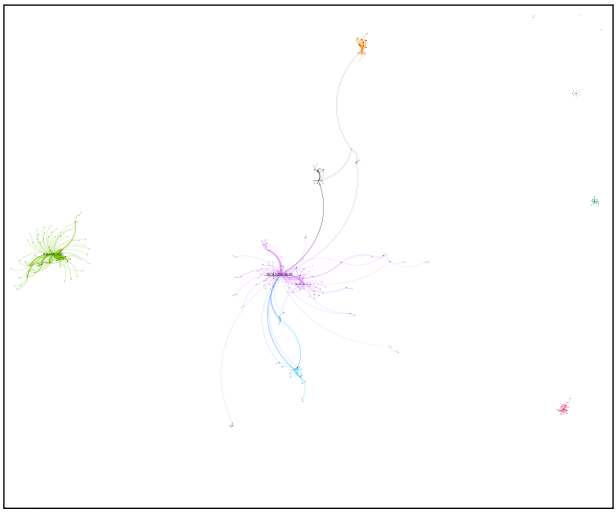
Fonte: elaboração própria.

A partir da identificação das colaborações entre pessoas, foi possível construir os gráficos das redes de colaboração com o auxílio do *software* Gephi. A figura 4 apresenta as redes como um todo, considerando todas as interações. Cada cor indica uma comunidade de colaboração distinta. Foi possível identificar, através do tratamento dos dados, oito comunidades de colaboração. Há cinco comunidades que se interconectam e apresentam interações com a maior comunidade (rosa, laranja, azul, cinza claro, cinza escuro) e outras três, mais isoladas, em que não foi identificada

colaboração com outras comunidades (verde água, verde-limão e vermelho). Cada comunidade será apresentada com mais detalhe nas figuras seguintes.

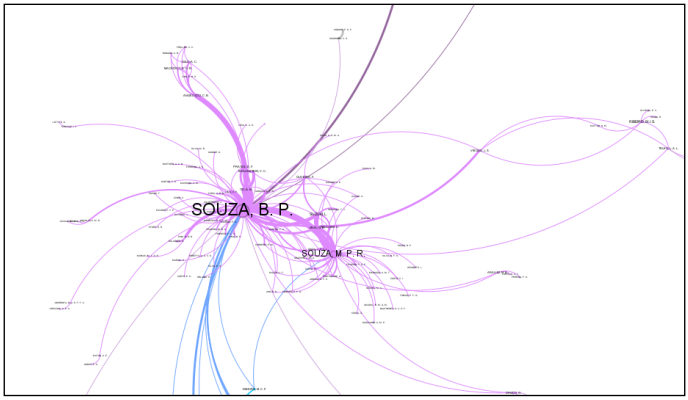
A figura 5 apresenta a maior comunidade de colaboração. É possível identificar que esta é a comunidade de pessoas que colaboram a partir do IPUSP e do curso de especialização em OQE. Os principais nós dessa rede são, notadamente, Souza, B. P. e Souza, M. P. R.. Também consistem em nós centrais dessa rede Ito, A. M., Suzuki, L., Viégas, L., Prates, E. F., e Braunstein, V. C.

Figura 4 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar.



Fonte: elaboração própria.

Figura 5 - Comunidades de colaboração IPUSP formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar.

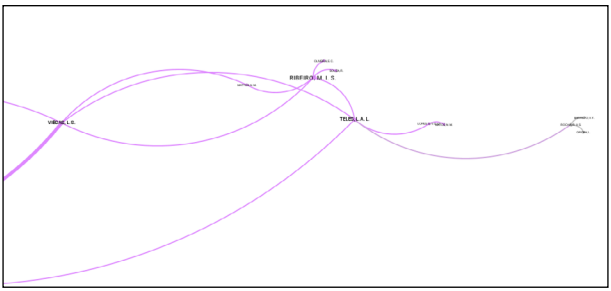


Fonte: elaboração própria.

É interessante notar como o fluxo de colaboração entre Souza, M. P. R. e Souza, B. P. é intenso, mas também que há conjuntos de pessoas que colaboram mais com uma ou outra. O feixe rosa mais grosso que se direciona para cima e para a esquerda reúne as autoras do artigo pioneiro escrito por Freller e colaboradoras (Freller et al., 2001).

Os feixes que se direcionam para o lado direito parecem indicar certo movimento de formação de uma nova comunidade de colaboração (figura 6). As pessoas que aparecem nessa parte da comunidade têm, como local de atuação, o Estado da Bahia. O nó que conecta o centro da comunidade a este braço é Viégas, L. S. Além disso, de forma direta, os grafos mostram conexão com outras três comunidades: cinza escuro na parte superior e cinza claro e azul na parte inferior.

Figura 6 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar entre IPUSP e Bahia.



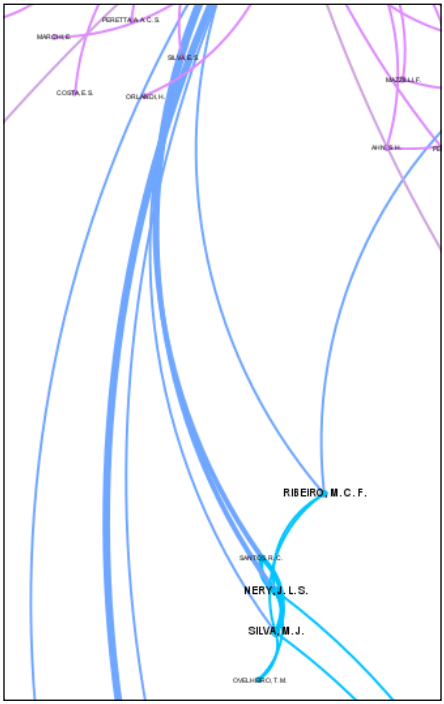
Fonte: elaboração própria.

A figura 7 indica uma parte da comunidade formada por pessoas que interagiram com Carvalho, B. P. mas que também tiveram interações com a comunidade de colaboração do IPUSP. Em geral, pessoas que foram alunas dele na graduação e que cursaram o curso de aperfeiçoamento em OQE após.

A figura 8 ilustra outra parte da comunidade de colaboração relacionada à atuação de Carvalho, B. P. A dinâmica da rede acompanha o movimento desse colaborador central, que realizou atividades relacionadas à OQE em duas universidades. As pessoas que aparecem mais afastadas do centro da comunidade na parte superior esquerda e na parte inferior central da imagem estão associadas a registros na Universidade Federal do Paraná (UFPR). As pessoas que aparecem na parte mais central estão associadas aos registros na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - campus Paranaíba (UFMS-CPAR).

Figura 7 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar

UFMS–UFPR – seção A

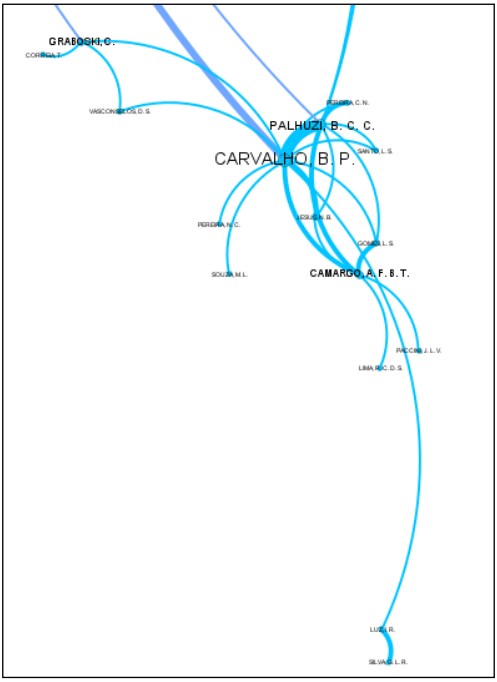


Fonte: elaboração própria.

Da comunidade central, para a parte superior, se organiza outra comunidade (figura 9). A colaboradora central nessa comunidade é Barbosa, D. R. e esse grupo é formado por pessoas que interagiram em Minas Gerais. A seção desta comunidade mais próxima a ela é formada por alunos do projeto de extensão em Orientação à Queixa Escolar na UFMG. É

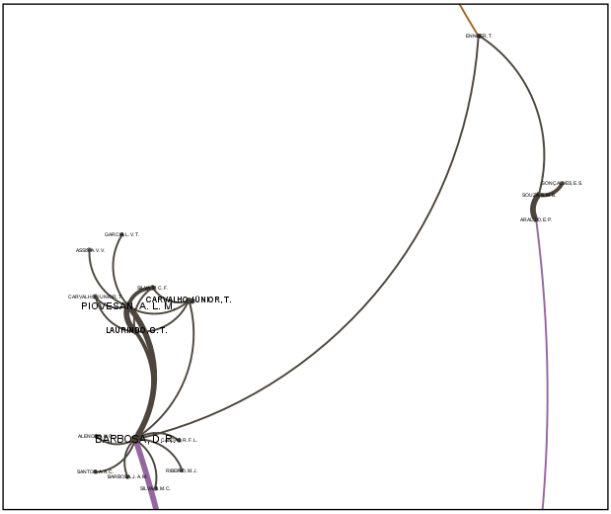
possível observar a formação de dois grupos distintos, relacionados a duas apresentações de trabalho diferentes. Também é possível perceber, na porção direita da imagem, um provável movimento de formação de outra comunidade independente de colaboração. As pessoas que formam esse conjunto de autoras se relacionam com a UNILESTE.

Figura 8 - Comunidade de colaboração UFMS–UFPR – seção B.



Fonte: elaboração própria.

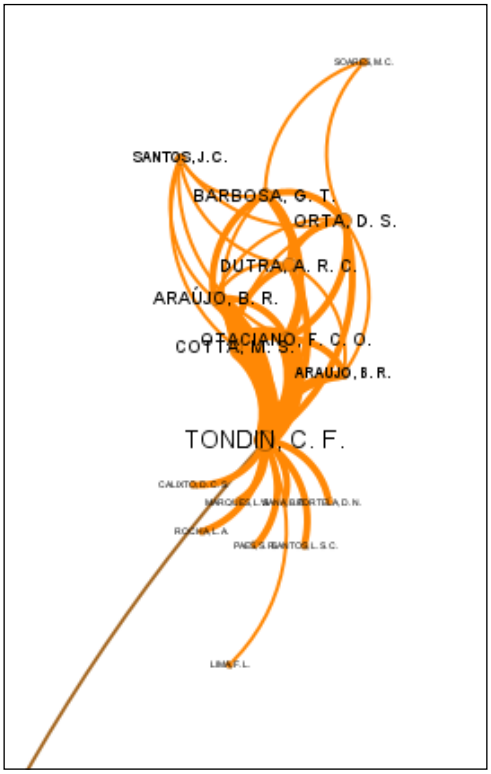
Figura 9 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. UFMG-UNILESTE



Fonte: elaboração própria.

A comunidade da figura 9 se conecta fragilmente com a comunidade em laranja, apresentada na figura 10, que é a que se conecta de maneira mais indireta com a comunidade central. O nó principal dessa comunidade é Tondin, C. F. e o grupo de pessoas representadas nesta figura está relacionado à UFSJ. Também são colaboradores centrais que aparecem nessa rede, Otaciano, F. C. O., Cotta, M. S. e Araújo, B. R.

Figura 10 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. UFSJ

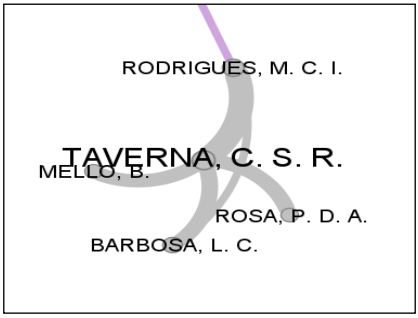


Fonte: elaboração própria.

Em cinza claro, há outra comunidade de colaboração fracamente conectada à comunidade mais central, cujo nó central é Taverna, C. S. R. (figura 11) Esta forma-se a partir de uma apresentação de trabalho sobre o estágio em Orientação à Queixa Escolar desenvolvido na Universidade Brasil (antiga UniCapital).

A conexão com a comunidade central é formada por uma das alunas dessa instituição que cursou o aperfeiçoamento em OQE no IPUSP.

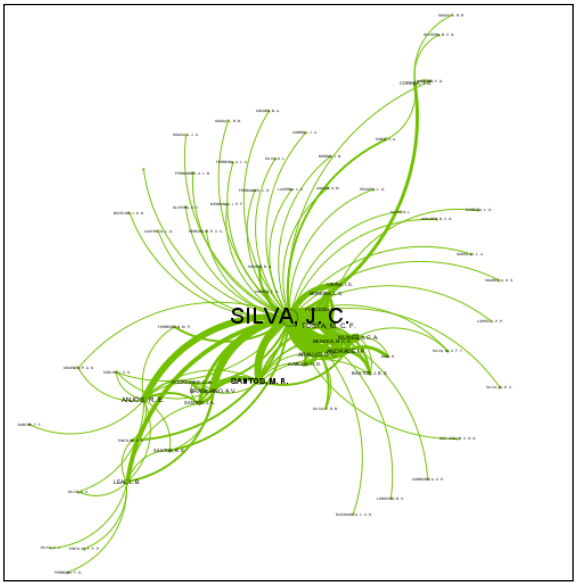
Figura 11 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. Univ. Brasil



Fonte: elaboração própria.

Dentre as comunidades não conectadas ao conjunto central, a maior foi a representada na figura 12, na cor verde-limão. A principal articuladora dessa comunidade é Silva, J. C. e as atividades desse conjunto de pessoas estão vinculadas à UFCAT. Além de Silva, J. C., integram esta rede de colaboração como figuras centrais: Tosta, M. C. F.; Brasiliano, A, V.; Araújo, D. C.; Policeno, N. B.; Mendes, M. C. A.; Nunes, A. C. A.; Santos, M. R.; Andrade, I. P.; e Vieira, I. S. O maior número de colaboradoras centrais desta comunidade provavelmente se relaciona a uma prática mais precisa de preenchimento das atividades realizadas por elas no currículo Lattes, com a indicação do conjunto de colaboradoras envolvidas na atividade.

Figura 12 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. UFCAT

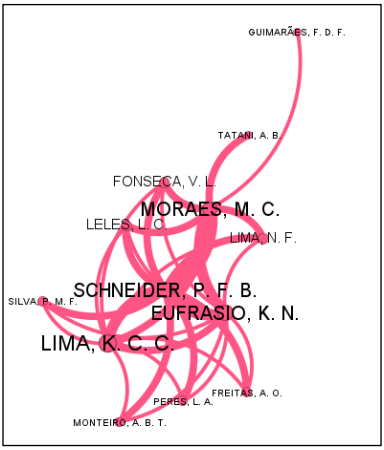


Fonte: elaboração própria.

Outra das comunidades isoladas do conglomerado central é a que tem como nó principal Moraes, M. C. docente na Universidade Federal de Jataí e coordenadora do projeto de orientação à queixa escolar para professores (figura 13). Os colaboradores que aparecem nessa comunidade são pessoas implicadas neste projeto de extensão.

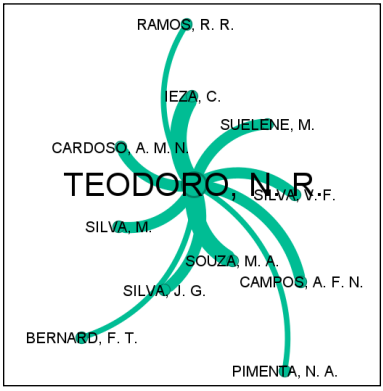
Por fim, a figura 14 mostra em maior detalhe a comunidade formada a partir de um conjunto de trabalhos de conclusão de curso de graduação orientados por Teodoro, N. R. sobre a experiência de estágio de alunas do curso de Psicologia da UNIFATRA.

Figura 13 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. UFJ



Fonte: elaboração própria.

Figura 14 - Comunidades de colaboração formadas a partir dos registros nos currículos Lattes sobre Orientação à Queixa Escolar. UNIFATRA



Fonte: elaboração própria.

Considerações finais

A partir da análise dos registros e comunidades de interações entre pessoas em atividades relacionadas ao termo "Orientação à Queixa Escolar" nos currículos Lattes fica mais evidente a distinção entre "queixa escolar", e proposições teórico-práticas em geral relacionadas a essa categoria, e "Orientação à Queixa Escolar" como uma abordagem específica.

O uso dos currículos Lattes como fonte de investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na leitura das informações obtidas. Destaca-se, nesse sentido, o fato de que o currículo é preenchido por autorrelato e suscetível a erros de preenchimento. Além disso, a busca por assunto parece não retornar todos os registros relacionados ao descritor utilizado. Um exemplo é a ausência do currículo de Gonçalves Filho, J. M. no levantamento, mesmo que este tenha inserido em seu Lattes a publicação de seu capítulo no livro *Orientação à Queixa Escolar* (Souza, B. P., 2007).

Por fim, o panorama que este trabalho oferece permite o aprofundamento do estudo da circulação e das apropriações do conhecimento sobre Orientação à Queixa Escolar em diversos outros aspectos. Destacamos a possibilidade de um novo estudo considerando, também, o uso da sigla "OQE"; estudos com a noção mais ampla de "queixa escolar"; o aprofundamento da análise histórica, posto que algumas pessoas que aparecem como protagonistas tiveram uma atividade mais intensa com o tema em momentos específicos de sua trajetória; e a riqueza de conhecer o processo de apropriação dessas comunidades de forma mais aprofundada, com o uso de ferramentas qualitativas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. C. L. **Produção científica dos egressos de pós-graduação em Psicologia**: redes de colaboração e domínios científicos. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARDILLO, D. Z. **Do mal-estar às formas de estar**: contribuições psicanalíticas à queixa escolar. 2012. Trabalho de conclusão (Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, B. P. **Vigotski e a orientação à queixa escolar**: um ensaio com perguntas. 2013. Trabalho de conclusão (Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CASTELO BRANCO, P. C.; CIRINO, S. D. Circulação de artigos brasileiros sobre Carl Rogers: ascensão, renascimento ou declínio? **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 17, n. 2, p. 1–11, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Sobre a Plataforma Lattes. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/. Acesso em: 10 dez. 2025.

CORD, D.; LOPES, J. S.; OLTRAMARI, L. C. PARQUE: um programa de estágio na Universidade Federal de Santa Catarina. In: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (orgs.). **Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos.** Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 157–177.

DIGIAMPIETRI, L. A.; MENA-CHALCO, J. P.; PÉREZ-ALCÁZAR, J. J.; TUESTA, E. F.; DELGADO, K. V.; MUGNAINI, R.; SILVA, G. S.

Minerando e caracterizando dados de currículos Lattes. In: **BRAZILIAN WORKSHOP ON SOCIAL NETWORK ANALYSIS AND MINING (BRASNAM)**, 1., 2012, Curitiba. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. p. 117–128.

FRELLER, C. C. et al. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 2, p. 129–134. 2001.

MENEZES, R. C. T. A. **Contribuições à orientação à queixa escolar**: o humanismo em prática. 2016. Trabalho de conclusão (Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PRATES, E. F. **Os encontros de psicólogos da área de educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, J. A.; BIANCHI, M. L. P.. Cientometria: a métrica da ciência. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 11, n. 21, p. 5–10, 2001.

SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 419 p.

SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: uma modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 173–190.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27–58.

Caminhos da esperança

Educação Integral: indissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento humano

Natacha Costa[1]

A educação integral como concepção de educação conta com largo histórico no Brasil e vem articulando ao longo desse tempo conhecimentos em diferentes áreas: educação, psicologia, cultura, sociologia, neurociência, entre outros. Ao compreender a educação como processo que vai além da escolarização e que se compromete com o desenvolvimento humano e social nos diferentes contextos, a Educação Integral se constitui como campo de pesquisa com relevantes contribuições para o país.

Importante referência para a construção desta agenda no Brasil, Anísio Teixeira defendia uma educação que superasse a tradição livresca e erudita e constituísse uma escola para o *homem comum*, uma educação escolar voltada para todos e não para a especialização de alguns indivíduos.

Teixeira compreendia que os altos índices de evasão e repetência das escolas brasileiras, já na década de 1930, eram resultado da desconexão entre a escola — baseada em modelos

---

[1] Natacha Costa é diretora geral da Escola Vera Cruz e do Instituto Vera Cruz, presidenta da Associação Cidade Escola Aprendiz e fundadora do Centro de Referências em Educação Integral. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e psicóloga formada e licenciada pela PUC-SP.

tradicionais — e os interesses e necessidades dos estudantes. No ano de 1936, 58% dos estudantes do ensino primário eram reprovados e "[…] em 1937, dos 2.702.383 indivíduos matriculados no ensino primário, 417.479 teriam deixado a escola precocemente (15,45%)" (Gil, 2018, p. 17). O pensador propunha, assim, que as escolas brasileiras fossem de tempo integral e que vinculassem atividades relacionadas aos conhecimentos formais a atividades físicas, esportivas, artísticas, literárias, entre outras (Chagas; Silva; Souza, 2012, p. 74).

Em sua obra *Educação para a democracia* (1997 [1936]), Anísio Teixeira sustenta a transformação da escola com base em quatro aspectos:

> (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação — a família e a própria sociedade — não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver. (Teixeira, 1997 [1936], p. 89)

A partir dessas ideias, em 1950, Teixeira criou na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, chamado "escola-parque", uma experiência pioneira que é referência seminal na história da educação integral no Brasil. A escola era de tempo integral: as crianças passavam parte do dia estudando as disciplinas teóricas do currículo, e outra parte em oficinas de arte, marcenaria, pintura etc. Desde aquilo que propõe a escola-parque, a ampliação de tempos, espaços e oportunidades implicava a articulação entre a vida vivida e um projeto pedagógico emancipador estendido ao coletivo.

A obra de Anísio Teixeira e em particular a proposta da escola-parque lançaram as bases de muitas das experiências que pavimentaram a trajetória da educação integral no Brasil. No entanto, a realidade da educação brasileira até os dias de hoje mostra que a agenda de Anísio Teixeira ainda enfrenta profundos desafios, apesar das conquistas para efetivação do direito à educação na Constituição Federal de 1988, e de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases. Os embates em torno do Fundeb, que apenas se concretizou em função de uma intensa luta social; ou a tendência de financeirização e privatização da educação pública; e a afirmação de políticas centralizadoras como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a BNCC, com reflexos nas políticas de formação de professores, mostram que a tendência de simplificação e precarização da educação pública segue sendo estrutural.

Frente a esse cenário, a proposta de educação integral desenvolvida por redes, escolas, organizações sociais e universidades brasileiras vem reivindicando o compromisso com o direito à educação de todos os educandos, assegurando o desenvolvimento humano em suas dimensões a partir da associação de diversos agentes sociais.

> Trata-se de reconectar os tempos da escola com os tempos da vida de nossos estudantes, procurando entender o *continuum*, entre esses tempos e a presença dos estudantes com seus saberes e múltiplas possibilidades de aprendizagens. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo. Trata-se de fazer acontecer o encontro entre a escola e a cidade, a escola e a comunidade, a escola e a rua, ampliando-se e garantindo-se territórios para percursos formativos de nossas crianças e nossos jovens. (Moll, 2013, p. 45).

Nesse contexto, a agenda de educação integral compreende que é função da educação garantir condições para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, e que aquelas condições estão ligadas à ampliação do universo escolar para além do que tradicionalmente o modelo escolar oferece (disciplinas, aulas, avaliações de desempenho), a partir da contextualização das práticas, da articulação de diversos agentes e da territorialização do projeto pedagógico.

Portanto, educação integral presume o processo educativo como contínuo. Sua função é apoiar educandos na constituição da própria autonomia para aprender e agir no mundo. Tal perspectiva tem base nas contribuições de Paulo Freire, para quem "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão transformando-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução

do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (Freire, 1996, p. 13). Para além da mera escolarização, compreendida como processo que reduz a educação "ao ensino de habilidades básicas que credenciam a certificados específicos" (Singer, 2016), a educação integral busca promover processos amparados pelo "conhecer, refletir e reconstruir os valores e códigos da nossa sociedade" (Singer, 2016).

> Assumimos aqui uma concepção de Educação Integral que vai além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido. (Leite; Carvalho, 2016, p. 1206).

A questão da qualidade: escola e o território na Educação Integral

Jaqueline Moll, intelectual de referência no tema da Educação Integral, afirma que há muitos jeitos de ser escola e que o projeto de educação que orienta o modo de ser de cada escola reflete um projeto de sociedade. Isso nos leva a interrogar: qual é o nosso projeto de sociedade? Que projeto de formação nos move?

A história da Educação no Brasil oferece elementos que fundamentam a defesa de que a Educação Integral é uma resposta necessária ao enfrentamento dos desafios estruturais da nossa

educação. Primeiro, o direito a educação é um direito tardio no Brasil. Só foi efetivado de maneira universal (e ainda restrito ao ensino fundamental) a partir da Constituição de 1988. No entanto, em um país marcado por desigualdades estruturais e por uma rica diversidade étnico-racial, territorial e cultural, há uma certa hegemonia no Brasil de modelos de educação orientados pela padronização de processos e resultados, modelos estes silenciam as diferenças, as subjetividades e tendem a reduzir as propostas educativas a "entrega" de certas aprendizagens consideradas essenciais. Nesse contexto, as diferentes epistemologias, culturas, códigos e valores perdem espaço e a escola se torna um espaço homogeneizante e, portanto, excludente. Deste modo, frente aos desafios, a educação brasileira historicamente transferiu o fracasso escolar para os estudantes deixando de problematizar as políticas, as práticas escolares e suas matrizes epistemológicas.

> É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. Quantas vezes encontramos essa concepção e essa postura no cotidiano das nossas escolas? (Gomes, 2001, p. 62).

Isso posto, independentemente do modelo de jornada, por reconhecer a diversidade de infâncias, adolescências e juventudes e por posicioná-las como o centro de seu projeto educativo, a concepção de educação integral que fundamenta este artigo se estrutura pela afirmação da relação escola-território. Assim, esta concepção de educação integral faz do reconhecimento da criança e do estudante — dos seus códigos, dos desafios que enfrentam e dos valores de sua comunidade — algo fundamental para uma educação de qualidade.

> A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados em seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. (Brasil, 2009, p. 33).

Nas experiências orientadas por essa perspectiva de educação integral a articulação entre a escola e o território cria condições para quatro aspectos fundamentais:

1. A ampliação e diversificação das interações educativas pela articulação de novos tempos, espaços, agentes e linguagens ao cotidiano formativo;
2. O engajamento das famílias e das comunidades;

3. A aprendizagem em contexto, com enorme ganho em relação ao sentido do que se aprende;
4. A possibilidade da escola se articular a uma rede de proteção social (assistência social, saúde) garantidora de direitos que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e estudantes para além do que cabe à escola.

Em síntese, a Educação Integral se apresenta como uma concepção de educação que afirma ser direito de cada criança e de cada estudante brasileiro uma educação que garanta a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral. Isso significa que para além da formação intelectual, é papel da educação garantir a formação social, emocional, física e cultural de todos e de cada um. Isso pode acontecer na jornada regular, na jornada ampliada dentro da escola ou na jornada ampliada que articula espaços dentro e fora da escola. Não é, portanto, o tempo que define uma educação integral. Segundo o Centro de Referências em Educação Integral, portanto,

> A concepção de Educação Integral versa sobre compreender os estudantes como sujeitos integrais e, a escola, como agente central para desenvolver suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Também diz respeito a trabalhar para fazer valer os direitos dos estudantes e suas famílias, apoiados pela rede de proteção integral. Ainda, a realizar um processo de ensino e aprendizagem conectado ao território, à comunidade e às demandas dos estudantes e do mundo contemporâneo. (MATUOKA, 2023).

Educação Integral: Aprendizagem e Desenvolvimento Integral

Ao compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento

integral são direitos indissociáveis, a Educação Integral imprime o compromisso com ambos em todas as intencionalidades educativas.

Primeiro, tal compromisso implica reconhecer as singularidades de cada etapa de desenvolvimento humano ao longo do processo educativo, aspecto por vezes negligenciado pela escola ao centrar o foco nas aprendizagens acadêmicas. Educar uma criança na primeira infância não é o mesmo que educar uma criança maior ou um adolescente, um jovem ou ainda um adulto. Deste modo, ao deslocar a centralidade dos conteúdos para os sujeitos, a Educação Integral reconhece estas especificidades e organiza tempos, espaços, recursos e propostas a partir delas.

Além disso, a Educação Integral compreende que aprendizagem é fruto das relações do sujeito não apenas com os objetos do conhecimento, mas com tudo que o cerca. Por isso, pressupõe a integração dos diversos tempos, espaços e agentes ao cotidiano educativo e orienta as escolhas pedagógicas pela compreensão de que a educação é um processo continuo e não se limita a trajetória escolar. Deste modo, o papel da educação é garantir que os sujeitos constituam autonomia para aprender e agir no mundo. E esse exercício pode e deve ser proposto desde a primeira infância.

A neurocientista Elvira Souza Lima, no texto *"Contribuições da neurociência para a concepção de currículo"*, nos ajuda a pensar sobre esse processo ao destacar.

> "Quanto à educação escolar, temos a considerar duas premissas: primeiramente que a escola é um dos contextos de desenvolvimento da espécie humana, contexto no qual a dimensão cultural está fortemente presente. A escola é uma invenção da cultura (criação cultural), assim como os conhecimentos que ela deve universalizar para as novas gerações

> são, todos, produtos da cultura. A segunda premissa é que, como o desenvolvimento do ser humano é biológico e cultural (conforme as pesquisas sobre o cérebro já demonstraram), a escola passa a ser um componente inegável do desenvolvimento e formação do cérebro de cada pessoa." (LIMA, p. 328).

Deste modo, a autora enfatiza que o currículo deve incluir componentes voltados para o desenvolvimento humano, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, quando ocorre o grande desenvolvimento da percepção sensorial, memória, imaginação e função simbólica. Atividades como brincadeiras, música, desenho e narrativas são essenciais para promover o desenvolvimento humano nessa fase.

Segundo a autora, o currículo escolar deve ser composto por componentes voltados para o desenvolvimento humano e para as aprendizagens escolares já que as aprendizagens escolares dependem do desenvolvimento humano.

Deste modo, alguns destaques nos ajudam a pensar a questão do desenvolvimento integral associado a aprendizagem, o primeiro deles ao desenvolvimento emocional:

> "Aprender envolve o sistema emocional, portanto as emoções são parte integrante da motivação (envolvimento com o conhecimento e disponibilidade para aprender) e da formação de memórias, uma vez que está comprovado que a memória é modulada pela emoção." (LIMA, p. 324).

Outro destaque importante concerne ao desenvolvimento social dos estudantes:

> Saber conviver inclui enfrentar conflitos, resolver situações de conflito e formar comportamentos de tolerância. Para tanto, é preciso aprender a escutar, que é algo que se aprende na vida em

> coletivo, em processos de interação social. Trabalhar em equipe, brincar em grupo, atuar com respeito ao outro nos jogos de ação, cantar em coral, atuar em peças de teatro, realizar experimentos científicos são algumas das situações pedagógicas cuja realização promove o saber conviver na escola. Além disso, estas atividades promovem a confiança em si e nos outros. (LIMA, p. 324).

Por fim, podemos relacionar a análise a seguir ao que temos chamado de desenvolvimento cultural:

> Não há separação entre arte e ciência no cérebro, assim como entre emoção e cognição. Antes de produzir ciência formalmente, o ser humano produziu arte. Os estudos do cérebro revelam a importância que a arte tem no desenvolvimento da pessoa e como a arte provoca mudanças no cérebro, tanto fisiológicas, como de funcionamento. A Arte modifica áreas do cérebro e as modificações são, várias delas, permanentes. Por exemplo, quem aprende a tocar um instrumento tem áreas aumentadas pelas redes neuronais que se formam pela prática musical e estas redes se mantêm mesmo que a pessoa deixe de tocar o instrumento. Crianças que iniciam treino formal de música logo cedo apresentam, invariavelmente, melhores resultados acadêmicos. (LIMA, 325).

Esta perspectiva articuladora da aprendizagem ao desenvolvimento integral pressupõe, portanto, um currículo integrador. Isso significa que muito além da definição dos objetos do conhecimento de cada componente das diferentes áreas, um currículo orientado pela educação integral é resultado da construção coletiva em torno das seguintes questões fundamentais: por que ensinar e avaliar (qual o projeto formativo) e a partir disso o que ensinar e avaliar, como, onde, quando, para quem e por quem? (ANDRADE, WEFFORT, COSTA, 2019). De maneira breve,

isso significa que se o projeto formativo for a instrumentalização dos estudantes com vistas a reprodução passiva dos conhecimentos adquiridos, o que ensinar pode ser uma definição externa como a BNCC, a aulas expositivas são suficientes, assim como a sala de aula como único espaço, as aulas de 50', qualquer que seja o aluno sempre e apenas com o professor de cada componente. No entanto, se a perspectiva for da educação integral e o projeto for a formação de sujeitos com autonomia para aprender, construir conhecimento de forma crítica e atuar na realidade com responsabilidade pessoal e coletiva, neste caso as práticas pedagógicas devem ser mais integradoras oferecendo múltiplas formas de estudo e de investigação, múltiplas linguagens e interações e fazendo da avaliação um processo formativo em si.

Essa perspectiva tem implicações na organização dos tempos, espaços e recursos. Implica em articular saberes envolvendo como mestres não apenas os professores, mas outros agentes da escola e do território, incorporar espaços dentro e fora da escola no cotidiano, integrar disciplinas e promover modalidades organizativas mais favoráveis a uma aprendizagem ativa como projetos disciplinares e interdisciplinares, roteiros de estudo, laboratórios, assembleias, entre outros.

A possibilidade de tornar permanentes e cotidianas as experiências educativas que mobilizam os corpos, as relações interpessoais, as culturas, as emoções e o intelecto estão na base de um currículo na Educação Integral. Significa tornar mais presentes oportunidades de observação, experimentação, formulação e investigação de hipóteses, resolução de problemas, comparação de diferentes estratégias e, muito importante, a valorização da tentativa e do erro.

O pior que um processo educativo pode fazer (e o faz, de diferentes formas e em diferentes contextos) é hipervalorizar o

acerto sem olhar para o processo. É o que testes de múltipla escolha, por exemplo, reforçam. Não cria, não produz conhecimento e não reflete criticamente quem não se propõe a tentar e a errar. É nesse processo de experimentação que mora a autonomia.

Isso posto, a possibilidade de valorizar a capacidade e a abertura dos sujeitos a reinvenção da realidade só é possível se aprender for um processo de descoberta e não de mera reprodução de esquemas prontos. Se nesse processo o corpo, as emoções, os saberes dos territórios, a experiência, as relações interpessoais, a cultura forem dimensões reconhecidas como interdependentes do processo de aprendizagem de conhecimentos formais. Se aprender, se conhecer e crescer forem pensados de forma integrada ao longo de toda a escolaridade e a vida. Se a educação para a autonomia e o bem-viver de todas as pessoas for um valor compartilhado dentro e fora da escola.

Este é o horizonte formativo e ético que guia a Educação Integral. As experiências e pesquisas nos diferentes campos do conhecimento oferecem evidências que nos impulsionam a seguir até que ele se torne realidade em todas as escolas e territórios do nosso Brasil.

REFERÊNCIAS

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. da. *Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios*. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz; Centro de Referências em Educação Integral; British Council, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília (DF), 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília (DF), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 1 fev. 2021.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C.. Anísio T. e D. R.: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, J. *et al*. *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

COSTA, N. G. da. Políticas educacionais e a vida na escola: embates em torno do projeto pedagógico da educação integral. São Paulo, 2025. 146 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, N. de L.. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230037, p. 1-23, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230037. Acesso em: 30 dez. 2024.

GOMES, N. L.o, Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 59-72.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. de. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out.-dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/gLJ9VmffWTBz4Vn7gvdSgyf/abstract/?lang=pt. Acesso em 30 dez. 2024.

LIMA, E. S.. Contribuições da neurociência para a concepção de currículo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 321–335, jul./dez. 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/583/657/0

MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*: *Os tempos da vida nos tempos da escola*: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 40-49.

SINGER, H. Educação. *In*: NOGUEIRA, P. Por que falar de Cidades Educadoras hoje no Brasil? *Portal Aprendiz*, 11 mar. 2016. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/03/11/por-que-falar-de-cidades-educadoras-hoje-brasil/. Acesso em: 30 dez. 2024.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997 [1936].

Escolas transformadoras: raízes do modelo escolar hegemônico e novos paradigmas[1]

Beatriz de Paula Souza[2]
Helena Singer[3]

A cena da Educação brasileira se faz com muitos atores capazes e idealistas, com paixão e compromisso. Há forças progressistas significativas e históricas atuando nesse campo tão importante, que tem Paulo Freire como patrono. Campo complexo, é também habitado por um conservadorismo que impulsiona, por exemplo, a implantação do modelo cívico-militar, na contramão da construção de cidadãos emancipados, que conhecem e produzem conhecimento, críticos, autônomos, com senso de comunidade e abertos à diversidade inerente à humanidade.

Como resultado, há muito tempo encontramos experiências belas e esperançosas convivendo com uma situação

---

[1] Parcialmente baseado em SOUZA, B. P. Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 299-316, jan./abr. 2014.

[3] Psicóloga do Instituto de Psicologia da USP, no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar - OQE

[2] Socióloga, Pós-doutora em Ensino e Diversidade pela Unicamp, vice-presidente da Ashoka para a Juventude na América Latina

geral preocupante para quem quer essa construção: índices pífios de aproveitamento escolar, violência e sofrimento psíquico crescentes, em especial depois da pandemia de Covid-19. Emerge uma multiplicidade de queixas escolares e ampla demanda a profissionais que se propõem a lidar com elas.

Nesse cuidado, são comuns os entendimentos de seu processo de produção centrados nos alunos e suas famílias e, cada vez mais, no corpo dos alunos. Este último modo de entender a gênese e manutenção das queixas escolares tem resultado em índices alarmantes de diagnósticos de transtornos neurológicos, vários deles de existência questionável como TDAH, TOD, dislexia e outros, e neurodivergências como TEA. Alimenta-se assim um enorme mercado de psicotrópicos e outros tratamentos.

A consideração de questões de ordem coletiva, como as relações de poder entre diferentes grupos socioeconômicos, étnicos e outros, tem problematizado esta maneira de entender as dificuldades e sofrimentos de quem frequenta as escolas. Nesta chave do que é coletivo, a pandemia de Covid-19, que tantas experiências traumáticas e marcantes provocou, com violências, privações e perdas, além de acesso precário ou praticamente inexistente ao ensino escolar, também pouco tem sido levada em conta. A consideração dos funcionamentos escolares cotidianos, como as trocas de professores em pleno ano letivo e a precarização de seus contratos, as aulas vagas em proporção prejudicial, a superlotação de salas de aula, as fileiras de atrasados e outros, também ocupam este lugar que complexifica o entendimento das queixas escolares. Este modo de compreendê-las tem, como desdobramento, práticas mais potentes de reversão destas queixas e sua produção, assim como gera cuidados cotidianos que podem evitá-las.

Ainda há muito a avançar na consolidação geral da ideia de que a compreensão sobre as queixas escolares, que engendra práticas de enfrentamento e prevenção, passa necessariamente pela consideração de questões coletivas, sem desconsiderar as singulares. Neste capítulo, pretendemos tratar mais uma camada dessa natureza: a desnaturalização do modelo comum de escola, historicizando-o e desvelando seus compromissos, assim como apontando questões geradoras de queixas escolares de que ele nunca dará conta satisfatória de seu papel em sua superação, por conta da lógica que o estrutura.

Vejamos um exemplo: pensemos no problema das violências nas relações entre os estudantes, que tantas vítimas, até fatais, tem gerado, evidenciando o quanto a atenção e o cuidado com a esfera dos relacionamentos é imprescindível nas escolas. Como o educador pode perceber e trabalhar os relacionamentos entre estudantes, se eles os têm que ocultar em um cotidiano escolar pautado por trabalho individual, no qual interações com colegas são entendidas como indisciplina? Como os estudantes irão aprender, na escola, a se relacionar e a se formarem cidadãos, com esta proibição de relações predominando? Com trabalhos individuais e relações verticais entre professores e estudantes nas quais devem ser essencialmente passivos e individualistas, como aprenderão a pensar e agir com responsabilidade coletiva? A construção de relações escolares solidárias e amorosas passa por mudanças profundas na educação escolar; aulas expositivas com trabalhos individuais não podem mais ser a estratégia pedagógica predominante.

Existem escolas que se organizam a partir de outros parâmetros, em busca de uma Educação Integral que vá além do discurso ao valorizar, em suas práticas e funcionamentos cotidianos, múltiplas dimensões humanas: o intelecto, a emoção, a pertença e

a responsabilidade comunitária e o corpo. Têm, como horizonte, a formação de seres autônomos, livres, enraizados e comprometidos com suas comunidades e que convivem com a diversidade humana com a naturalidade que essa condição tem. Sim, é possível.

Entender criticamente os fundamentos das escolas comuns e saber que outras possibilidades existem e dão certo, produz diferenças no trabalho com queixas escolares. Desencontros, insatisfações e buscas desqualificadas e frequentemente patologizadas de quem as expressa ganham novo significado e legitimidade. Isto muda o lugar de quem carrega a queixa, aliviando o peso de culpas pessoais indevidas e contribuindo para libertar seu potencial transformador. Muda, também, o lugar de quem pretende ajudá-lo, pois contribui para superar práticas profissionais adaptacionistas e pouco críticas. Inspira caminhos e metas de atuação para profissionais de psicologia, educação e outros, estejam na Educação, Saúde, Assistência Social ou outro campo.

A fim de contribuir para necessárias mudanças paradigmáticas na Educação, primeiramente procuraremos, aqui, desvelar o caráter histórico e político do processo de invenção da escola que temos, desconstruindo a naturalização da mesma e revelando o caráter mistificador de crenças arraigadas sobre como se ensina e se aprende. A seguir, traremos movimentos contemporâneos de ensino transformador, com três exemplos de escolas brasileiras que os compõem e mostram que é possível fazer diferente e melhor.

A escola no tempo e no espaço

O ser humano, como tudo do universo conhecido, é multidimensional. Na Europa, berço do modelo escolar comum,

os gregos do período clássico sabiam bem disso e apoiavam seu processo educativo no conceito de Paideia. Identificavam quatro dimensões básicas na humanidade: sentimento/emoção (Pathos), corpo (Eros), pensamento/racionalidade (Logos) e sagrado (Mythos). O processo educacional deveria contemplar todos estes aspectos, sem hierarquia de importância entre os mesmos, isto é, pretendia ser integral. E acontecia também de modo integral, pois era assumido por diversos espaços da Polis, isto é, não acontecia apenas em uma instituição. Todos os espaços educativos eram considerados igualmente importantes: o teatro (Pathos), o ginásio de esportes (Eros), os centros e assembleias (Logos) e o templo (Mythos).

É a partir do Iluminismo que a dimensão do Logos passa a prevalecer sobre as demais, vistas como auxiliares, acessórias e até dispensáveis, e que a instituição escola, racionalista, ganha centralidade na Educação (Semler; Dimenstein; Costa, 2004. p. 20). Debruçar-nos sobre a experiência educativa da Grécia clássica também nos revela outras diferenças com relação à escola que predomina largamente em nossos dias, explicitando o caráter histórico de certos princípios pedagógicos. Por exemplo: aprendemos que as carteiras enfileiradas e individuais, voltadas para o professor à frente, deve ser a geografia escolar por excelência. Mas um circuito de caminhada em torno do alto da colina em que se encontra o templo Parthenon, em Atenas, o peripathos, nos fala de um tempo em que os ensinamentos aconteciam enquanto o mestre e seus discípulos conversavam caminhando ao ar livre, em um lugar magnífico e aprazível. Ainda falando de princípios de ensino, nesta mesma Grécia clássica deparamo-nos com a maiêutica, abordagem pela qual Sócrates ensinava soprando a brasa do pensamento de seus discípulos ao lançar-lhes problemas e

provocações intelectuais. Isto nos põe a pensar sobre a via das aulas expositivas como preferencial para que a aprendizagem aconteça e se a proporção que ocupam das ações pedagógicas em nossas escolas é a melhor maneira de favorecê-la.

Não é apenas entre os gregos clássicos que encontramos modos educativos tão distintos daqueles com os quais estamos acostumados e de que muitos de nós não têm plena consciência de serem historicamente marcados – e não imemoriais e imutáveis. Na Índia, por exemplo, ainda hoje há Ashrams nos quais acontece uma educação em que as dimensões corporal, intelectual, artística e espiritual são igualmente investidas, em meio a ambientes naturais que lhe são propícios. Mais perto de nós, também entre os povos originários e comunidades tradicionais das Américas encontramos o conceito de educação multidimensional:

> a maior parte dos conhecimentos tradicionais são passados por meio de atividades cotidianas, como a caça, a pesca, o plantio, a criação artística, além dos rituais e momentos em que os mais velhos contam as histórias que embasam a cosmologia particular de cada povo. Daniel Munduruku explica que nas aldeias a criança indígena cresce de uma forma integrada com o todo, com o meio ambiente. Ela participa de todos os espaços e está sempre aprendendo, porque numa comunidade indígena tudo é educativo e todos são educadores. Uma aldeia é como uma grande família vivendo junto. A criança é cuidada por parentes de toda a comunidade e é estimulada a brincar muito, pois por meio dos jogos ela desenvolve o corpo, a mente, as emoções e o afeto, a capacidade de negociação. A educação é vista como um processo de toda a vida e os saberes dos anciãos são valorizados, por

> serem guardiões da cultura acumulada pelas gerações. (Lovato e Gouvêa, 2017. p. 225).

O que aconteceu com a multidimensionalidade na educação?

Todo modelo educacional traz, em seu bojo, um projeto de sociedade e marcas da estrutura e da dinâmica do grupo humano em que se desenvolve, assim como o nível de desenvolvimento e a organização de seus modos de produção. A escola que temos tem seus primórdios mais visíveis na Europa do século XVIII, ganhando muito de seus moldes atuais na França revolucionária, aos finais deste mesmo século e início do seguinte, desenvolvida em parte significativa com bases no modelo da Prússia de cerca de seis décadas antes.

No século XVIII acontecem muitas mudanças importantes na Europa. Há um salto no desenvolvimento das forças produtivas: são tempos de Revolução Industrial. Os grupos humanos crescem e a miríade de pequenos reinos conhecem tempos de unificação, formando Estados Nacionais. A ciência, hegemonicamente cartesiana e depois positivista à época, gera conhecimentos que tiveram impactos importantes no desenvolvimento da indústria e em outros campos, como o da Saúde, contribuindo decisivamente para tais mudanças. Com isto, desloca-se para uma posição cada vez mais central dentre as vias de produção de conhecimento, valorizando a racionalidade.

Destaca-se neste processo a obra de Descartes, seu mais importante fundamento filosófico na época, instaurando o "penso, logo, existo" como pedra basilar. A supremacia da Razão servia como uma luva à luta política que então se travava, pois

o desenvolvimento da indústria operara um deslocamento do poderio econômico, da nobreza e do clero para os burgueses. O racionalismo desautorizava o saber religioso, apontando-o como fonte de engano e atraso, e desqualificava o clero. Luzes versus trevas, iluminismo versus obscurantismo. O descompasso entre o poderio econômico e o político, aliado a uma imensa insatisfação das camadas pobres da população, possibilitou uma revolução também nesta última esfera de poder. Inspirado, entre outras fontes, no modo de vida dos povos originários das Américas, que tanto estranhamento mas também admiração causaram na Europa a partir da Era das grandes navegações, emerge o projeto de uma sociedade igualitária, fraterna e com liberdade que uniu burguesia e trabalhadores pobres do campo e da cidade (Franco, 2003; Lima, 2011, p. 249-256), aliança que venceu nobres e membros da Igreja.

E a escola nisso?

Com a vitória da burguesia e dos trabalhadores pobres sobre a nobreza e o clero na França, em 1789, era preciso lançar os alicerces para a construção de uma nova sociedade. O direito de nascença a uma vida farta e ao poder, que os nobres tinham, seria substituído pela conquista pelo mérito, a meritocracia: todos deveriam a ter as mesmas chances e a vida que cada um teria seria fruto de seu valor e empenho pessoais, individuais. A escola foi alçada à condição de instituição fundamental na consecução do novo projeto social, responsável pela igualdade de oportunidades, dentre outras missões. Deveria estar ao alcance de todos (universal) e seria garantida pelo Estado e laica (Patto, 1989, p. 22).

A França revolucionária busca no importante Estado Nacional da Prússia inspiração para moldar sua escola. Esta escolha dá-se, possivelmente, porque lá a Educação tinha características

que buscava: era um sistema nacional, público, subordinado aos objetivos do poder instituído e acima das religiões. Os objetivos da escola prussiana eram essencialmente "[...] políticos, tendo em vista o engrandecimento do Estado e da necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos" (Luzuriaga, 1987. p. 151). Nela, a disciplina rígida e a obediência ao mestre eram fundamentais para a formação almejada. O resgate destas marcas históricas possibilita-nos o encontro de sentidos por vezes não percebidos do imenso investimento que vemos, ainda hoje, no disciplinamento dos alunos. A naturalização da rigidez disciplinar e da atitude submissa dos educandos como elementos imprescindíveis ao aprendizado pode, assim, desmistificar-se.

Na França da meritocracia, fortalece-se a massificação dos estudantes, que já estava presente no sistema nacional de ensino da Prússia de Frederico II. Em nome da igualdade, aconteciam cenas como esta descrita por Semler, Dimenstein e Costa (2004, p. 35): "o ministro da educação de Napoleão gostava de tirar o relógio e dizer assim: Agora, na França, são dez horas da manhã. Todos os alunos da terceira série deverão estar com o livro de história aberto na página 27".

O recurso à massificação dos estudantes na escola resulta de diversas vertentes de sentidos que para ele convergem. Talvez por isso seja tão forte até hoje. Nos Estados Nacionais nascentes, para além da formação dos bons soldados, indiferenciados e intercambiáveis, a massificação servia de cadinho no qual se procurava fundir as diversas culturas que o compunham, formando uma identidade nacional. Na França da Revolução burguesa –e nos países que a seguiram- prestava-se, ainda, à lógica da meritocracia via suposta promoção de igualdade de oportunidades.

No início do séc. XX, nos Estados Unidos, ocorre uma potencialização deste processo de homogeneização nas práticas escolares, promovido pelo surgimento do taylorismo e do fordismo, que são formas racionais e científicas de organização da produção fabril na lógica capitalista. Esta radicalização ocorre na esteira da função escolar de formação de mão de obra para a produção, a qual é anterior ao início do século XX. Vinha-se delineando desde quando o projeto burguês de sociedade igualitária, fraterna e livre começou a fazer água. Uma manifestação disto é o fato de que o ensino igual para todos não estava promovendo a diluição das barreiras entre as camadas sociais. Contribuiu, ainda, para a Educação atrelar-se à missão de formar trabalhadores, o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas passou a exigir mão de obra cada vez mais instruída e treinada.

As propostas de Frederick Taylor e Henry Ford de organização do trabalho na indústria capitalista visavam a otimizar sua produtividade e consequente lucro. Previam intensa fragmentação do conhecimento dos trabalhadores acerca de processos. Deviam ater-se aos saberes atinentes apenas à sua função específica, sem conhecer os processos em que esta se inseria. Por exemplo, aprender apenas a apertar certo parafuso, sem saber a que parte do carro que estava fabricando pertencia. Os trabalhadores não deveriam falar, a não ser que o desempenho de sua função o exigisse. Havia uma hierarquia entre eles que deveria ser rigorosamente observada, isto é, a submissão ao superior era muito importante. O ritmo de trabalho de todos deveria ser o mesmo e era imposto de fora, ditado, por exemplo, pela velocidade da esteira da linha de montagem. A massificação marca presença fortíssima. A indiferenciação dos indivíduos trabalhadores, vistos apenas em sua dimensão de fornecedores de força de trabalho, é mais uma das características destes modelos de produção.

Uma crítica magistral a tais modelos organizacionais foi feita por Charles Chaplin, em seu filme Tempos Modernos. Fazer o exercício de assisti-lo procurando identificar semelhanças com o universo escolar costuma evidenciar, de forma contundente, o quanto rituais escolares se assemelham aos da fábrica retratada, até mesmo no sinal sonoro sinalizador de início e fim dos turnos de trabalho. A função escolar de treino disciplinador, formador de mão de obra, desvela-se a cada nova cena. Algumas semelhanças nada casuais entre a escola hegemônica e a fábrica taylorista/fordista são: a fragmentação do conhecimento (Geografia que não interage com Ciências, que não se encontra com Língua Portuguesa etc.), o trabalho repetitivo, a homogeneidade de ritmo, o trabalho individual, a submissão ao superior e a racionalidade. A duração da hora-aula, de 45 minutos, é um bom exemplo de impacto daqueles modelos organizacionais no ensino: foi estabelecida no início do séc. XX, baseada nos resultados de um estudo sobre o tempo médio em que alunos estadunidenses daquele tempo conseguiam manter sua atenção concentrada em uma aula (Semler; Dimenstein; Costa, 2004, p. 25).

Como vemos, nosso modelo escolar predominante não se presta nem mesmo a formar mão de obra para a indústria, pois referencia-se fortemente no modo de produção capitalista de um século atrás. Nas indústrias do século XXI, rapidez e competitividade tornaram-se mais e mais importantes. Prescindem progressivamente dos trabalhadores braçais, substituídos por máquinas de estrutura e operação cada vez mais complexas e sofisticadas. Tende, assim, a necessitar (com limites) de funcionários pensantes e ativos, que criem soluções e aperfeiçoamentos, que tenham visão de processo e que, tendo-o em vista, tenham boa capacidade de interagir e integrar-se com colegas, por exemplo. Ou seja, necessita de pessoas

com uma formação que o modelo atual não tem capacidade de oferecer. Se tende a não interessar mais à empresa contemporânea, que dirá para formar seres humanos que superem a lógica capitalista e construam um modo de vida solidário, justo e sustentável!

A medicalização da educação

Em tal panorama, a desqualificação dos atos e discursos dos contestadores pela via de sua medicalização, afirmando sua inferioridade e diagnosticando-os como portadores de distúrbios emocionais e intelectuais, cabe como uma luva ao conservadorismo e às instituições. Esta mordaça com ares de Ciência é o que vimos nos exemplos que acabamos de discutir: a postulação de certos distúrbios de aprendizagem de origem neurológica, além da psicometria e da Teoria da Carência Cultural. Recentemente, no entanto, assistimos a um verdadeiro tsunami medicalizante, uma biologização não apenas da Educação, mas de todas as áreas de vida, de proporções sem precedentes.

Quem trabalha com Saúde Mental e está atento a este fenômeno pode perceber com facilidade o aumento dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e de suspeitas deles, entre crianças encaminhadas por dificuldades na vida escolar. Já em 2009, realizando entrevistas iniciais de pais que solicitavam atendimento psicológico para seus filhos em dificuldades na vida escolar, no serviço Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, nos deparávamos com um quadro tão intrigante quanto assustador. As explicações ou hipóteses que traziam para tais problemas passavam, na grande maioria das vezes, pelo Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH) e/ou a dislexia. Nos encontros

grupais em que realizava tal recepção inicial, chegamos mesmo a encontrar esta situação em 100% das crianças e jovens sobre quem conversávamos, em algumas destas reuniões (Souza, 2010, p. 279).

O processo de atendimento destes estudantes evidenciou o quanto o modelo escolar predominante é uma mola mestra da medicalização da Educação. Deparamo-nos com crianças e jovens que, em sua imensa maioria, sofriam com características da vida escolar e, elo frágil da corrente, chegavam-nos muito destruídos, desanimados, descrentes de sua capacidade de aprender e se relacionar, supondo-se burros e maus. Tais crenças desmoronavam na grande maioria das vezes, no bojo da relação de aposta, continência e prazer em pensar e aprender que propomos. Revelavam-se crianças cheias de criatividade, que viam esta sua capacidade desvalorizada e cerceada em escolas em que a padronização da produção é uma meta. Não suportavam a contenção de movimentos a que eram submetidos, em escolas cuja origem remonta àquelas que visavam à formação do soldado disciplinado, capaz de passar muito tempo imóvel se seu superior assim o ordenasse. Eram – e são – seres humanos em que a inquietação intelectual e a curiosidade com o mundo e a vida conflita com as longas sessões de atividades repetitivas e sem sentido para eles, fundadas na educação para o trabalho na linha de montagem. E, ainda com essa referência, que exigem um ritmo padrão de realização de atividades, a que os mais rápidos ou mais lentos, perfeitamente saudáveis, não conseguem se encaixar.

A padronização, a busca da homogeneidade, estrutural nesta escola, é um de seus aspectos mais desumanizadores. Afinal, uma das características dos seres humanos, como de toda a natureza, é a heterogeneidade – que favorece a vida, pois possibilita à humanidade ter recursos para situações e ambientes

diferentes, para sobreviver a mudanças e para operá-las. Na busca da padronização, com aulas e lições iguais para todos na classe, além dos ritmos, temas de estudo e outros elementos constitutivos do modelo escolar hegemônico, sofrem todos, pois somos sempre singulares.

Sofrem, inclusive, os professores – e muito. Executores deste projeto fadado ao fracasso, pois tem objetivos impossíveis, vêm adoecendo em proporções muito preocupantes. Um sinalizador deste fenômeno é o fato de encontrarmos frequente, nas escolas públicas, professores alocados em trabalhos de secretaria: são os readaptados, considerados inaptos para seguir exercendo sua profissão (Paparelli, 2010, p. 317). Também estes atores da cena escolar são medicalizados, recebendo diagnósticos de depressão, síndrome de burnout e outros, sem que as injunções institucionais determinantes de seu adoecimento sejam identificadas ou devidamente dimensionadas e, muito menos, resolvidas.

Mais recentemente ainda, vemos uma aceleração da medicalização, que já era expressiva e em crescimento antes, no pós-pandemia de Covid-19, tragédia de consequências catastróficas. Especialmente no Brasil, por conta do governo federal negacionista da ciência e genocida da época, houve um aumento do desemprego, da fome, da violência contra as mulheres e as crianças. 700 mil mortos. Isolamento prolongado, medo, ansiedade, lutos. Estudantes em massa não se adaptaram ou nem tiveram acesso ao ensino escolar, remoto. Professores em massa tiveram dificuldades para oferecê-lo, além de terem sido capturados pela plataformização digital da educação, que tendeu a transformar o processo de ensino-aprendizagem em atos padronizados, sem espaço para singularidades e autonomia. Os imensos sofrimentos e dificuldades gerados nesse período (principalmente 2020 e

2021) até hoje são subestimados ou desconsiderados nos processos diagnósticos medicalizantes, que abstraem história e condições concretas e coletivas. Assim, individualizam e biologizam as expressões dos indivíduos, destituindo-as seus sentidos, obstruindo a percepção do que comunicam e, deste modo, seu potencial transformador.

A crise sanitária da Covid-19 foi uma questão episódica que influiu decisivamente no aumento da medicalização da Educação e da vida, embora saibamos que pode se repetir pois relaciona-se com a degradação ambiental e esta segue crescendo. Mas há feixes estruturais dos fios do tapete em que se apoia esta captura individualizante e biologizante de questões sociais e institucionais, que são constituídos pela elevação do nível de fracasso e sofrimento que o atual modelo educacional produz naqueles que habitam seu universo, entre outras questões.

Esta escola já não ensinava bem desde a França revolucionária. Nos dias atuais, com as mudanças dos modos de vida e produção em relação à era Moderna, ocorreu um agravamento disto, pois aprofundou-se o abismo frente às características e exigências de seus usuários e da sociedade em todos os estratos do poder, inclusive nas camadas dominantes.

Além de desumanizado e desumanizante, tornou-se anacrônico. A interdição da comunicação entre os alunos choca-se com a ânsia destes por interagirem, frente à solidão das crianças promovida pela drástica diminuição das famílias, que passaram a ter muito poucos filhos, aliada à tendência ao isolamento que a vida confinada das grandes cidades frequentemente impõe. A submissão intelectual ao professor, que deve ocupar o lugar de detentor do saber, em tempos de abundância de informação acessível pela

internet agrava a falta de sentido deste funcionamento acadêmico. O cerceamento da movimentação do corpo, como discutimos anteriormente, torna-se insuportável com maior frequência, em tempos e lugares em que a vida entre quatro paredes é cada vez mais comum. A utilização dos amplos espaços que as escolas costumam ter para sentir seu corpo vivo e pulsante é uma tentação cada vez maior. A passividade frente ao professor no processo de aquisição de conhecimentos, em tempos de interatividade e protagonismo possibilitados e mesmo exigidos pelos avanços da informática torna-se uma postura cada vez mais difícil de assumir. Mesmo detalhes como a grande importância dada ao uso da letra cursiva em tempos de tendência ao seu uso pouco frequente. Dada a popularização dos computadores e outros equipamentos de informática, em que a escrita é digitada e em letra de imprensa, a valorização da letra "de mão" é fonte de desadaptações às exigências escolares. Não raro, geram decorrências que terminam em consultórios de profissionais de Saúde Mental.

A insatisfação com o que a escola vem produzindo no intelecto, nas habilidades e na subjetividade dos estudantes é mais fácil de ser identificada nas camadas baixas e médias e entre os que querem transformações profundas no sistema social. No entanto, como dissemos anteriormente, há sinalizações de que mesmo os donos do poder estão descontentes: o desenvolvimento das forças produtivas tende a exigir um trabalhador muito diferente daquele retratado criticamente por Chaplin, no filme Tempos Modernos. Assim, não é de se estranhar que grandes empresas capitalistas e bancos estejam investindo em experiências educacionais revolucionárias em relação ao padrão.

Mas há numerosos e poderosos beneficiários da escola comum atual: a indústria farmacêutica e muitos dos especialistas

em Saúde, como diversos neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos e outros. Cabe dizer que nem todos são, como indivíduos, mal intencionados. Penso que a maioria, ao patologizar as dificuldades em que seus "pacientes" se encontram, procuram fazer o que entendem ser o melhor para eles, aprisionados que estão à lógica medicalizante. Quanto à indústria farmacêutica, não é possível dizer o mesmo.

Construindo e fortalecendo escolas transformadoras

No Brasil, há muito tempo se realiza a educação emancipadora, pelo menos desde o primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação, um século atrás. Mas, podemos concentrar nosso olhar no século XXI. Desde seu início, organizam-se diversas redes que procuram ampliar a demanda social pela transformação da educação, produzindo conhecimento sobre iniciativas inovadoras, apoiando a sua qualificação e fortalecendo sua incidência na formulação das políticas da área[4].

As iniciativas impulsionadas por estas redes são escolas, organizações sociais e comunidades que elaboram seus projetos político-pedagógicos sempre de forma coletiva e dialógica e criam conceitos, estruturas e metodologias que superam formas instrucionais, fragmentadas, hierárquicas e centralizadoras de organizar os processos educativos. Compreendem que todos e todas podem ser agentes de transformação positiva da sociedade e, para isso se organizam como espaços privilegiados de formação de

[4] Para saber mais sobre estas redes, ver ARRUDA, 2020; BARRERA, 2016; CANAL FUTURA & FRM, 2016; CAVALLO *et. al.*, 2016; CHARLOT *et al.*, 2021; FÁVERO, VASCONCELLOS & FERNANDES, 2025; MELLO & FREITAS, 2022; FREITAS; CESCHINI & MELLO, 2025.

pessoas com senso de responsabilidade por si, pelos outros e pelo mundo. Para além dos conhecimentos estritamente acadêmicos, reconhecem e constroem outros saberes por meio da relação com suas comunidades. Valorizam assim os diversos modos de viver, ser, fazer, pensar e agir e se conectam com um amplo repertório de saberes, que dialogam com as situações e desafios concretos vividos pelas crianças, adolescentes e jovens.

À medida que estas iniciativas se reconhecem e organizam em redes, articula-se um movimento que retoma outros movimentos marcantes na história da educação brasileira, como o movimento de cultura popular, o movimento da educação integral e a educação popular organizada pelos movimentos sociais, como o movimento negro, dos trabalhadores do campo, de mulheres, indígena e da economia solidária[5]. O objetivo maior é incentivar os estudantes a serem agentes de transformação social, formando-se na valorização da pluralidade sociocultural e ambiental, na sua capacidade de colaborar e construir o coletivo e de reconhecer e exercer sua potência de agir no mundo. Vejamos um pouco mais de perto esta história, referências e experiências.

A Lei, as políticas públicas e a democratização da escola

Depois de 25 anos de ditadura militar, em 1988, os diversos movimentos sociais conquistaram uma nova Constituição nacional, que ordenou o regime democrático no país, afirmando os direitos inalienáveis de sua população. Nos anos seguintes, o ordenamento político institucional consolidou-se nos diversos campos da vida pública. Na educação, o novo marco legal foi

[5] Para saber mais sobre a visão e iniciativas da Ashoka na educação, ver LOVATO & FRANZIM, 2017.

promulgado em 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como todo documento síntese de diversas disputas políticas, a LDB carrega muitas contradições, porém de modo geral, representou um avanço no ordenamento da educação brasileira. A partir dela tornou-se possível construir currículos contextualizados, adotar instrumentos de avaliação contínua e processual no lugar de provas, fazer uso dos espaços não escolares como espaços de aprendizagem. A gestão democrática é preconizada pela Lei, que afirma a necessidade de cada escola contar com um Conselho formado por representantes eleitos de professores, estudantes, pais, funcionários e membros da comunidade local. A inovação na forma escolar é garantida em seu artigo 23, que afirma:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A lei, embora seja fundamental em um processo de mudança, não é capaz de efetivá-la. Por isso, mesmo tendo se passado trinta anos da promulgação da LDB, ainda hoje organizar no Brasil escolas democráticas, com currículos flexíveis, formas inovadoras e envolvimento com a comunidade, depende de grande determinação de lideranças e apoio de redes articuladas.

Assim, o modelo hegemônico permanece, incorporando eventualmente modificações parciais. Além da resistência a mudanças, previsível em uma instituição tão consolidada como a escola, o conservadorismo predomina também pelo desconhecimento de alternativas. Mas há exceções importantes,

com intervenções inovadoras que ocorrem em nível local, por iniciativa de escolas, comunidades ou outras organizações educativas. Estas inovações, se confluírem com políticas de governo, podem produzir a efetiva mudança necessária no campo da educação.

Foi com este diagnóstico que o Ministério da Educação decidiu, em 2015, criar a Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica (Brasil, 2016). O objetivo maior foi conhecer estas experiências inovadoras e criativas e, com base nelas, criar referências para as políticas de currículo, avaliação e gestão das redes públicas de ensino no país. A Iniciativa foi coordenada por um Grupo de Trabalho Nacional formado por gestores de diferentes setores do MEC e lideranças de redes articuladas pela transformação da educação das diversas regiões do país. Quando encerrada a iniciativa do MEC, os membros do GT criaram o Movimento pela Inovação da Educação, que deu continuidade ao mapeamento e fortalecimento das escolas e demais organizações educativas comprometidas com a educação emancipadora.

Uma das articulações que organizam o movimento é o programa Escolas2030. Com duração prevista de dez anos (2020 a 2030), o programa tem como atores centrais organizações educativas de dez países do chamado sul global: Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda. As escolas atuam como laboratórios de inovação com base na realização da pesquisa-ação. No Brasil, o programa é implementado por meio de uma parceria entre Ashoka, organização da sociedade civil focada em inovação social e mudança sistêmica[6], e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

[6] Para saber mais sobre a visão e iniciativas da Ashoka na educação, ver LOVATO & FRANZIM, 2017.

O programa se realiza em ciclos anuais nos quais se elaboram e/ou aprimoram metodologias e dispositivos existentes ou construídos ao longo do ano para o desenvolvimento das aprendizagens transformadoras – empatia, colaboração, criatividade, protagonismo e autoconhecimento. Os conhecimentos produzidos pelas organizações são divulgados em publicações e encontros nacionais e internacionais.

O Escolas2030 foi criado para apoiar gestores, professores e estudantes que raramente são ouvidos pelo poder público e por organismos internacionais sobre seu conhecimento em relação ao que contribui para uma educação de qualidade. Busca-se que as organizações do sul global, frequentemente ausentes dos modelos de pesquisa e avaliação que se tornam hegemônicos, sejam ouvidas e reconhecidas nos debates.

As escolas e demais organizações educativas que integram o programa no Brasil são convidadas com base nos critérios de inovação definidos pelo pela mencionada iniciativa do MEC, Inovação e Criatividade na Educação Básica, para as dimensões de gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade.

Também participam do programa as secretarias de educação que apoiam as escolas inovadoras de suas redes. A perspectiva é que os resultados produzidos pelo programa ampliem a demanda social por educação integral e transformadora e incidam sobre políticas públicas de educação e seus indicadores de qualidade. O programa fortalece as organizações participantes para que atuem como pontos de propagação e influência sobre as redes de ensino e as políticas públicas de educação. (Ghanem *et al.*, 2022)

O Escolas2030 mobiliza um coletivo de cem organizações educativas e estrutura a pesquisa-ação em algumas delas, que são

chamadas escolas polo. A seguir, apresentaremos três destas escolas que há décadas já se transformaram e que refletem a diversidade da educação emancipadora nas diferentes regiões e contextos do país. Veremos os princípios que as orientam, suas práticas, sua influência nos territórios em que estão e nas políticas públicas.

Escola municipal de centro urbano do Sudeste

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima fica no bairro do Butantã, região oeste de São Paulo, uma região marcada pelas diferenças, onde convivem classes média e baixa, a Universidade de São Paulo e algumas grandes favelas.

Em sua capacidade máxima, a escola atende mais de 700 estudantes de 6 a 14 anos, sendo que o perfil geral do grupo é formado por crianças e adolescentes filhos de estudantes universitários, trabalhadores, artistas, profissionais liberais entre diversos outros. Menos de 10% recebem benefícios destinados a famílias de extrema pobreza. A equipe da escola é formada por cerca de 50 profissionais.

Em 1996, a escola iniciou o processo de inovação. Começou com a intervenção nos espaços escolares, tornando-os mais agradáveis e voltados à convivência. Intervenções artísticas foram feitas nas paredes e muros, grades foram retiradas, espaços de convivência onde as pessoas podiam sentar e conversar foram criados. Também se abriu a escola nos finais de semana para atividades com a comunidade.

Estudantes mais velhos passaram a frequentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em atividades várias. Com apoio e engajamento crescente dos pais e da comunidade, a escola começou a oferecer oficinas de cultura

brasileira, capoeira, educação ambiental e teatro. A participação dos pais acontece na organização das festas, na criação de um grupo de teatro de mães, no trabalho voluntário desenvolvendo atividades com os estudantes e apoiando os funcionários e no Conselho Escolar. Desde o início do processo, a escola mantém relações com organizações da sociedade civil, que também contribuem para a formação contínua da equipe.

Em 2000, o Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA) foi convidado para desenvolver um programa de cultura popular na Amorim, oferecendo oficinas às noites e aos sábados para a comunidade de dentro e fora da escola.

Em 2002, o Conselho de Escola, já fortemente constituído, formou uma comissão com o objetivo de levantar e analisar dados sobre os processos de ensino e aprendizagem. Foram diagnosticados como problemas centrais a indisciplina e os altos níveis de absenteísmo de estudantes e professores. Ao examinar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, a Comissão e o Conselho compreenderam que havia grande dissonância entre o texto e a prática cotidiana na instituição. Decidiram, então, buscar apoio de assessores externos para revisar seu PPP. Conheceram assim a experiência da Escola da Ponte, em Portugal, que se tornou uma grande inspiração. Com a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o PPP da Amorim começou a ser transformado no sentido de adequar suas premissas com a realidade cotidiana da escola.

A primeira ação resultante deste processo, de forte impacto tanto do ponto de vista simbólico quanto operacional, foi a derrubada das paredes que separavam as salas de aula, formando-se assim grandes salões. A reorganização do espaço determinou,

como era de se esperar, a reorganização dos tempos e dos papéis de cada um.

O currículo tornou-se mais flexível integrando as atividades antes oferecidas como extracurriculares. Como resultado, em 2005, foi criado o Ponto de Cultura Amorim[7], possibilitando que as atividades do CEACA passassem a integrar o currículo, não só com a capoeira, mas também com diversas danças da tradição brasileira.

Depois, as transformações no currículo continuaram no sentido de garantir a autonomia dos estudantes, o acompanhamento individualizado e a avaliação contínua da aprendizagem. Hoje na Amorim, cada estudante tem um tutor, que pode ser qualquer membro da equipe escolar. Em média, um tutor é responsável por 20 estudantes e encontra-se semanalmente com eles. Nos demais dias, se o tutorando tiver questões a conversar pode procurá-lo. Os estudantes recebem ao longo do ano roteiros de pesquisa, com objetivos, ou seja, questões a serem desenvolvidas. Os roteiros exigem que os estudantes pesquisem em vários livros de diferentes disciplinas.

A organização dos grupos não se dá em séries, mas sim em três ciclos, sendo que cada ciclo ocupa um salão. Nos salões, os estudantes sentam-se em mesas coletivas para realizarem as suas pesquisas em grupo e sistematizarem, individualmente,

[7] Pontos de Cultura são projetos provenientes de entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, que exploram diferentes meios e linguagens artísticas e lúdicas de forma que contribuam com a ampliação e garantia de acesso aos meios de fruição, produção e formação cultural. As iniciativas dos Pontos envolvem comunidades em atividades de arte, cultura, educação, cidadania, economia solidária. O financiamento dos Pontos de Cultura se dá por convênios firmados entre Governo Federal e Governos Estaduais diretamente com organizações da sociedade civil.

seus objetivos. Os professores circulam pelo salão para ajudar os estudantes em suas dúvidas e explicar alguns conceitos, se isso se fizer necessário. Também acontecem aulas expositivas. O roteiro é realizado na forma de portfólio, que é o instrumento utilizado na conversa entre estudante e tutor para avaliarem juntos o aprendizado. Não há, portanto, provas[8].

A Amorim acabou por influenciar outras escolas da rede municipal, que também começaram a se organizar de um modo diferente, sem as séries e aulas, algumas por também por roteiros de estudos, outras por projetos ou outras formas mais adequadas a seu projeto pedagógico. Com isso, estas escolas passaram a ter problemas tanto em relação aos registros de presença e notas dos estudantes no sistema público quanto na formação e gestão do trabalho dos professores. Para normalizar esta situação, o Conselho Municipal de Educação criou a figura dos Projetos Especiais para caracterizar estas escolas, que passaram, então, a ser acompanhadas diretamente pelo Conselho, de forma individualizada. Em 2020, o Conselho publicou uma Resolução, criando parâmetros comuns para todas as escolas da rede que decidissem inovar em seus projetos pedagógicos. Também publicou uma Recomendação para que a Secretaria de Educação tratasse estas escolas com outros dispositivos, tanto na atribuição das aulas aos professores quanto no acompanhamento dos resultados escolares[9].

A história da Amorim Lima demonstra os fatores necessários para um projeto emancipador se consolidar e permanecer por

[8] Mais informações sobre a escola Amorim Lima no seu site http://amorimlima.org.br/institucional/31-2/.

[9] Normas para análise e aprovação de projetos especiais / experimentais em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, 07 de abril de 2020, pp. 9 e10.

décadas: conexão com a comunidade, construção do sentido de coletivo entre equipe escolar, estudantes e famílias e processo contínuo de pesquisa-ação. Os desdobramentos, como inspiração para outras escolas da rede municipal e, consequentemente, a criação de normativas específicas indicam o tipo de política pública necessária para que a educação emancipadora se multiplique.

Escola comunitária periférica no Nordeste

A Escola Comunitária Luiza Mahin pertence à Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, criada na década de 1980, no bairro Uruguai. A associação foi formada para construir estratégias coletivas de melhoria da qualidade de vida e garantia de direitos dos moradores. O Uruguai é um dos bairros que integra a península de Itapagipe, localizada na Cidade Baixa de Salvador. Hoje a península abriga uma população entre 150 e 180 mil habitantes majoritariamente feminina e com 90% de pessoas negras, segundo dados do Observatório do Racismo Ambiental. Esse território abriga 14 bairros, dentre eles o maior é o Uruguai, com cerca de 35 mil habitantes. Na época da fundação da Associação de Moradores, era a maior favela de palafitas da América Latina.

A liderança da Associação é majoritariamente formada por mulheres negras, conhecidas como "mulheres da laje", por construírem com suas próprias mãos diversas iniciativas voltadas para a comunidade. À luta por moradia, seguiu-se a mobilização por educação e saúde para as crianças e jovens do território, e, assim, em 1990, as mulheres da laje criaram a Escola Comunitária Luiza Mahin e a Creche Comunitária Ruby (Santos, 2023). A escola chegou a oferecer a educação infantil e os anos iniciais

do fundamental, no entanto, com corte nos recursos que a financiavam, teve que se restringir à educação infantil, apesar da alta qualidade de seu projeto pedagógico e do papel singular que a escola exerce junto às famílias do bairro.

O trabalho da escola tem como eixo central a valorização da cultura afro-brasileira. Seu nome é uma homenagem à mulher símbolo de luta e resistência negra, líder da Revolta dos Malês, que se tornou um mito para a população afrodescendente e entrou para a história pela escrita do filho, o poeta e precursor do abolicionismo no Brasil, Luiz Gama.

Na pesquisa-ação apoiada pelo programa Escolas2030, a escola investigou suas práticas antirracistas para as relações étnico-raciais e para o desenvolvimento das aprendizagens transformadoras do protagonismo e da empatia. Entre essas práticas, pode ser citada a homenagem a heroínas negras. Cada sala leva o nome de uma mulher negra de relevância histórica, como forma de inspirar os estudantes. Contribui para isso também o ambiente escolar representativo, com a decoração das salas com máscaras, artefatos e cores que remetem ao continente africano, promovendo um espaço acolhedor e conectado à identidade dos estudantes.

Na pesquisa-ação, realizaram entrevistas individuais e coletivas, a análise das observações das práticas dos participantes e grupos focais sobre os registros dos diários de bordo e cadernos de campo semanal, mensal e semestral para sistematizar os resultados. As educadoras-pesquisadoras perceberam que a valorização da história dos estudantes, bem como a ampliação dos conhecimentos sobre a cultura e a história afro-brasileira por meio dos projetos incentivam a liderança e a participação ativa entre as(os) estudantes e comunidade escolar.

A escola integra uma rede de organizações locais que tornam o Uruguai um território educativo, fortalecendo a participação comunitária, a diversidade de oportunidades de aprendizado e a uma abordagem integrada do bem-estar dos moradores.

Uma destas organizações é a Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe (Reprotai), criada em 2004 pelos adolescentes do bairro. A Reprotai articula-se com parceiros para promover oficinas ludopedagógicas, encontros de formação profissional e formações para o desenvolvimento de ações empreendedoras. A rede também organiza festivais culturais e cursos nas áreas de esporte, arte e cultura. Além disso, monitora e incide nas políticas públicas.

A Associação de Moradores de Santa Luzia também exerce a gestão do Espaço Cultural Alagados, do governo do Estado da Bahia, com uma programação que valoriza a produção cultural local, como exibição de filmes e espetáculos, literatura, oficinas e cursos voltados para a comunidade.

A trajetória da Escola Comunitária Luiza Mahin reafirma que, mesmo em contextos profundamente marcados por desigualdades, a educação emancipadora floresce quando está enraizada na história, na cultura e na força coletiva de um território.

Escola indígena na Floresta Amazônica

No contexto das florestas, a escola polo do programa Escolas2030 é a Escola Baniwa Eeno Hiepole, no Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

O projeto de transformação das escolas da região teve início em 1999, através de uma parceria com a Federação das

Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). As escolas da região foram criadas pelas missões salesianas, presentes ali desde o início do século XX, com uma filosofia evangelizadora. Para transformar esta situação, o projeto definiu como princípios: 1. matriz lógica indígena como ponto de partida e o princípio de diálogo; 2. liberdade/autonomia de decisões das comunidades na organização político-pedagógica e nas novas maneiras de gerir uma escola; 3. prática das pesquisas temáticas pelas comunidades e escolas. Como resultado, profundas transformações se deram nestas escolas, das quais podemos destacar: adoção da língua da comunidade como língua oficial, levando a que o português seja ensinado como segunda língua; estudos via pesquisas, privilegiando interesses e problemas locais e garantindo ampla participação da comunidade, desde a definição dos temas até o aproveitamento dos seus produtos; avaliação de educadores, educandos e atividades de forma descritiva; gestão através de conselho comunitário e associação da qual participam todos os moradores das comunidades; recrutamento de educadores entre moradores, participantes da formação continuada; definição de um calendário escolar de alternância com quinze dias de aulas em período integral e quinze dias em suas casas; viagens de intercâmbio de conhecimentos para educadores e estudantes.

Hoje a mais influente escola na região é a Eeno Hiepole, com uma trajetória dedicada à valorização de saberes e conhecimentos indígenas e ao fortalecimento da Educação Escolar Baniwa. Inspirando-se na Escola Pamaali, que foi reconhecida pelo MEC como inovadora e criativa, a Eeno Hiepole também se consolidou nesta perspectiva.

Após um extenso processo de reflexão e revisão envolvendo a comunidade, a Escola Municipal Indígena Tiradentes passou a se

chamar Escola Baniwa Eeno Hiepole. Desde então a escola vem construindo um novo entendimento sobre seu papel, que inclui um processo formativo que leva em consideração a necessidade cultural da etnia e do pertencimento ao território, a valorização e fortalecimento dos saberes locais reconhecendo como estes se conectam com os sistemas de conhecimento de outras culturas.

Os documentos orientadores de todo o processo são o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), ambos construídos coletiva e colaborativamente. Também foram estabelecidas as metas, objetivos e ações a serem implementadas de forma articulada com as associações locais, escolas vizinhas, parceiros institucionais públicos e privados.

Sua missão é promover "a educação integral e transformadora indígena, visando o desenvolvimento sustentável com inclusão, equidade e justiça socioambiental para o bem-viver das comunidades indígenas na região do noroeste amazônico. O principal objetivo da escola é formar crianças, adolescentes e jovens Baniwa para desenvolverem pensamento crítico, fortalecerem a convivência comunitária e produzirem conhecimentos significativos para a comunidade".

A escola acredita que agregando os saberes ambientais e conhecimentos locais a outras culturas de produção de conhecimento científico e tecnológico pode-se promover a educação integral e transformadora, que possibilita a formação cidadã indígena para expressar seus valores de igualdade, liberdade e respeito, gerir e usufruir dos bens culturais e ambientais de forma sustentável.

Nesta perspectiva, trabalham com a metodologia da pesquisa-ação, sob o mote de "aprender fazendo e fazendo aprender".

"Aprender fazendo é a ideia de que estamos em constante processo de aprendizagem através de nossas ações. E 'fazendo aprender' significa que podemos contribuir com a aprendizagem do nosso próximo". Por meio dessa abordagem pedagógica, a escola organiza ciclos investigativos e a implementação de projetos de pesquisa-ação associados a temas de interesses das comunidades.

No que diz respeito ao currículo, a escola trabalha com uma matriz intercultural, elaborada pelo Estado do Amazonas, e que também serve de base para o município. Este currículo traz uma abordagem interdisciplinar, buscando construir aprendizagens significativas e territorializadas.

A diversificação dos ambientes de aprendizagem também é uma característica da escola. Enquanto as salas abrigam aulas, pesquisas online, oficinas e seminários, o estudo de campo envolve trilhas, roças, visita aos rios, igapós e florestas para pesquisas de dispersão e atividades práticas com os velhos sábios. Há também a promoção de intercâmbios de experiências com outras organizações educativas e visitas a comunidades, associações e instituições indígenas.

Em 2020, a Escola Eeno Hiepole liderou a criação do Centro de Pesquisa e Formação Indígena Enopana como ambiente de inovação e transformação do território educativo do rio Ayari. O arranjo territorial educativo e produtivo de saberes da sociodiversidade é o território do rio Ayari, com 235,178 km de extensão do curso do rio e uma área de 599.051 hectares, onde vivem aproximadamente 1.200 pessoas distribuídas nas 20 comunidades. A rede produtiva de saberes da sociodiversidade do rio Ayari é espaço dedicado para experimentar, aprimorar e investir em novas tecnologias necessárias para desenvolvimento

sustentável e bem viver indígena. A rede vem se mobilizando e estruturando política e fisicamente no território através de iniciativas comunitárias. Atualmente a rede está constituída e configurada nas aldeias por meio de Casas de saberes tradicionais, Casa da Pimenta Baniwa, Kalipana – Escola do Sistema Agrícola Káali, Casa Integrada de Cerâmica e Artesanato Baniwa, Casa de Monitoramento da Biodiversidade e a Rede de Escolas Baniwa do rio Ayari. Também conta com participação de pesquisadores indígenas, rede de comunicadores indígenas, articulador regional da educação e patrimônio cultural, articulador regional das mulheres e juventude, assessor pedagógico indígena, técnico agente comunitário de saúde indígena, agentes indígenas de saneamento ambiental.

O percurso da Eeno Hiepole evidencia que a autonomia comunitária e a centralidade dos saberes ancestrais não apenas qualificam as aprendizagens, mas redesenham o território como espaço de produção, circulação e renovação de conhecimentos. A consolidação da escola como referência regional confirma que modelos de educação indígena, quando orientados pelo protagonismo local, têm potencial para inspirar políticas públicas mais plurais, justas e enraizadas nos territórios.

Considerações finais

Ao historicizar a constituição de formas e funcionamentos básicos da imensa maioria das instituições de ensino atuais, procuramos evidenciar o quanto é possível sua problematização e necessária sua transformação. O ensino que temos não é eterno, atemporal. Pode ser diferente e temos, hoje, diversas experiências educacionais calcadas em outros princípios.

Nelas, alunos são reconhecidos e alimentados em sua capacidade de serem sujeitos de seu processo educativo e de vida, a comunicação com o outro é parte importante do aprendizado escolar e não uma necessidade que vaza como transgressão, cuidar as relações não é acessório mas eixo de trabalho. Além disso, errar e conflitar são considerados motores de crescimento e não males a serem extirpados e há espaço para reconhecimento e respeito a ritmos e interesses singulares, sem perder de vista o convívio e o cultivo da pertença e do compromisso com a comunidade e suas culturas.

Estão espalhadas pelo mundo, comumente nomeadas como Escolas Democráticas, Libertadoras, Inovadoras, Emancipadoras, Transformadoras e outros, em maior ou menor número conforme o país. Educadores e outros interessados no tema assistem intrigados ao imenso sucesso do sistema público de Educação na Finlândia, no qual os professores procuram não ocupar mais de 20% do espaço de fala. Escolas como a dinamarquesa Ørestad Gymnasium, a Green School na Indonésia e a bastante conhecida nossa Escola da Ponte em Portugal, tornam-se referências mundiais na busca de novas maneiras de educar.

No Brasil, mais de cem experiências transformadoras foram mapeadas[10], por enquanto. Constituiram-se redes nacionais de educadores e outras pessoas envolvidas na invenção e implantação de modos de Educação que favoreçam a constituição de um mundo mais solidário, justo e sustentável, como os pioneiros Românticos Conspiradores e os que se reúnem periodicamente nas Conferências Nacionais para uma Nova Educação (CONANE). Nas discussões e reflexões feitas por esses grupos, a crítica da medicalização da

[10] Veja, por exemplo, https://escolas2030.org.br/coletivo/ . Acesso em 18 fev. 2026.

Educação circula com frequência. São comuns informações sobre a superação, em escolas assim, de intensos sofrimentos e repulsa aos espaços escolares e de estagnação na aprendizagem de crianças que haviam sido diagnosticadas ou eram suspeitas de terem transtornos de aprendizagem, quando frequentavam escolas do modelo hegemônico.

Procuramos dar a este capítulo caráter propositivo e esperançoso, ao apontar novos modos de educar que vêm superando dificuldades estruturais das escolas predominantes, como a invisibilização dos relacionamentos entre estudantes e barreiras a seu desenvolvimento como sujeitos coletivos e atuantes, questões urgentes frente ao grau de violência assustador do cenário escolar atual, genericamente falando. Finalizamos citando o sábio Eduardo Galeano:

Este mundo... está grávido de outro[11].

[11] https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk&t=2s . Acesso em 18 fev. 2026.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Felipe. (Org.) **Prêmio Territórios:** ideias sobre educação integral e a relação escola-território. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2020.

CANAL FUTURA; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO (Orgs.). **Destino: educação** - escolas inovadoras. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/destino-educacao/ . Acesso em 18 fev. 2026.

CAVALLO, David *et al*. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.24, p.143, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sites.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/docs/artigo02.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026

CHARLOT, Bernard *et al*. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa, 2021. Disponível em https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf . Acesso em 18 fev. 2026.

FÁVERO, A. A.; VASCONCELLOS, C.; FERNANDES, E.P. (Orgs.). **Para não desistir da docência**. São Paulo: Uniprosa, 2025. Disponível em: https://uniprosa.com.br/sdm_downloads/para-nao-desistir-da-docencia/. Acesso em 18 fev. 2026.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa.** As origens brasileiras da teoria da bondade natural. 3ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

FREITAS, Diana Paula Salomão de; Mayra da Silva Cutruneo CESCHINI & Elena Maria Billig MELLO. Dossiê Inovação Pedagógica no Contexto Educacional durante e no pós-crise pandêmica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 69, 2025.

GHANEM Jr, Elie G. G. *et al.* **Recomendações para as políticas públicas**: condições para a oferta de uma educação de qualidade, São Paulo: Escolas2030, 2022. Disponível em https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Escolas2030_recomendacoes-para-politicas-publicas.pdf >

GOUVÊA, Tathyana. **Inovação educacional**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2025.

KRUPPA, S. (Org.) **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2016.

LAM, Carla; LEITE, Helena; DOREA, Gumercindo (Orgs). **Diálogos Educacionais**: uma carta de princípios da rede nacional Românticos Conspiradores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2019.

LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. **A Refundação do Brasil:** rumo a uma sociedade biocentrada. São Carlos: RiMa Editora, 2011. p. 249-256.

LOVATO, Antonio S.; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **O ser e o agir transformador**: para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ifpr.edu.br/jacarezinho/wp-content/uploads/sites/16/2017/10/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf . Acesso em: 18 fev. 2026.

LOVATO, Antonio S.; GOUVÊA, Tathyana (Coords.). **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Fundação SM, 2017. Disponível em: https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/08/eab_digital_dupla.pdf . Acesso em: 18 fev. 2026.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p. 151.

MARTINS, Angela M. S.; BONATO, Nailda M. da C. (Orgs.). **Trajetórias Históricas da Educação**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MEC. **Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

SANTOS, Kátia Letícia Costa (Org.). **Estrelas do mar.** Salvador: Ed. dos Autores, 2023.

SEMLER, Ricardo.; DIMENSTEIN, Gilberto.; COSTA, Antonio Carlos G. da. **Escola sem sala de aula**. Campinas: Papirus, 2004.

SOUZA, Beatriz de Paula. A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - SP e GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, B. de P. Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 299-316, jan./abr. 2014.

PAPARELLI, Renata. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: LOURENÇO, E. et al. (Org.). **O avesso do trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2022. 1ª ed, 1990. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069 . Acesso em: 18 fev. 2026.

Atividades ao ar livre e em contato com a natureza na escola, na saúde mental e na vida[1]

Beatriz de Paula Souza[2]
Maria Isabel Amando de Barros[3]

Chego até você
com adubo para as plantas dos pés.
(André Gravatá)

Procure se imaginar imerso em um cenário de imensa paz, gostosura e beleza, no qual você se sente profundamente bem, feliz e calmo. Deixe-se ficar nele, fruindo e fundindo-se, aproveitando esse momento maravilhoso. Deleite-se, nutra-se, aproveite. Depois,

---

[1] Este capítulo é baseado em SOUZA, B.P. Atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza: outra educação é possível e urgente. In: SOUZA, M.P.R.; BAVARESCO, M.R.C.; ZUNINO, D.A.; LIMA, M.H.G. Educação e Psicologia em diálogo nas políticas públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2024. p. 175-198. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1380/1257/4857. Acesso em: 9 de dezembro de 2025.

[2] Psicóloga do Instituto de Psicologia da USP, onde coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar do LIEPPE.

[3] Engenheira Florestal. Especialista em infâncias e natureza do Instituto Alana.

volte bem lentamente para onde você está, sem dar sobressalto na alma e no corpo.

Onde você esteve? Em uma praia bonita de areias finas, com o doce marulhar das ondas e a sombra generosa e fresca de amendoeiras? Em um campo verdejante às margens de um riacho, com árvores frondosas e cantos suaves e melodiosos de passarinhos, com camadas sobrepostas de montanhas azuladas ao fundo? Na contemplação silenciosa da majestade de um pôr ou nascer do sol?

Muitas experiências assim que nos foram relatadas dizem que é quase certo tratar-se um lugar de pura natureza como esses. A quase unanimidade das evocações mostrou que sabemos no nosso íntimo, por experiência própria, o quanto a natureza nos faz bem. Portanto, vamos abordar aqui um assunto do qual praticamente todos nós, senão todos, cada um a seu modo, entendemos bem. Quais são os efeitos do contato com a natureza em nós, seres humanos? Vamos falar de alguns – há muitos outros.

A tranquilidade e o bem-estar que nomeamos acima está presente também em pesquisas. Alguns exemplos: nas respostas de responsáveis por alunos de escolas envolvidas em uma pesquisa sobre educação, saúde mental e natureza, as referências a efeitos do contato com a natureza são sempre positivas, para adultos e crianças: "positivo", "relaxante", "revigorante". Todas as crianças que participaram dessa mesma investigação "mencionaram que gostariam de ter mais aulas ao ar livre, que gostavam de correr e de brincar, sentindo-se calmos com o silêncio e com o som dos passarinhos, e ao mesmo tempo também se sentiam concentrados". (Souza; Souza; Negreiros, 2023. p. 374 e 376). O "aumento da sensação de bem-estar e felicidade" emerge também nos depoimentos de educadores participantes dessa pesquisa.

Os depoimentos acima enunciam outros benefícios além da tranquilidade, como a sensação de felicidade, o revigoramento e o aumento de concentração. Além disso, o convívio e compartilhamento de experiências em um ambiente gostoso e bonito é propício ao estabelecimento e o cultivo de relações assim também, favorecendo vínculos mais afetuosos.

A possibilidade de se movimentar e experimentar sensações como o vento no rosto ou a textura das folhas, integra e desenvolve o corpo e seus sentidos, desfazendo a tensão entre a necessidade saudável de usá-los e vivê-los e os longos períodos de imobilidade exigidos no ensino convencional, embate que causa tantos desgastes no cotidiano escolar. Esta tentativa de imobilização, em tempos de um modo de vida cada vez mais confinado entre quatro paredes (até em fins de semana), a captura cada vez maior pelo mundo das telas e outros hábitos, tem produzido, já na infância e na adolescência, "obesidade/sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e até miopia" (Grupo de Trabalho Criança, Adolescente e Natureza da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024. p. 14-15). Quanto à saúde mental, consequências, reações ou resistências a esse modo de vida e ensino têm muitas vezes se transformado erroneamente em diagnósticos de transtornos, como TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), TEA (transtorno do espectro autista) e TOD (transtorno opositor desafiador).

Em tempos de tantas solicitações externas, isto é, que convocam nossa atenção sempre para fora, a natureza favorece a preciosa experiência da introspecção, do contato conosco mesmos, tão importante para nos percebermos e organizarmos e, assim, nos constituirmos de modo harmônico com quem somos, com nossos ritmos, interesses e necessidades. Mais íntegros e fortalecidos, nos

tornamos mais autônomos, podendo nos relacionar melhor com outros e sermos mais críticos e donos de nossos destinos.

Quanto ao aprendizado, professores que trabalham com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza (AEALCNs) trazem depoimentos como: "uma sala que agita, anseia e conturba... ...quando acostumados ao ambiente externo, os alunos ficam mais atentos, presentes e próximos dos professores, alunos e de si mesmos" (Souza; Souza; Negreiros, 2023. p. 334).

Por que o contato com a natureza tem esses efeitos sobre nós?

Retomando alguns desses efeitos: calma, bem-estar, felicidade, concentração, abertura para os outros, encontro consigo mesmo, aprendizagem viva e ativa, fortalecimento e desenvolvimento do corpo... Mas por que isso acontece? Algumas respostas são fáceis, como: o corpo se fortalece e desenvolve porque é utilizado. Mas e a calma, o bem-estar, a felicidade...?

Uma das respostas é que ao estarmos na natureza estamos em contato com nossa essência mais fundante, primordial, base de todo o resto: somos seres de natureza. Assim, ocorre uma harmonização e um encontro com o que nos inaugura. Somos animais, com especificidades tal como outros têm as suas. Somos Unos e Múltiplos, universais e particulares, como tudo.

O encontro com a natureza é com o que nos faz Um com tudo o que dela faz parte. Assim, instala-se uma harmonia que nos traz essas sensações gostosas e um ritmo que não mais nos agride como o mais acelerado de máquinas produzindo, que não somos. Tem a maior lentidão dos ritmos e ciclos naturais, trazendo-nos tranquilidade e nos relaxando, pois não mais precisamos de energia para nos adaptarmos às acelerações artificiais que a vida contemporânea, indissociável da tecnologia, e os interesses

capitalistas impõem. O contato com a terra, a água, as plantas e outros elementos naturais descarrega o excesso de energia que nos tensiona, com prejuízos à saúde física e à mental, além de favorecer impaciência, intolerância e pouca disponibilidade para os outros, ou seja, o bom convívio.

Mas além de sermos Um com a natureza, somos também Múltiplos, ou seja, temos nossas especificidades, como todas as espécies animais. Uma delas muito importante é que somos seres de cultura, ou culturas. A possibilidade de produzir costumes, códigos de conduta, valores, organizações sociais, arte, objetos e outras manifestações culturais, relaciona-se à capacidade humana cerebral plástica e permeável às condições concretas de experiência e existência que é única no reino animal. Outros animais têm outras características únicas: a capacidade de mimetização dos polvos, a de adaptação física a condições ambientais as mais diversas das baratas, a de identificar e planar nas correntes térmicas dos urubus, a de resistir a venenos de cobra dos gambás... Sem falar nos seres vivos vegetais, cujas espécies também são sempre únicas. E nos fungos, nos vírus... Em todo o reino mineral, nas forças universais da gravidade, do magnetismo e outras... Ou seja, tudo no universo é Uno e Múltiplo ao mesmo tempo.

A humanidade produziu incontáveis culturas, ao longo do tempo e dos espaços de vida de nossa espécie. Atualmente, uma delas se tornou hegemônica, ao longo de um processo que ganha força mais marcadamente com a descoberta do uso bélico da pólvora, a revolução industrial e a francesa, entre outros acontecimentos: é a cultura de origem branca europeia, passando fortemente pelos Estados Unidos. Nela, o pensamento científico, vindo da tradição aristotélica, ganhando especial organização e desenvolvimento com Descartes e se radicalizando com o positivismo, tem importância central. Nele, encontramos um

descolamento e destaque da racionalidade em relação a outras dimensões que nos constituem de maneira vital, como as emoções, a corporeidade e a espiritualidade. O intelecto é elevado a uma posição de superioridade em relação a tudo o mais.

Assim, afetos e sentidos são entendidos essencialmente como fonte de engano; atrapalham o raciocínio e devem ser abstraídos na construção dos conhecimentos. Portanto, a subjetividade deve ser filtrada, pois a neutralidade é o que pode fazer brilhar a luz da Razão. Um reflexo disso é que os textos científicos passam a ser escritos utilizando sujeito indeterminado (encontrou-se, descobriu-se... Foi encontrado, foi descoberto...) pois o uso de primeira pessoa (encontrei/encontramos... descobri/descobrimos...) é considerado sinalizador de incapacidade de abstração da/s subjetividade/s do/s autor/es e, portanto, não científico.

Enfim, o pensamento da ciência de raiz cartesiana pretende abstrair a corporeidade (inclusive os instintos), a sensibilidade, a subjetividade, a cultura e a espiritualidade e elevar a Razão pura acima destes nossos outros aspectos constituintes essenciais. Entende que o que nossa espécie tem de mais característico - uma capacidade racional excepcional em comparação à das demais - nos descola e nos confere superioridade em relação a todo o resto da natureza.

Com a natureza pensada como objeto externo e (supostamente) inferior, primitiva no mau sentido, estabelece-se uma relação utilitária e mercadológica da humanidade com ela, pois seres superiores têm legitimidade para dominá-la e explorá-la em seu favor.

Esse tipo de concepção difere de maneira radical de quase todas as outras culturas. Se fizermos um passeio por tradições

culturais de todos os continentes habitados por humanos, encontraremos ideias e modos de vida nos quais somos natureza tanto quanto qualquer outro ser. Como aquilo que funda e nutre a existência humana, a natureza é sagrada, respeitada e cuidada (com algum grau de diferença, mas concordando em essência). Isto inclui um povo europeu branco de grande importância: os gregos da Antiguidade.

Portanto, a ideia de que podemos viver bem em ambientes separados da natureza – como em lugares confinados entre quatro paredes - é histórica e culturalmente marcada, restrita. Então pode mudar, assim como as concepções que a engendram. E urge que mudem porque estão tendo, como consequência, um tal grau de agressão e destruição da natureza que estamos morrendo com ela, já que somos sua parte.

Muitos perceberam que há algo equivocado no nosso modo de pensá-la. Com isso, sistemas de conhecimento, valores e formas de produção que compreendem a vida em profunda conexão com o meio e com outros seres e que concebem o aprender como um processo contínuo, que integra corpo, conhecimento e cultura, ao invés de continuarem vistos como feixes de crendices primárias no mau sentido, passaram a ser buscados e ressignificados como repositórios de concepções sábias e salvadoras. Nomes como os de Ailton Krenak (etnia indígena Krenak), Davi Kopenawa Yanomâmi (etnia indígena Yanomâmi) e de Antonio Bispo dos Santos – o Nego Bispo - (quilombola), expoentes e guardiões de suas culturas, tornaram-se atualmente muito buscados nos *sites* de vendas de livros, lotam palestras e debates ao vivo e atraem grande número de acessos a *lives* e vídeos na *internet*.

Destacamos as culturas indígenas e afrodiaspóricas porque têm presença forte e cotidiana na identidade da imensa maioria dos brasileiros, se não na totalidade, mesmo quando não na genética

(raro). A da cultura negra nos é mais consciente e explícita; está na nossa culinária, na musicalidade e até na linguagem: o fato do português brasileiro ser melodioso, sonoro e nasal, bem diferente do que se fala em Portugal, de onde nos veio, deve muito às línguas bantu e outras que vieram da África para cá. A presença das culturas indígenas no cotidiano brasileiro, que vem ganhando visibilidade mas ainda não é tão percebida, manifesta-se no nosso costume de tomar banho diariamente, nos nossos conhecimentos sobre ervas medicinais, em tantas palavras que habitam nosso vocabulário (arapuca, carioca, catapora, jabuti, pipoca...) e em placas de trânsito com nomes de bairros e ruas (exemplos em São Paulo: bairros como Jabaquara e Cambuci, ruas como Apinajés e Cayowáa), entre outras manifestações.

Ao desprezarmos e vivermos afastados da natureza, estamos nos agredindo: é uma tentativa, inútil, de arrancar parte de nossas identidades e, deste modo, constitui mais uma fonte de tensão, nervosismo e depressão.

Assim, as questões culturais nos dão mais elementos para compreender porque os ambientes naturais nos acalmam, nos dão sensação de harmonia e paz e propiciam a introspecção e o contato conosco mesmos, além de outros efeitos benéficos.

Como pode ser uma escolarização com ar livre e natureza no cotidiano?

Existem escolas nas quais estudantes e educadores podem estar rotineiramente ao ar livre - e não excepcionalmente ou apenas em aulas de Educação Física, como é o comum. Nelas, processos de ensino-aprendizagem acontecem em ambientes assim e, também, a partir do que eles têm a oferecer, de oportunidade para obter informações e refletir a respeito de conteúdos curriculares. Têm

um grande poder de promover relações humanas mais tranquilas, acolhedoras e afetuosas, com espírito de coletividade. São um bálsamo e fonte de esperança em tempos de tanto nervosismo, agressividade e outros sofrimentos que afligem e afastam quem frequenta muitas de nossas escolas. Lembremos que estes problemas não se instalaram nos ambientes escolares no período pós-isolamento social da Covid-19, mas estavam presentes, embora menos extremos, desde antes desse flagelo.

Uma mostra disso são os índices de sofrimento psicológico do professorado. Em 2017, 71% dos docentes da rede estadual paulista de ensino relatavam ausências no trabalho por essa causa (Souto, 2017) e, em 2021, 72% (Estadão, 2021); em 2019 ocorreram 111 afastamentos desse tipo por dia (Paixão, 2019), índice quase igual ao registrado em 2023, de 112 (Mello e Jesus, 2023).

Portanto, partir para mudar estruturalmente rotinas e práticas escolares, tirando do papel e do discurso a promoção de uma Educação Integral, é urgente e necessário. As AEALCNs podem ser parte importante dessas mudanças, com seu grande potencial de promover existência e desenvolvimento integral para todos (inclusive educadores), além de bem-estar, calma, melhora quantitativa e qualitativa no ensino-aprendizagem e tantos outros benefícios potenciais, os quais podemos evocar a partir de nossas próprias experiências de vida em contato com a natureza – nós sabemos.

A pesquisa registrada em obra organizada por Souza, Souza e Negreiros (2023) mostra que, embora pouco conhecidas, há muitas experiências escolares com AEALCN, antigas e atuais, em diversos países e em todas as regiões do Brasil. Quanto às antigas, como exemplo, temos em 1904 a escola alemã de Charlottenburg dando início a um movimento de escolas ao ar livre que se espalhou pela Europa. No mesmo período, surgiram

as escolas montessorianas, como a pioneira Escola dei Bambini (figura 1), experiência escolar pioneira criada pela própria Maria Montessori em 1907.

Figura 1 - Casa dei Bambini, 1907.



Fonte: Souza, M. P. R.; Souza, B. P.; Negreiros, F., 2023. p.71.

Estas experiências vieram para terras brasileiras e tivemos, por exemplo, uma em São Paulo muito bem-sucedida, com longas filas de espera, que funcionou no Parque da Água Branca de 1939 a 1952 (figura 2).

Figura 2 - Escola de Educação ao Ar Livre, Parque da Água Branca - São Paulo, 1941.



Fonte: Souza, M. P. R.; Souza, B. P.; Negreiros, F., 2023. p.108.

Para além dos fundamentos das escolas regulares, temos a conquista e ampliação do espaço de culturas tradicionais na Educação, consolidado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), a qual instituiu e dá parâmetros para as modalidades de Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Estas devem respeitar as culturas a que se referem e ser estruturadas, em suas especificidades, por estes povos. Assim, abre-se oficialmente a possibilidade de modos de ensinar que incluem a concepção de ser humano como parte da natureza em materiais didáticos e práticas pedagógicas – o que não significa que isto esteja acontecendo em todas as escolas dessas modalidades, nem mesmo na maioria delas.

A pesquisa de campo desta obra colheu depoimentos de educadores que trabalham com AEALCNs em uma escola pública municipal de São Paulo localizada em uma região de

alta vulnerabilidade social, a EMEF Espaço de Bitita[4]. Seu coordenador pedagógico, Carlos Eduardo Fernandes Junior, o Cadú, deu grandes contribuições ao relatar e refletir sobre inúmeras experiências que lá são desenvolvidas, rotineiramente, em espaços fora das salas de aula e mesmo dos muros escolares (atualmente mais baixos do que muretas). Contou-nos de vários tipos atividades, que podem ser, simplesmente, sair das salas de aula para os lugares ao ar livre da própria escola para simplesmente oferecer aos estudantes um momento de brincadeira e vivência coletiva livres, em um ambiente que favorece o estabelecimento e cultivo de boas relações. Essas ocasiões mostraram-se, também, privilegiadas para os educadores observarem e cuidarem esses relacionamentos.

Outras têm como objetivo o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. Ao invés de estudarem apenas em livros e aulas expositivas sobre, por exemplo, conceitos de matemática ou de botânica, vão aprendê-los em experiências diretas com o mundo natural. Esta maneira não convencional de estudar traz compreensões dos conteúdos mais profundas, significativas e envoltas em vivacidade, tornando-se por isso mais duradouras. Contou, ainda, que não se restringem aos espaços escolares, pois trabalham com a ideia de que o território é um potencial educador e gerador de responsabilidade social e senso de pertença a ele.

Uma professora de Inglês dessa mesma escola oferece um alerta importante a quem quer começar essas práticas, ou está começando:

---

[4] Bitita era o apelido da escritora Carolina Maria de Jesus, mulher negra e muito pobre que trouxe em seus escritos o cotidiano de moradores da favela do Canindé, região dessa escola

> Tem horas que a gente percebe que eles estão no limite, até mesmo sufocados dentro da sala de aula. Eles [alunos e professores] têm a necessidade de sair. O que eu percebo assim, não sei. É uma percepção minha quando eles ficam muito tempo presos e você sai com eles, você tem um trabalho difícil. Porque parece que eles querem aproveitar aquele momento. E acaba dificultando um pouco na hora de conduzir; mas quando o estudante já tem o hábito de outros espaços, de ir para espaços ao ar livre, consegue ter um comportamento diferente. Agora quando ele fica muito tempo preso ali dentro da sala de aula, eu percebo que quando você põe uma atividade que você vai tirá-lo da sala de aula.... - não vou dizer que isso é negativo - vejo como algo positivo, porque você tem que começar. E mesmo que seja difícil, aos poucos a gente vai chegando a uma organização melhor e num aproveitamento melhor. (Souza; Souza; Negreiros, 2023. p. 340-341)

De sua fala, emerge a seguinte reflexão:

> Apesar de todos os impactos positivos, esta mudança não é fácil ou livre de desafios. Como foi colocado pela professora de Inglês, sair da sala tem um impacto evidente nos alunos que estão muito condicionados à sala de aula fechada. No primeiro momento, ficam exaltados. A questão é notar que esta exaltação e ansiedade são efeitos do confinamento e não do estar ao ar livre. (Souza; Souza; Negreiros, 2023. p. 341).

A EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada no bairro do Butantã, em São Paulo, no qual bolsões de pobreza

convivem com habitações de classe média, também desenvolve há tempos estas atividades. Uma rápida busca na *internet* pelo nome da escola junto com "estudo ao ar livre" leva, facilmente, a artigos e imagens dessa instituição revolucionária, como esta:

Figura 3 - EMEF Desembargador Amorim Lima.



Fonte: UOL Educação. 2015.

As duas escolas citadas acima, públicas e em territórios com pessoas em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns dos muitos exemplos que temos na atualidade. Ambas são experiências consolidadas e reconhecidas que merecem ganhar muito mais visibilidade do que têm, por serem fontes preciosas de inspiração, informações e reflexões. Há muitas outras, do ensino infantil ao universitário.

O livro Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza (Barros, 2018), além de também falar de escolas de Ensino Fundamental e outros espaços educativos, traz exemplos e reflexões de diversas instituições de ensino infantil, nível no qual é criticamente importante a discussão sobre as funções das AEALCNs no desenvolvimento saudável.

Trago agora uma cena deste tipo de atividade no nível superior, que acontece em estágios curriculares de graduação em Psicologia e em aulas de um curso para psicólogos formados, sobre como trabalhar com quem passa por dificuldades e sofrimentos na escolarização. O curso chama-se "Orientação à Queixa Escolar - OQE" e é oferecido anualmente pelo LIEPPE/IPUSP (Souza, 2024).

Figura 4 - Curso OQE. Pode deitar, pode levar cadeira...



Fonte: arquivo pessoal de Beatriz de Paula Souza.

Além dos efeitos já várias vezes mencionados aqui, emergiu um muito importante: a sensibilização dos profissionais que vivenciaram essas atividades para perceber quando e o quanto podem ser benéficas para seus atendidos. Passaram a criar novos modos de trabalhar, utilizando espaços abertos, e relataram resultados entusiasmantes. Por exemplo, inventaram observações e registros de pássaros, sua aparência, canto e comportamento; organizaram gincanas e conversas ao pé de árvores. A figura abaixo (5) ilustra uma atividade de fechamento de um trabalho em grupo de crianças que teve, em paralelo, um grupo com seus

responsáveis. Esse último se mostrou potente para sensibilizá-los sobre a necessidade de ampliação dos momentos de contato de seus filhos com natureza, pois resgataram a memória afetiva do quanto elas lhes foram (e eram) importantes e o quanto faziam bem. A imagem mostra a confraternização final, de crianças, responsáveis e psicoterapeutas.

Figura 5 - Encerramento de grupos de atendimento OQE.



Fonte: arquivo pessoal de Beatriz de Paula Souza.

Um dos aprendizados relevantes dessa experiência formativa com profissionais, é o quanto terem passado vivencialmente por aulas como as que esse curso lhes proporcionou impulsiona-os a inserir atividades ao ar livre em seus trabalhos, deixando-os animados e sem medos infundados. Algo a levarmos seriamente em conta pensando na formação de educadores. A experiência do Curso OQE mostra que a transformação das práticas se torna mais fácil e espontânea quando é possível ter experiências pessoais positivas de novas abordagens de formação como educando.

Considerações finais

O que tratamos até agora tem, por objetivo, subsidiar novas práticas educativas e em saúde mental que levem em conta a necessidade de estar ao ar livre de seres humanos, especialmente crianças, e os múltiplos benefícios do contato com a natureza. O cenário dramático do convívio e do ensino-aprendizagem nas escolas no pós-isolamento social da Covid-19, aliado aos impactos das crises socioambientais, que vem afetando toda a comunidade escolar, imprime urgência inédita à criação e implementação de mudanças nos fazeres cotidianos dessas instituições e nas práticas de atendimento psicológico a quem pede ajuda por enfrentar dificuldades e sofrimentos em sua vida escolar. As AEALCN podem ser parte importante delas e animar para outras, com seu grande poder de transformar para melhor quem vive "preso".

Sabemos o quanto políticas públicas em Educação podem incentivar, fortalecer e disseminar novas concepções e práticas, se formuladas e implementadas com a participação de educadores – e não impostas autoritariamente. Seguem algumas propostas:

- garantir espaços abertos e naturais de tamanho suficiente (o ideal é 30% do lote) nas instituições de Educação de todos os níveis de ensino, removendo o concreto, a grama sintética e outras artificialidades de espaços abertos disponíveis nas escolas, para criar novas áreas verdes, priorizando espécies nativas e mantendo as árvores e a vegetação já existentes, com a participação de toda a comunidade escolar nessa transformação – estudantes, educadores, responsáveis e também grupos, entidades e instituições locais; Fazer disso uma política pública.
- fomentar a ampliação de áreas verdes urbanas integradas às escolas com foco nas periferias e áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de conseguir que toda escola tenha, em um raio de 300 metros, um parque ou praça qualificada para o uso;

- fomentar a utilização das áreas verdes das escolas e de seu entorno próximo na organização, rotinas, práticas e tempo escolar, de forma a integrar Educação, natureza e território;
- incluir na formação de trabalhadores da educação, nos cursos de pedagogia, psicologia e assistência social, a importância da natureza para o desenvolvimento, a educação e a saúde integrais como conteúdo, de modo vivencial.

Mãos à obra!

Para ampliar e aprofundar o tema: indicações bibliográficas e de vídeos

BIBLIOGRAFIA

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da Infância***:* a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 09/09/2025.

INSTITUTO ALANA; Fiquem Sabendo. **O acesso ao verde e a resiliência climática nas escolas das capitais brasileiras:** resumo executivo. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

INSTITUTO ALANA. **Escola Mais Natureza.** Disponível em: https://escolamaisnatureza.com.br . Acesso em: 15 set. 2025.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

GRUPO DE TRABALHO CRIANÇA, ADOLESCENTE E NATUREZA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes –** Atualização 2024. Manual de Orientação. Rio de Janeiro: SBP, 2024. p. 14-15. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, Beatriz de Paula. Educação, relações humanas e natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia. 2024. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello; SOUZA, Beatriz de Paula; NEGREIROS, F. **Educação, Saúde Mental e Natureza:** contribuições de pesquisas e experiências brasileiras.

São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2024. p. 371-394. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1369/1287/4984; Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; SOUZA, Beatriz de Paula; NEGREIROS, F. (Orgs.) **Educação, Infâncias e Natureza:** o que nos ensina a história, a escola e a vida. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em:https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638 Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; SOUZA, Beatriz de Paula; NEGREIROS, F. **Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países:** trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI. Disponível em: http://sites.ip.usp.br/linhadotempo/ Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; SOUZA, Beatriz de Paula; NEGREIROS, Fauston. **Educação, Saúde Mental e Natureza:** contribuições de pesquisas e experiências brasileiras. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2024. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1369/1287/4984 Acesso em: 09/09/2025

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento.** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais. 2010 Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file Acesso em: 09/09/2025.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Vídeos

Série da Orientação à Queixa Escolar

- Práticas em Educação e saúde mental ao ar livre: https://www.youtube.com/watch?v=d6trwEmh7iA

- Concepções sobre relação ser humano-natureza: marcas histórico-culturais: https://www.youtube.com/watch?v=L_8W8FkwHiQ

- Viver e estudar em confinamento: um sofrimento invisível e medicalizado: ttps://www.youtube.com/watch?v=LwjEELMVyeA

- Matrix e Matriz: lições da pandemia de Covid-19 https://www.youtube.com/watch?v=BMSP4OzcraI

O Começo da Vida 2: lá fora (longa metragem) https://www.netflix.com/search?q=o%20come%C3%A7o%20da%20vida%20&jbv=81347751

Desemparedar as crianças na escola: https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A

Criança e natureza: conheça o programa: https://www.youtube.com/watch?v=_GeRQKzMmCM

Confinamento, Psicologia e Educação na Quarentena: https://www.youtube.com/watch?v=b0OQUK5V9RU

REFERÊNCIAS

DELBONI, C. **Pesquisa mostra que 72% dos professores enfrentam problemas de Saúde Mental.** São Paulo: Estadão. 2021. Disponível em: https://www.estadao.com.br/emais/carolina-delboni/pesquisa-mostra-que-72-dos-professores-enfrentam-problemas-de-saude-mental/ Acesso em: 09/09/2025.

ESTADÃO. **Brasil: exclusão digital 2021.** Disponível em:https://www.estadao.com.br/economia/brasil-exclusao-digital-2021/ Acesso em: 09/09/2025. São Paulo: Estadão. 16 set. 2022.

GRUPO DE TRABALHO CRIANÇA, ADOLESCENTE E NATUREZA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes –** Atualização 2024. Manual de Orientação. Rio de Janeiro: SBP, 2024. p. 14-15. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 09/09/2025.

MELLO, Z; JESUS, C. **112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023.** G1. 5 set. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml Acesso em: 09/09/2025.

PAIXÃO, M. **A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP.** São Paulo: Brasil de Fato, Sindicato dos Bancários de São Paulo. 15 out. 2019.

A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP | Sindicato dos Bancários Acesso em: 09/09/2025.

SANAR. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil.** 2022. Disponível em: https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil. Acesso em: 09/09/2025.

SOUTO, L. **Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores.** São Paulo: APEOESP, 6 dez. 2017. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/ Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, M. P. R.; SOUZA, B. P.; NEGREIROS, F. (Orgs.) **Educação, Infâncias e Natureza:** o que nos ensina a história, a escola e a vida. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638 Acesso em: 09/09/2025.

SOUZA, B. P. Educação, relações humanas e natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia. 2024. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello; SOUZA, Beatriz de Paula; NEGREIROS, F. **Educação, Saúde Mental e Natureza:** contribuições de pesquisas e experiências brasileiras. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2024. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1369/1287/4984 Acesso em: 09/09/2025.

UOL Educação. **Conheça a escola Amorim Lima em São Paulo**. 13 abr. 2015. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/album/mobile/2015/04/13/conheca-a-escola-amorim-lima-em-sao-paulo.htm#fotoNav=2 . Acesso em: 09/09/2025.

Sofrimentos extremos

Violência e Convivência Escolar:
contribuições da Psicologia Escolar e da Educação

Marilene Proença Rebello de Souza[1]
Oriana White[2]
Sandra Maria Fodra[3]

No percurso que temos feito no campo da Psicologia Escolar e Educacional, um tema se tornou recorrente: os encaminhamentos de crianças e adolescentes para o atendimento psicológico por apresentarem dificuldades no processo de escolarização. O grande número de encaminhamentos escolares para o atendimento psicológico tanto nas clínicas-escola, serviços de atendimento psicológico na área da saúde pública e da saúde privada, fez com que pudéssemos nos aproximar das escolas, visando compreender o que estaria se passando neste espaço escolar e educacional que produzia tantas implicações negativas para o aprendizado e para as relações interpessoais entre pares.

Conhecer o cotidiano das escolas, compreender as relações pedagógicas, institucionais, relacionais e culturais nelas presentes,

---

[1] Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar - CCDEB USP.

[2] Professora Doutora e pesquisadora do LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP – LIEPPE IPUSP.

[3] Doutora e pesquisadora do LIEPPE IPUSP e do CCDEB USP.

tomando como base referenciais psicológicos e sociológicos histórico-críticos e metodologias etnográficas, permitiram que desenvolvêssemos uma discussão no campo da Psicologia Escolar e Educacional que considera fundamental compreender os aspectos que compõem as queixas escolares centrados nos desencontros de expectativas, nos preconceitos em relação às crianças das classes populares e suas famílias, nas políticas educacionais, nas precárias condições de trabalho dos professores, dentre outros aspectos que compõem a relação escola, estudantes, famílias e comunidade (Souza, 2018). Percebemos, em função de um grande número de observações, entrevistas e análises que tais situações produzem barreiras para o aprender na escola, bem como propiciam determinados comportamentos de insatisfação, de desistência da escola ou ainda de indisciplina das crianças e adolescentes interpretados ora como patologias, ora como questões morais, tratadas sob a ótica da punição.

As pesquisas que desenvolvemos, a partir dos anos 2000, em Psicologia Escolar e Educacional, junto ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, LIEPPE - IPUSP – quer por meio de orientações de estudantes de pós-graduação, quer em supervisões de pós-doutorados, juntamente com a experiência de intervenção desenvolvida junto ao Serviço de Psicologia Escolar, supervisionando estágios de estudantes de graduação ou práticas de psicólogos/as e educadores – possibilitaram compreender a complexidade da vida diária escolar. Nesse contexto de análise, é possível afirmar que compreender os motivos pelos quais as queixas escolares chegam até os serviços de atendimento, tendo como base: a) a história escolar das crianças e adolescentes; b) as práticas pedagógicas; c) as expectativas e representações das e sobre as famílias; d) as modalidades de gestão

implementadas nas escolas por meio de políticas educacionais; e) os aspectos culturais e sociais das comunidades participantes da escola; f) as políticas de formação, contratação e participação docente; g) as questões curriculares, dentre outros aspectos, compuseram os elementos fundamentais para compreender o processo de escolarização e as necessidades da escola, as relações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores e familiares, possibilitando reflexões a respeito da realidade escolar e construindo propostas coletivas de intervenção (Souza, 2010). Sabemos, por meio de inúmeras pesquisas, que atividades educacionais participativas e coletivas têm contribuído para o estabelecimento de relações mais equânimes, respeitosas e que propiciam melhor compreensão das diferenças e da diversidade entre pares (Asbahr, 2022). Os estudos a respeito das escolas no Brasil, de maneira geral, apontam para a importância da participação das famílias, da comunidade escolar para a melhoria da qualidade da escola, das relações escolares e do processo de aprendizagem.

Contraditoriamente a esse movimento presente no campo da educação e da psicologia escolar e educacional, vimos nos deparando com situações que se tornaram recorrentes nas escolas, principalmente nos últimos 15 anos, chamando a atenção para dimensões das relações escolares até então pouco consideradas ou até mesmo invisibilizadas. A presença do ideário neoliberal na gestão, nos currículos e nas atividades escolares tem se intensificado e comprometendo cada vez mais as relações vivenciadas nas escolas. Nesse período, as escolas passaram a contabilizar cada vez mais situações de discriminação entre pares pautadas em atos de racismo, misoginia, gordofobia, etarismo, questões religiosas, de gênero, LGBTQIA+fobia e contra pessoas com deficiência. O crescimento de atos discriminatórios entre crianças, adolescentes e jovens fez com que nos anos 2012, o governo brasileiro solicitasse

ao Conselho Federal de Psicologia e demais entidades desse campo, uma pesquisa que pudesse compreender os motivos que levavam a tais atos de incivilidade, bem como que pudesse trazer subsídios para a constituição de um plano nacional de formação de professores, visando o enfrentamento à violência nas escolas e a melhoria das relações entre pares.

Esta pesquisa, coordenada pela Universidade Federal do Mato Grosso, juntamente com o Conselho Federal de Psicologia, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, a Federação Nacional de Sindicatos de Psicológos e 15 instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil, possibilitou que pudéssemos conhecer de forma mais ampla os aspectos que constituem os atos de violência e de preconceito nas escolas, a partir das situações narradas por estudantes, professores, gestores, pais e familiares (UFMT *et cols*, 2018). Por meio de metodologias participativas, pudemos conhecer muitas das questões vivenciadas nas escolas e que são atravessadas por situações de violência física, verbal, psicológica; por preconceitos raciais, de gênero e em torno dos temas das diferenças entre pares. Também os relatos apresentam casos de violência e preconceitos promovidos pelas famílias, em espaços fora da escola e que muitas vezes não são percebidos pelos educadores. As situações de incivilidade, de discriminação e de violência têm pautado práticas no interior das escolas, produzindo um estado de naturalização de atos de violência e de adaptação de estudantes à sua constante presença nas relações diárias da escolarização. Nesta pesquisa, consideramos tais relatos e atos de discriminação expressos no termo "bullying", não como um ato individual ou de um grupo contra uma pessoa, mas enquanto expressão de uma condição de violência que passa a ser difundida como uma forma de relacionamento e que desconsidera o

sofrimento do outro ou as consequências para a vida alheia de situações e atos de discriminação e de agressão física, verbal ou simbólica. Situações de discriminação e de violência apontadas por esta pesquisa que aconteceram de 2012 a 2015 foram se ampliando nas relações escolares, mas, principalmente, nas várias esferas da vida, como demonstram os dados referentes às relações familiares e sociais no Brasil.

Cada vez mais somos povoados de dados alarmantes sobre a questão da violência contra mulheres, crianças, jovens pretos, pessoas trans e travestis. Esses dados passaram a ser produzidos nacionalmente trazendo uma importante contribuição para a compreensão da complexidade do fenômeno em questão, possibilitando reflexões mais aprofundadas sobre o tema no país. Uma das importantes contribuições vem se apresentando por meio do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Fundado em 2006, sua atuação tem permitido compreender aspectos centrais na produção da violência e também suas consequências para o ensino, aprendizagem, vida escolar, ações entre pares. Os dados sobre violência contra crianças e adolescentes no Brasil são alarmantes. Estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) apresentado em outubro de 2025, apontou que em 2024 houve 2.356 mortes violentas intencionais (MVI) de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos no Brasil, sendo que até 12 anos de idade foram 253 mortes intencionais. Maiores índices ocorreram nos estados da Bahia, Ceará e Amapá. Ao menos quatro a cada cinco adolescentes brasileiros vítimas de MVI, em 2024, eram negros (FBSP, 2025). Tal disparidade corrobora o peso do racismo estrutural na distribuição da violência letal no país. No período de 2016 a 2020, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta intencional no Brasil, sendo que até 9

anos de idade foram 1.070 crianças, e este valor vem crescendo ano a ano (FBSP, 2022). Mais um número estarrecedor é o de que 180 mil meninas e meninos sofreram violência sexual no país, neste período. Esses dados foram reiterados no ano de 2023 por meio do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023). No âmbito da violência sexual contra crianças e adolescentes, os dados não são nem um pouco alvissareiros e foram aprofundados no período de afastamento social. Vítimas até 17 anos representam 75% de todos os estupros registrados em 2023. A cada hora, o Brasil registra sete estupros de crianças e adolescentes!

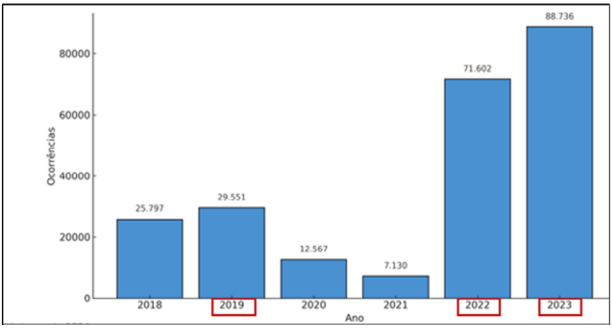
Essa situação inaceitável da realidade brasileira também se inseriu no interior dos muros da escola. A partir dos anos 2019, principalmente, teve início uma forte onda de ataques armados às escolas brasileiras, públicas e privadas. Nenhuma das redes foi poupada nesse processo. A sistematização destes dados, em 2025, permite compreender uma nova realidade escolar, que expressa uma sociedade que avançou vertiginosamente em um processo de polarização entre "nós" contra "eles", de vitimização de pessoas mais vulneráveis e de valorização da violência, da destruição e da morte. Identificada como "ações fomentadas por grupos extremistas" ou ainda como "necropolítica" foram muitas as ações desumanas que se apresentaram na sociedade brasileira nesse período recente, principalmente aquelas que se revelaram durante a profunda crise humanitária provocada pelo vírus SARS-CoV-2 conhecido como Covid - 19, entre 2020 e 2022.

Como analisam Garcia e Vinha (2025), o Brasil sofreu até o ano de 2024, 42 ataques extremos às escolas pertencentes às três redes: estadual, municipal e privada; este aconteceram em 16 das 27 Unidades da Federação. São Paulo lidera o número de ataques com 25% do total. Os estudantes que são os autores desses ataques em número de 43 são todos do sexo masculino e estão entre 12

e 18 anos de idade. Nos ataques morreram 40 pessoas, sendo 29 estudantes e seis profissionais da escola, e cinco atiradores que se suicidaram na ocasião dos ataques extremos; 111 pessoas ficaram feridas e 89% das escolas em que ocorreram os ataques extremos são de classe média, média alta e alta. Dos 45 autores dos ataques, 28 eram alunos e 17 ex-alunos das escolas. Na maior parte das mortes, foram utilizadas armas de fogo oriundas da própria família.

A Secretaria da Educação de São Paulo criou um sistema de registros de ocorrências escolares, atualmente chamado de Placon e, desde 2009, monitora os casos de violência nas escolas da rede paulista. Os dados consolidados nos últimos anos, demonstram que as vivências escolares têm sido marcadas por atos de violência cotidianos, conforme evidenciado nos gráficos a seguir:

Figura 1 - Violência interpessoal entre estudantes. Rede Estadual de São Paulo.

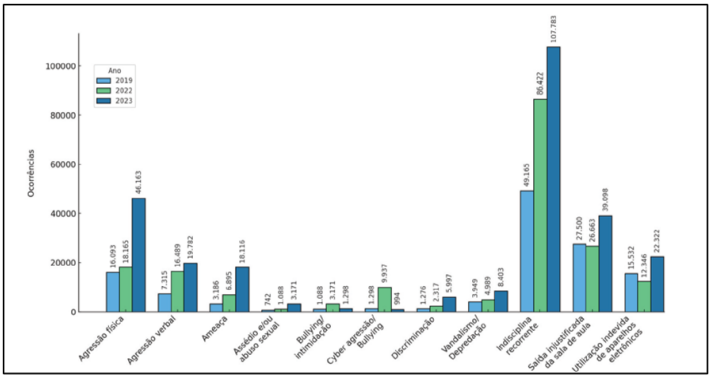


Fonte: Vinha, et al. 2025.

A figura acima mostra um comparativo dos registros entre os anos 2019, 2022 e 2023, excluindo 2020 e 2021 devido ao isolamento social e das aulas virtuais. Se compararmos os dados de 2019 com os dados de 2023, tivemos um aumento de 200% no número de situações de violência na rede pública estadual paulista. No período de 2020 e 2021, a redução foi impactada

pela Pandemia de Covid-19 em que tivemos suspensão das aulas presenciais. Tais dados expressam a necessidade de políticas públicas que venham a enfrentar essa complexa situação que vivemos na contemporaneidade.

Figura 2 - Manifestações Violentas e Perturbadoras envolvendo estudantes - Rede Estadual de São Paulo.



Fonte: Vinha, et al. 2025.

Observamos que os casos de agressão física e ameaças aumentaram consideravelmente entre 2022 e 2023, ocasião em que as aulas voltaram a ser presenciais, bem como a indisciplina e a utilização de celulares indevidamente. O clima escolar violento e desrespeitoso compromete o processo de escolarização, as relações interpessoais e o bem-estar da comunidade escolar, promovendo insegurança, medo e até o abandono escolar (Vinha, et al., 2025).

Podemos considerar, por todos os dados que temos em mãos, nesse momento, que a violência é um fenômeno social que estrutura as relações na sociedade brasileira e que se configura também na escola, onde adquire seus contornos específicos. Portanto, temos uma mudança muito significativa no tipo de

desafios a serem enfrentados no processo de escolarização. Até há bem pouco tempo, a maioria das dificuldades escolares centrava-se em problemas relacionados ao processo de alfabetização. Hoje, o tema se modifica e seu foco está nas relações interpessoais, nos processos de discriminação e de violência presentes nas relações entre pares, fundamentalmente. Essa mudança no tipo de queixa escolar, faz com que seja necessário repensar a função social da escola, e inserir uma outra dimensão que se torna inseparável do processo de aprendizagem: a convivência escolar, as relações afetivas, os processos de relacionamento entre pares.

Uma proposta de convivência escolar na educação básica: Programa "Que paz queremos na escola?"

Tendo em vista a situação de violência presente nas escolas, implementamos uma proposta de trabalho conjunto com professores em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, visando problematizar o tema da violência e a instauração de uma cultura de paz. O programa denominado "Que paz queremos na escola?" [4] foi desenvolvido em função de um caso real de violência que mobilizou toda uma equipe do LIEPPE do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para atender de modo rápido e eficiente a necessidade sentida pelo corpo docente desta escola em minimizar sensações e emoções que permearam todo o ambiente escolar, os pais e a comunidade em geral.

O caso retrata o seguinte: duas meninas do oitavo ano do Ensino Fundamental II decidiram se vestir com roupas pretas e máscaras e, munidas de um revólver e uma faca, buscaram investir

[4] Trata-se de Programa desenvolvido pela autora Oriana White como parte das atividades de Programa de Pós-Doutorado desenvolvido no LIEPPE USP, sob a supervisão da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza (2023/2024)

em outro aluno por este ter deixado de ser o namorado de uma delas. Diante da demora das meninas para saírem do banheiro, a servidora que cuida dos estudantes fora de sala de aula decidiu verificar o que estava acontecendo. Percebendo a situação, chamou imediatamente a professora da turma, a coordenadora e a diretora. A polícia foi acionada e a notícia se espalhou causando forte tumulto e preocupação. As devidas providências legais foram tomadas junto aos pais e às estudantes, mas como compreender este fato no contexto da comunidade escolar? O que uma situação como essa nos faz pensar como educadores? Onde estamos falhando? Na busca de contribuir com os educadores e considerando o contexto de tensão e de medo que tal fato gerou na escola, consideramos que seria oportuno propor a metodologia desenvolvida pela UNESCO (2000) intitulada Cultura de Paz e Não Violência. Trata-se de documento internacional em que participaram dezenas de países e especialistas que puderam chegar a um consenso sobre seis preceitos para a paz. São eles: respeitar qualquer forma de vida, rejeitar qualquer forma de violência, ouvir para compreender, ser generoso, ser solidário, e preservar o planeta. Estes preceitos constituíram o Manifesto 2000 (UNESCO, 2000) que serviu como guia para muitas ações dentro e fora da escola como ferramenta para tentar minimizar atos e situações de violência. Estes preceitos representam um arcabouço suficientemente amplo e bem consolidado, e que poderia ser desenvolvido por meio de um programa, pensado e aplicado para este caso específico. Para tanto, seria fundamental construir a proposta em conjunto com a escola, considerando sua rotina, seus docentes e a vontade expressa destes em voluntariamente aderir a um novo programa, pois ocuparia boa parte de seu tempo, completamente tomado por suas atividades escolares.

Consideramos, em comum acordo com a coordenação pedagógica e com os professores que o programa deveria ser

desenvolvido como parte do projeto político-pedagógico da escola. Do ponto de vista dos estudos que realizamos, a vivência desse programa poderia ser um importante instrumento de trabalho para escolas públicas, servindo de trilha para experiências de abrangência nacional, inclusive como base para a construção de uma Política Pública de Estado consistente e comprovada. O estudo configurou-se como uma pesquisa de intervenção pedagógica trabalhada mediante o uso de metodologias ativas, permitindo assim que florescessem as ações por meio de um processo criativo dos próprios professores/as. Nada melhor do que o docente definir como queria implementar o programa junto a seus alunos e levar em conta o tipo de conhecimento deste ao ministrar sua própria disciplina. Tinha-se de respeitar o docente e os alunos deste ao pensar em como desenvolver o programa.

A fase de planejamento foi realizada durante três semanas de trabalhos e comportou várias atividades, tais como: a) duas reuniões com a direção e a coordenação pedagógica; b) a obtenção e aprovação dos documentos requeridos pela Secretaria de Educação que permitisse o trabalho de implementação do programa na escola e c) a apresentação das linhas gerais junto ao corpo docente de modo a verificar qual a melhor logística para sua implementação sem causar tumulto na rotina e nas atividades de cada classe. Estávamos no início do segundo semestre de 2023. Soubemos que não poderíamos interferir no andamento das aulas, nem utilizar algum horário fora do expediente das professoras e professores, ao todo 45. O planejamento mais adequado mostrou ser o uso dos horários de almoço para diferentes turmas durante a semana, em função de iniciarmos com turmas do fundamental I e II. O programa foi assim planejado: 1. Realização de duas palestras para apresentar a proposta que seria desenvolvida com o corpo docente e com pais e colaboradores da escola que quisessem participar. 2. Constituição de grupos de trabalho com os 45 professores/as da escola, em função da disponibilidade de

horário. Após as primeiras intervenções percebeu-se que estava sendo muito difícil a participação dos docentes do Fundamental 1, ficando o programa voltado ao Fundamental 2, isso em função das altas demandas dos afazeres escolares e, em geral, estes docentes terem mais de uma escola para atender, não disponibilizando da hora do almoço. 3. Organização de quatro oficinas temáticas para cada um dos três grupos de trabalho, totalizando 12 oficinas com professores.

Os trabalhos nas salas de aula eram pensados de acordo ao estipulado por cada professor durante o período de dois meses, tendo sido fornecidas diversas supervisões ao longo de todo o processo para que os aprendizados pudessem ser compartilhados e aprimorados por todos os professores. Ao final, o trabalho desenvolvido em cada uma das salas de aula foi apresentado na Mostra Cultural da escola. Os trabalhos foram apresentados em uma reunião a todos os docentes da escola para um debate sobre a experiência realizada. Os participantes do processo chegaram à conclusão de que gostariam de continuar estudando e que iriam montar um livro com todos os diferentes trabalhos realizados e avaliaram positivamente a experiência vivida.

Consideramos, neste momento do texto, que será importante apresentar os aspectos que constituem este Programa no que se refere à proposta metodológica de ação desenvolvida: a) pesquisa intervenção pedagógica; b) metodologias ativas; c) constituição das oficinas e do processo criativo.

Por que foi utilizada a Pesquisa-Intervenção pedagógica?

De modo geral, esta metodologia tem por finalidade contribuir para a solução de problemas, subsidiando a tomada

de decisões com relação a mudanças em práticas educacionais, melhorando os sistemas de ensino existentes. Conforme mencionado por Magalhães (2012), Vygotsky aponta a relevância das escolhas metodológicas atribuindo à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências cotidianas, sendo fundamental entender o movimento dialético e dialógico envolvido na produção destas relações. A partir das concepções de Vigotski, Leontiev e neo vigotskianos, essa abordagem constituiu um modelo de pesquisa que articula três aspectos: Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, como uma abordagem teórico-metodológica, ativista e intervencionista, que, apoiada nas discussões da TASHC - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiev e extensões posteriores de Engeström), embasa pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, com formação de educadores como gestores de suas ações e escolhas e articula o conceito de ZPD - Zona de Desenvolvimento Próximo -, acreditando que essas relações organizam uma "zona" que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento.

Por que foram usadas Metodologias Ativas?

As metodologias ativas são uma possibilidade de *ativar* o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, e não como expectador (Abreu, 2011). Nesse percurso, há uma "migração do 'ensinar' para o 'aprender', o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado. É outra perspectiva do ensinar e aprender, em que a centralidade do sujeito faz com que o foco dos processos de aprendizagem se concentre nos interesses e necessidades dos aprendizes (Disel, Baldez e Martins, 2017).

Nas metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, pois se exige dele ações variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Assim, fica evidente que esse princípio está atrelado a uma postura ativa do estudante, exercitando uma atitude crítica e construtiva. Cabe lembrar que, no nosso programa, está-se estimulando a postura autônoma tanto do estudante como de seu professor/a. O engajamento em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, por meio de constantes processos dialógicos e interacionais. A importância deste tipo de metodologia foi mencionada por Vygotsky no início do século XX. A perspectiva de Freire (2015) coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação está no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente.

Como foram construídas as oficinas e como se instalou o processo criativo?

Segundo a teoria da criatividade desenvolvida pelo professor Domenico de Masi (2002), a criatividade não é algo inato, ela pode ser desenvolvida por meio da aplicação de um processo que leva em conta três momentos interligados que ele chamou de Formação (F), Informação (I) e Ação (A).

Cada oficina, realizada na escola com professores, possui estes três momentos e foram assim constituídas:

a) Oficina 1: (F) Cultura de paz e não Violência (histórico), (I) como os preceitos foram aplicados em diferentes exemplos pelo mundo (A) como poderíamos aplicá-los em nossas classes seguindo os diferentes canais da Programação Neurolinguística (Visão, Audição e Cinestesia);

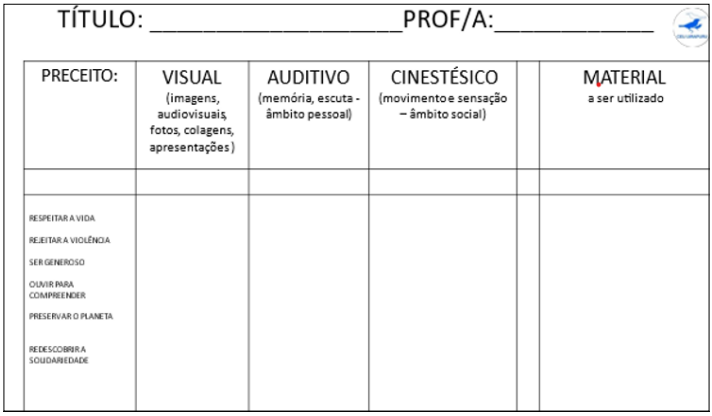
b) Oficina 2: (F) aprofundamento teórico da CPNV + (I) experiências brasileiras (A) aplicação dos diferentes canais pensando em 3 preceitos da cultura de paz;

c) Oficina 3 - (F) aprofundamento teórico da CPNV + (I) audiovisual produzido no Brasil sobre o tema (A) aplicação dos diferentes canais pensando nos últimos 3 preceitos da cultura de paz;

d) Oficina 4 -(F) gestão do conhecimento + (I) montagem da proposta de trabalho para aplicação em sala de aula a partir de experiências anteriores (A) como montar as ações para apresentar da Mostra Cultural da escola

Para o desenvolvimento das ações, foi utilizada a teoria PNL - Programação Neurolinguística (Bandler & Grinder, 1986) em que foram trabalhados os três canais principais de comunicação, conforme mostra a planilha abaixo; cada preceito deveria ser desenvolvido segundo os três diferentes canais, apontando inclusive qual o material necessário para cada ação a ser desenvolvida.

Figura 3 - Apresentação do Protocolo desenvolvido para a realização das atividades dos professores com estudantes do Ensino Fundamental II.



TÍTULO: _____PROF/A:_____

PRECEITO:	VISUAL (imagens, audiovisuais, fotos, colagens, apresentações)	AUDITIVO (memória, escuta - âmbito pessoal)	CINESTÉSICO (movimento e sensação – âmbito social)		MATERIAL a ser utilizado
RESPEITAR A VIDA REJEITAR A VIOLÊNCIA SER GENEROSO OUVIR PARA COMPREENDER PRESERVAR O PLANETA REDESCOBRIR A SOLIDARIEDADE					

Fonte: Dados da pesquisa em andamento.

Como foi avaliado o programa pelos professores?

O programa foi avaliado de forma positiva, sendo considerado relevante e bem estruturado. Os encontros, cuidadosamente elaborados, despertaram no corpo docente o interesse em aprofundar os estudos e ampliar suas trajetórias formativas. Observamos, ainda, elevado envolvimento dos estudantes desde o primeiro encontro, com crescimento progressivo da motivação ao longo do processo, o que estimulou a criação de novos materiais pedagógicos. A etapa final do programa, marcada pela apresentação pública de oito trabalhos na Mostra Cultural da escola, constituiu o momento de culminância da experiência, evidenciando a apropriação dos preceitos da Cultura de Paz e Não Violência de maneira singular, criativa e significativa por cada grupo participante.

Assim, o LIEPPE deixou como legado um processo formativo significativo, ao se retirar gradualmente da condução direta das ações e permitir que a experiência da Cultura de Paz e Não Violência fosse apropriada de forma autônoma pelos educadores, sem interferir no conteúdo ou na forma das propostas desenvolvidas junto aos seus alunos. A motivação constituiu-se como elemento central, impulsionando a internalização dos preceitos da Cultura de Paz e Não Violência por cada unidade pedagógica — professor e seus estudantes —, o que resultou em produções singulares, marcadas por elevado envolvimento e forte significado educativo.

Outras metodologias para trabalhar com a convivência escolar

A utilização de câmeras, protocolos de segurança e até a presença de militares nas escolas não são suficientes para enfrentar a violência, pelo contrário, estas práticas estimulam a obediência sem reflexão e não contribuem para o desenvolvimento da autonomia e autorregulação do comportamento. Estudos recentes mostram que são necessárias atividades que estimulem a participação democrática nas práticas escolares com espaços de diálogo, resolução de conflitos e reflexão sobre os problemas vivenciados na escola (Tognetta e Vinha, 2021; Fodra, 2025; Vinha et al., 2025; Souza, Fodra e White, 2025). A maior parte dos casos de violência escolar advém de conflitos que foram ignorados ou mal resolvidos.

A implantação de assembleias escolares contribui para a discussão dos problemas que incomodam a comunidade escolar e estimulam a busca de encaminhamentos e soluções coletivas para resolvê-los. É importante salientar que as assembleias devem contar com a participação dos educadores, estudantes e seus

familiares e serem organizadas de forma sistemática e não serem feitas somente quando surgir algum problema grave na escola. A análise dos progressos conquistados e a valorização das atividades positivas da escola também devem ser temas das assembleias (Tognetta e Vinha, 2021).

Os círculos restaurativos podem ser propostos quando houver algum conflito que afete a comunidade escolar, com a participação de estudantes, educadores e outras pessoas que possam contribuir para a resolução do conflito. Todos devem expressar os sentimentos e propor formas de restaurar o bem-estar entre os envolvidos (Nunes, 2018).

A mediação de conflitos é utilizada para conflitos pontuais, que envolvem poucas pessoas. O objetivo da mediação é restaurar a boa comunicação entre os envolvidos por meio da expressão dos sentimentos relacionados ao conflito e na busca de formas de reparação que atendam as necessidades dos mediandos (Rodrigues, 2016).

O sistema de apoio entre pares é uma metodologia que envolve estudantes, escolhidos por seus pares, para identificar e auxiliar colegas que estejam vivenciando situações de sofrimento, que podem ser intra ou interpessoais. Os participantes das equipes de ajuda são formados e orientados por seus tutores sobre como apoiar e ajudar os colegas a superarem os seus problemas (Tognetta, 2020).

Quando as pessoas se sentem pertencentes e participantes das atividades escolares e vivenciam situações que valorizem o sentimento de justiça, as diversidades e a responsabilidade individual e coletiva pelos problemas identificados, a escola está contribuindo para a formação da autonomia dos estudantes e na melhoria da convivência escolar. Não é possível implantar um

projeto de convivência na escola sem a instituição de espaços de participação e diálogo (Fodra, 2025).

Considerações finais

Por fim, consideramos que um dos focos fundamentais no processo de melhoria da qualidade da convivência escolar deverá centrar-se nos processos que constituem as condições de trabalho docente nas escolas. O avanço das práticas voltadas ao gerencialismo, que valorizam a avaliação externa, a produção de dados quantitativos e a padronização dos currículos e das práticas escolares, vêm estabelecendo uma perda, cada vez mais profunda, da autonomia docente sobre os processos educacionais: a educação passou a valorizar mais os resultados do que os processos. Além disso, as atividades escolares organizadas fora da escola, com a participação de institutos financiados pelo capital, quando impostas aos educadores e estudantes, determinam uma adesão a projetos pontuais que passam a ser realizados de forma acrítica. O auge do controle e da padronização ocorre com a plataformização das tarefas escolares, que têm sido implementada nos sistemas de ensino como sinônimo de inovação educacional, reforçando o disciplinamento e a alienação, comprometendo a qualidade, o processo de humanização das crianças e jovens e causando a desmotivação, o adoecimento dos educadores e a ausência de sentido no trabalho docente. Os valores neoliberais implícitos nas práticas escolares incentivam o individualismo, o consumismo, a meritocracia, o empreendedorismo, a desumanização e a patologização das pessoas, desqualificando as relações solidárias e colaborativas e incentivando a competição, o desrespeito e a violência interpessoal na escola. Neste sentido, e conforme apontado por Souza, Fodra e White (2025) "As políticas educacionais vigentes transformaram a escola pública em uma instituição pauperizada e alienada, onde

os educadores têm de reproduzir atividades e orientações que não foram criadas por eles, gerando desesperança e sofrimento." Assim, a promessa de se chegar a uma educação de qualidade não está sendo materializada pelas atuais políticas públicas, com certeza comprometendo o processo de escolarização e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

É importante ressaltar que uma educação de qualidade é um direito de todos e deve promover uma formação democrática, plural e cidadã. Portanto, as questões de convivência, na complexidade de sua produção no campo das relações sociais vigentes, chamam a nossa atenção para a importância da dimensão educativa, visando constituir um pensamento crítico, criativo, participativo e colaborativo nas práticas cotidianas da escola em busca de uma Cultura de Paz e Não Violência (Souza & White, 2024). Para que essa construção seja possível, as ações intersetoriais, interdisciplinares, interseccionais e interculturais têm se mostrado fundamentais pois integram diversos profissionais, com saberes que se complementam e que possibilitam uma compreensão mais aprofundada das questões que vivemos e que envolvem causas complexas que demandam ações colegiadas para o seu enfrentamento, com proposições que promovam os valores humanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. Pinto de. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas – necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ASBAHR, F. DA S. F. **Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola**. 1. ed. Bauru-SP: Mireveja, 2022.

BANDLER, R.; GRINDER, J. **Sapos em príncipes: programação neurolinguística**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema,** Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 13 dez. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **16º. Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5. Acesso em: 18 dez. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º. Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/093a13cc-8116-4702-83ae-623e54842076/download. Acesso em: 18 dez. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º. Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025.

Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/582289d4-83e9-4594-a740-8c8be7dba537/download. Acesso em: 18 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa-intervenção e formação de professores: a constituição do sujeito crítico**. São Paulo: LAEL, PUC-SP, 2012.

NUNES, A. C. O. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas**. São Paulo, SP: SPEC, 2018. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/Publicacoes_MP/Todas_publicacoes/Dialogos-e-praticas-restaurativas-nas-escolas_Guia-pratico-para-educadores.pdf - Acesso em: 14 dez. 2025.

RODRIGUES, M. V. B. **A mediação escolar e a redução da violência: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris, 2016.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, Brasil, v. 47, n. 3, p. 284–292, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292. Disponível em: https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617. Acesso em: 18 dez. 2025.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, p. 129-149, 2010 . Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199. Acesso em: 18 dez. 2025.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In: Guillermo A. B.; Marilene P. R. de S.; Sonia M. S. B.; Tania S. B. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural** : interfaces Brasil-Cuba. 1ed.Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2018, v. 2, p. 19-35.

SOUZA, M. P. R.; WHITE, O. M. Cultura da Paz na Escola: direito à Vida, à Educação, à Liberdade e à Segurança. In: Hugo A. M. et al.; (Org.). **La lucha de los pueblos y la psicología de la liberación:** ensayos para otros mundos posibles**.** San Luiz, Argentina: Universidad Nacional de San Luiz, Argentina, 2024, v. 1, p. 104-111.

SOUZA, M. P. R.; FODRA, S. M.; WHITE, O. M. Violência e convivência escolar: contribuições e desafios para políticas educacionais a partir da Psicologia Escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, e14243, 2025. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/14243/12197 - Acesso em: 14 dez. 2025.

TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda**. Americana, SP, 2020: Editora Adonis.

TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. **Cuándo una escuela es democrática: las normas, las reglas y las assembleas escolares**. Madri, Espanha: Narcea, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) (Orgs.). **Violência e preconceitos na escola**: contribuições da Psicologia (402 p.). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. ISBN: 978-85-89208-85-7, 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/ - Acesso em: 15 dez. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VINHA, T. P. e GARCIA, C. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil [livro eletrônico]: causas e caminhos: atualização / Telma Vinha, Cléo Garcia. – 1. ed. – São Paulo: **D3e**, 2025. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf - Acesso em: 14 dez. 2025.

VINHA, T. P.; NUNES, C.. Augusto Amaral, TOGNETTA, L. R. P.; ARAGÃO, A. M. F. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados USP**, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/Tk68VH7cK7RmWgBYGW7qqmb/?lang=pt – Acesso em: 14 dez. 2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre uma cultura de paz**. Paris: UNESCO, 1999.

Horror na Escola:
dor e morte provocados pela violência extrema

Elaine Gomes dos Reis Alves[1]

> *Uma menina de 11 anos morreu neste domingo (7), após ter sido brutalmente espancada por colegas da Escola Municipal Tia Zita, em Belém do São Francisco, no sertão do Pernambuco*. (CNN Brasil, 2025).

Começo este capítulo em setembro de 2025, quando os noticiários nos agridem e nos assustam com a notícia da morte da menina Alícia Valentina, aos 11 anos de idade, espancada no banheiro da escola, por cinco colegas, em Belém de São Francisco/PE. O agressor mais velho tinha 13 anos e os outros quatro são menores de 12 anos. Cinco crianças mataram outra criança! Até quando?

A morte trágica vem transitando no ambiente escolar por meio de brigas, balas perdidas, suicídios, homicídios e massacres. Ataques em escolas, no Brasil, são um marco do século XXI. O primeiro registro foi em 2002, em Salvador/BA, com duas mortes. Entre 2002 e fevereiro de 2025 foram registrados 42 ataques, com 43 escolas afetadas (Aracruz/ES teve duas escolas envolvidas).

[1] Sócia-Fundadora da Prestar Cuidados em Psicologia; Membro do Laboratório de Estudos sobre a Morte do Instituto de Psicologia USP.

182 pessoas foram diretamente atingidas, resultando 53 mortes e 129 feridos. Dessas 43 escolas, 36 são instituições públicas (16 municipais e 20 estaduais) e sete são escolas privadas. Em 18 ataques, armas de fogo foram o principal instrumento; em 21 deles foram empregadas armas brancas. Ataques com armas de fogo são os mais letais e foram responsáveis por 42 das 53 mortes (seis foram dos perpetradores), enquanto as armas brancas causaram 11 mortes. (Carneiro & Afonso, 2025; Pellanda & Abramovay, 2025; Alves, 2024; Louzada, 2024).

A violência escolar já vem sendo discutida há anos, mas as ações de prevenção ainda são incipientes. Segundo dados do DataSus, somente em 2024, foram notificados 15.759 episódios de violência interpessoal (Estado de Minas, 2025). Para que se possa organizar ações específicas é importante distinguir os diversos tipos de violência que, em qualquer um deles, pode resultar em tragédia.

1) Violência na escola – A escola é local onde ocorrem violências de origens internas e externas. Internamente: entre alunos, professores e outros colaboradores (físicas e psicológicas). O suicídio na escola também é uma violência. Externa: Começa fora dos portões da instituição, que acaba sendo invadida na sua continuidade. Em 25/09/2025 uma escola no Ceará foi alvo de ataque por facção criminosa e dois adolescentes foram mortos.
2) Violência da escola – É institucional, dirigida à estudantes, professores e famílias por regras e sanções injustas, exigências extremas e exploratórias e tratamentos humilhantes, em geral, por discriminação e preconceito. É originada na direção ou funcionários da escola.
3) Violência à escola – Ocorrem no entorno ou na sociedade e a invade, ou é dirigida diretamente contra a instituição e aqueles que a representam, como professores, diretores e alunos. Pode ser depredação de patrimônio, tráfico de drogas, tiroteios na comunidade e os ataques por agressor ativo.

Segundo Michaud (1989), a violência surge quando um ou vários atores em interação, agem de forma direta ou indireta, maciça ou esparsa, engendrando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, em sua integridade física ou moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

A escola é espaço de convívio diário, aprendizagem, inclusão social, desenvolvimento humano, de construção de identidade, de sentimento de pertencimento, de interações sociais e de incentivo à pluralidade e respeito à diversidade, entre diversos atores como professores, gestores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade local (Carneiro & Afonso, 2025; CFP, 2023) "Trata-se da composição de uma identidade coletiva construída por cada pessoa que integra aquele espaço." (Unicef, 2025, p. 8).

Ataques à escolas

> *"Infelizmente as violências do cotidiano costumam ser banalizadas e desconsideradas."* (Alves, 2024).

Os primeiros registros de tiroteios dentro da escola datam do século XIX, nos Estados Unidos da América (EUA), entretanto, ataques por agressor ativo tiveram início no final da década de 1980, também nos EUA. O primeiro caso ocorreu em 1989, em Stockton, Califórnia, quando um atirador matou 5 crianças no pátio de uma escola, deixando 32 feridos. No mesmo ano, um ataque em uma escola no Canadá deixou 14 mortos e 14 feridos (Brasil, 2023).

Em 20 de abril de 1999 ocorreu o ataque em Columbine, Colorado (EUA), quando dois estudantes mataram 13 pessoas, feriram 24 e se mataram e tem servido de inspiração para as violências atuais. As investigações do *Federal Bureau off investigation*

(FBI) concluíram que um dos perpetradores era admirador do nazismo e o outro admirava um extremista branco.

O ataque de Columbine teve ampla cobertura da imprensa e gerou grande comoção, tornando-se o marco do fenômeno de ataques à escolas, sendo designado "efeito Columbine". Esse tipo de crime traz o estigma e o preconceito em seu escopo, como a cultura armamentista, violência extrema, misoginia, machismo, supremacismo branco, capacitismo, homofobia, polarização social, o extremismo (muitas vezes, como apoio ao nazismo) e a cultura *incel*.

O termo *Incel* é uma abreviação de "celibatários involuntários" (*involuntary celibates*) e surgiu num blog em 1997, para pessoas que se sentiam rejeitadas ou solitárias. Atualmente, diz respeito a homens que desejam estar em uma relação, mas se descrevem como incapazes de ter um relacionamento ou uma vida sexual por culpa das mulheres. O conceito gira em torno a rejeição das mulheres e inveja de homens com relacionamentos bem sucedidos e é disseminado em plataformas que compõem a chamada "machosfera", como Reditt e 4chan. Alguns incels defendem a violência contra mulheres e contra homens com relações felizes. Apesar de existir há décadas, a cultura incel se fortaleceu e se espalhou pelo mundo com a chegada das redes socais. (BBC News, 2025).

Agressores ativos ou perpetradores não tem um alvo definido, seu único objetivo é matar o maior número possível de pessoas, alcançar notoriedade e deixar seu nome gravado na história. Estudos indicam que os autores de violências extremas nas escolas costumam deixar pistas sobre a sua intenção de causar danos, como amigos, familiares, colegas da escola e redes sociais (Melo, 2025). Com exceção de um caso, os ataques foram praticados por homens, alunos ou ex-alunos, motivados por

discursos de ódio. Os jovens podem ser cooptados por plataformas criadas por grupos extremistas para organizar comunidades de ódio e mobilizar ataques (UNICEF, 2025).

Ataques violentos em escolas (ataques armados, ameaças coletivas, agressões físicas generalizadas ou episódios de pânico coletivo) causam impactos psicossociais multifacetados, desde quadros agudos de sofrimento psíquico (ansiedade, depressão, sintomas de estresse agudo e transtorno de estresse pós-traumático – TEPT) até sensação de insegurança crônica, ruptura de vínculos deterioração da confiança social e institucional (Carneiro & Afonso, 2025).

Ataques contra escolas costumam combinar oito elementos: 1. Motivação (desejo de vingança, ressentimento com a sociedade e espaço escolar); 2. Identidade ou associação à ideologias extremistas e de exaltação do ódio; 3. Planejamento (baseados em elementos de ataques anteriores); 4. Busca por notoriedade (praticar ataque contra uma escola é um meio de obter atenção social); 5. Desejo de registro do ataque e controle da narrativa do crime (facilitado por câmeras de vídeo, equívocos na cobertura da imprensa, fascínio, viralização e superexposição dos ataques em plataformas e redes sociais da Internet); 6. Exaltação de armas (brancas e de fogo); 7. Gamificação da vida e da violência (planejam e vivenciam o ataque como um jogo de videogame); 8. Utilização da Internet para cooptação, estabelecimento de subcomunidades de ódio, mobilização, "chamados para a ação" (*calls to action*) e articulação dos ataques (Brasil, 2023, p. 23-24).

Cultura escolar autoritária, subcultura neonazista, banalização e glorificação da violência, cultura armamentista, desumanização do outro, racismo, LGBTQIA+ fobia, misoginia, capacitismo, xenofobia, intolerância religiosa, gordofobia, extremismo, dentre outros preconceitos que habitam as escolas,

geram impactos traumáticos significativos, afetam os grupos mais vulneráveis e podem gerar violências (Louzada, 2024; UNICEF, 2025).

O termo "*bullying*" pode apagar as especificidades de cada tipo de discriminação citada acima. A discriminação no ambiente escolar está além das interações entre escolares; são práticas estruturais que envolvem ações e omissões do próprio sistema educacional com consequências na construção da identidade, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. (Pellanda & Abramovay, 2025).

Não menos importante, as micro violências, frequentemente despercebidas e naturalizadas colaboram com o ambiente de insegurança. As micro violências ou microagressões (xingamentos, ofensas, discussões, desrespeito, incivilidades, discussões e formas grosseiras de expressão), cada vez mais comuns, são formas reais de violência (ABRAMOVAY, 2021) e podem levar à violência extrema.

Ataques de violência extrema contra escolas costumam ser copycat, ou crimes por imitação, influenciados por um crime anterior, se destacam e atraem a atenção pública. São ações premeditadas e intencionais à uma ou mais escolas cujo objetivo é a morte das vítimas e causar dor, medo e sofrimento à sociedade e comunidade escolar. Os agressores costumam agir sozinhos ou em duplas, buscam reconhecimento, atenção e notoriedade (Brasil, 2023).

Experiência

"A gente não vai sem medo, vai apesar dele". (Noal, 2017).

Trabalhar com a área da Psicologia em Emergências e Desastres me permite atuar em situações extremas diversas

(mortes por adoecimento, tentativa de homicídio e homicídio, tentativa de suicídio e suicídio e ataques por agressor ativo), com professores, alunos, diretores e coordenadores. São oportunidades de experiência pessoal que trazem intenso conhecimento.

Entre 2019 e 2024, pude atuar em quatro escolas violentamente atingidas por agressor ativo, sendo três no Estado de São Paulo e uma no Espírito Santo. Foram experiências intensas cujas consequências pude acompanhar de perto. Estar presente no ambiente de escolas "feridas" trouxe muito aprendizado e muito sofrimento também.

Na primeira escola, na qual ocorreram sete mortes (cinco alunos e duas funcionárias) e onze feridos, integrei a equipe do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que foi fortalecida com a presença de psicólogas e assistentes sociais de outras organizações e dezenas de voluntários. Nossas ações iniciaram no mesmo dia do ataque. Treinamos os psicólogos que se apresentaram como voluntários, em Primeiros Cuidados Psicológicos – PCP, para ações durante o velório coletivo e para os dias posteriores. Após reunião com representantes de secretarias estaduais e municipais, das redes municipais e estaduais de saúde, assistência, educação e justiça, pais de alunos e funcionários da escola, formou-se uma força tarefa para realização de atividades culturais, artísticas e apoio psicossocial, realizadas nas dependências da escola e nas instituições municipais de saúde que a avizinhavam. Com as aulas inicialmente suspensas foram realizadas rodas de conversa, atendimentos individuais, orientações e, quando necessário, encaminhamentos à rede de assistência em saúde. O acolhimento foi oferecido à todas as pessoas que procuravam o atendimento e não apenas para a comunidade da escola atingida (Alves, 2024; Fedri, 2023).

Tivemos contato direto com escolares sobreviventes, pais e parentes das vítimas e com profissionais da escola. Participamos do sofrimento e do esforço que faziam para não tocar no assunto e 'não-mais-lembrar-do-acontecido' acreditando que essa era a melhor forma de seguir em frente. A morte estava presente naquela escola. Pesava... Mesmo assim, o assunto era tabu. Profissionais especialistas em luto tiveram dificuldade para autorizar ou validar o debate e a reflexão sobre o ocorrido. Após o ataque, o índice de depressão, distúrbios de ansiedade, ideação suicida, tentativa de suicídio entre escolares aumentou na cidade e um suicídio foi confirmado.

No espirito Santo, o perpetrador invadiu duas escolas (pública e privada respectivamente) deixando quatro mortos e doze feridos. O ataque aconteceu no final do ano letivo e - para acolher profissionais, alunos e familiares - a escola reabriu por uma semana antes do início das férias. Várias equipes de profissionais de educação, de psicologia e um psiquiatra atuaram nesta instituição. Enquanto realizávamos rodas de conversa e atendimentos individuais, outra equipe ofereceu palestras e algumas oficinas (pintura e dança indígena, música, grafite, esportes). A nossa equipe realizou 72 atendimentos psicológicos, 3 rodas de conversa dirigida e 36 atendimentos psiquiátricos com 11 encaminhamentos de emergência.

Na terceira escola, em São Paulo, uma professora faleceu e três pessoas ficaram feridas. Alunos e familiares receberam cuidados em saúde mental e atenção psicossocial (SMAPS). Os professores não tiveram o tempo necessário para receberem os Primeiros Cuidados Psicológicos – PCP, pois havia uma exigência dos gestores de que estivessem em sala de aula e cumprissem o horário de trabalho. Após muita insistência, conseguimos realizar quatro rodas de conversa dirigida durante aproximadamente um mês.

Os escolares receberam atendimento psicológico no local durante três meses, oferecidos por nossa equipe (Instituto de Psicologia USP e Núcleo de Intervenção Psicológica em Emergências e Desastres – NIPED) e outras. Também foram oferecidas oficinas de pintura e esportes para alunos e, de yoga e música para os professores.

Na quarta escola, também no Estado de São Paulo, o agressor de 16 anos deixou uma aluna morta e três pessoas feridas. Nesta escola nossa participação foi menor, fizemos escuta ativa e rodas de conversa com diretora, funcionários da secretaria e da limpeza.

Em escolas que sofrem ataques por agressor ativo se observa o susto pela violência inimaginável, indignação com as mortes, ferimentos e o terror provocados, medo da volta às aulas, dificuldade para entrar na escola, sobressalto com qualquer barulho, distúrbios do sono e/ou alimentar, insatisfação com fotografias dos falecidos expostas nas paredes da escola, professores e alunos muito assustados e preocupados com novo ataque, insatisfação com a pintura ou reforma da escola antes da reabertura (referem não reconhecer a própria escola), revolta com música alta no ambiente escolar. Foi observado ideação suicida.

Também é esperado a solicitação de transferência de alunos e profissionais, absenteísmo, afastamentos de professores por adoecimento mental e pedidos de demissão. Podem ocorrer casos de transtorno de ansiedade generalizada – TAG, pensamentos suicidas e tentativas de suicídio. Em uma das escolas foi confirmado um suicídio de aluno. Casos de estresse pós traumático – TEPT, abandono escolar e depressão foram referidos.

Nossa experiência mostrou também que, entre os atendimentos oferecidos à população, as rodas de conversa são essenciais e indispensáveis. Ela promove encontro entre as pessoas afetadas e possibilita o compartilhamento de emoções, sensações,

medos e sofrimento, esclarecimentos e orientações. Além de acolher, ela permite a sensação de pertença, tão importante em momentos de vulnerabilidade. Observamos que as rodas de conversa diminuem os atendimentos individuais, uma vez que, a maioria dos participantes se sentem satisfeitos, dispensando o atendimento individual. Outra vantagem é que, de acordo com as falas, perguntas e posturas corporais é possível perceber quem necessita de atendimento especializado (psicologia, psiquiatria, serviço social e outros) e fazer encaminhamentos.

Após o ataque à Escola Estadual Raul Brasil (Suzano/SP) em 2019, foi criada a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e estabelece no Art. 1º que "As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais" (Brasil, 2019).

Entre outras ações realizadas em instituições de ensino, algumas deixaram uma marca mais profunda: A morte de dois irmãos em acidente automobilístico (8 e 13 anos); um afogamento (11 anos); homicídio entre alunos; morte de criança de 10 anos após uma queda na escola; alguns casos de suicídio entre alunos e de um professor e tentativa de homicídio com ferimentos graves. Ainda, consultorias por morte de adolescente dentro da escola por bala perdida, por ameaça de ataque e de homicídio entre outras.

Em todos os casos foi possível perceber a falta de preparo entre educadores e a necessidade da *Educação para a Morte*. Caso haja o risco de a escola ser considerada responsável pela morte ou ferimento, mais agitação, desorganização e medo são comuns (Alves, 2024).

A morte trágica é sempre escancarada, mesmo que não haja presença da mídia. É repentina, inesperada, invasiva, instiga a curiosidade e especulações, dificulta a compreensão e o controle de suas consequências, nos deixa indefesos (Kovács, 2021). Além de ataques por agressor ativo, inclui-se aqui todo tipo de acidente dentro e fora da escola, tais como quedas, balas perdidas, morte súbita, raios, overdose, atropelamentos, afogamentos, suicídios, homicídios, desastres, por meio de transporte e outros. Entre adolescentes (mas não só) ainda podem ocorrer mortes devido aos jogos de desafios, disputas de velocidade e violências.

Em qualquer situação em que a morte esteja envolvida, colegas de trabalho dificilmente sabem como lidar com professores que perderam alunos. Os professores não sabem como agir com alunos, principalmente com aqueles que são mais próximos de quem faleceu. A instituição tem dificuldade em lidar com seus profissionais, com a família da pessoa falecida, estudantes e com os alunos de um professor que vem a óbito (Alves, 2023).

Toda morte trágica surpreende, desorganiza e desestabiliza, causa medo e insegurança, torna mais difícil a convivência com a falta inesperada e dificulta a elaboração do luto. Proporcionar momentos de fala, autorização, validação e expressão de emoções e sentimentos é sempre indicado.

Primeiros Cuidados Psicológicos - PCP

> *"Para 'tratar' basta ter conhecimento, mas, para 'cuidar', é necessário respeito, olhar, escuta e atenção*". (Alves, 2016).

Após eventos extremos em escolas, alunos, funcionários e familiares ficam extremamente assustados e vulneráveis. A surpresa e a incredulidade (nunca imaginei que aconteceria

comigo) são acompanhados de raiva e indignação. Emoções, sentimentos e pensamentos confusos desorganizam as pessoas, que querem entender o que e por quê aconteceu. Sintomas de estresse pós-traumático são comuns, como susto ao ouvir sons parecidos, mal-estar no local do crime, pensamentos intrusivos, ruminação, inapetência, tristeza, medo e sono entrecortado, insônia ou pesadelos. Em geral, esses sintomas deixam de existir após aproximadamente 30/40 dias.

Toda situação traumática pode produzir adoecimento psíquico. Ações de resposta em Saúde Mental e Apoio Psicossocial (SMAPS) precisam ser imediatas. Devem acontecer nas primeiras 48h/72h e continuar por aproximadamente três meses após o evento, quando as sequelas começam a emergir. Durante todo o processo, os fatos devem ser analisados para proposição de cuidados a curto, médio e longo prazo (Alves, 2024).

Os alunos da sala da pessoa falecida (estudante ou professor) precisam receber cuidados rápidos e diferenciados. Familiares devem ser esclarecidos, orientados e, se necessário, atendidos. O tipo de morte e a forma como ela acontece afeta as pessoas e o ambiente escolar de maneiras diferentes, é necessário que uma avaliação seja realizada por pessoa especializada e externa a instituição, para estabelecer um plano de cuidados.

Os Primeiros Cuidados Psicológicos – PCP traz diretrizes básicas para aqueles que oferecem cuidados à pessoas em sofrimento intenso após uma tragédia. Os PCPs orientam a importância do respeito a dignidade, a cultura e as habilidades das pessoas assistidas, incluindo apoio psíquico e social (OPAS, 2015).

PCPs implicam em: 1. oferecer apoio e cuidados práticos não invasivos; 2. avaliar necessidades e preocupações; 3. ajudar as pessoas a suprir suas necessidades básicas (alimentação, água e informação); 4. Escutar, sem pressioná-las a falar; 5. confortar e

ajudá-las a se sentirem calmas; 6. Auxiliar na busca de informações, serviços e suportes sociais; 7. proteger de danos adicionais (OPAS, 2015).

As pessoas são afetadas de formas diferentes, sendo possível encontrar uma grande variedade de reações e sentimentos. É esperado que se sintam sobrecarregadas, confusas ou muito desorientadas sobre o que está acontecendo. Podem estar amedrontadas, ansiosas, anestesiadas ou insensíveis. Algumas podem ter reações leves, outras, mais severas. As reações dependem de fatores como natureza e severidade do fato; experiência anterior em situações de crise; apoio recebido de outras pessoas durante a vida; estado de saúde física e mental; histórico pessoal e familiar de problemas de saúde mental; cultura e tradições pessoais; idade - nas diferentes faixas etárias as reações são muito distintas -. (OPAS, 2015).

Os PCPs podem ser realizados por qualquer pessoa, desde que treinada por profissional experiente. Pressupõem capacidade de ouvir as histórias das pessoas, sem pressioná-las a falar, sobre sentimentos e reações que tiveram em relação a um evento. Não se deve solicitar uma descrição detalhada sobre o motivo do sofrimento ou a ordem cronológica dos acontecimentos, a menos que a pessoa queira. Os cuidados envolvem fatores que parecem ser mais úteis à recuperação das pessoas em longo prazo: sensação de segurança, próximos às pessoas, calmos e esperançosos; acesso a apoio social, físico e emocional; e serem capazes de ajudar a si mesmas. (OPAS, 2015).

Cabe aos profissionais avaliar se a pessoa necessita apenas de apoio psicossocial, especializado imediato ou cuidados médicos de emergência, se está seriamente abalada a ponto de não conseguir cuidar de si e de outros, ou mesmo se podem ferir outras pessoas.

O guia segue a orientação da "Pirâmide de Intervenções para Serviços de Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências" – Pirâmide de IASC (2007), que tem como necessidades prioritárias: 1. apoio às necessidades básicas e de segurança para proteção à vida (hidratação, alimentação, higiene, vestuário); 2. Fortalecimento de apoios comunitários e familiares e ativação das redes sociais e espaços de apoios tradicionais; 3. Apoio específico especializado com intervenção prática; 4. Profissionais da área de saúde mental (IASC, 2007).

Pessoas que passam por situações extremas têm suas vidas profundamente alterada. O apoio psicossocial pode ressignificar valores e objetivos de vida, possibilitar condições para recuperação, fortalecimento e engajamento em causas que contribuam na superação do sofrimento. Acolhimento, paciência e atenção são prioridades fundamentais (Souza, 2025; OPAS, 2015).

Os PCPs têm como princípio: observar, escutar e aproximar O trabalho deve envolver respeito à segurança, à dignidade e aos direitos das pessoas, levando em consideração a importância do autocuidado. (OPAS, 2015).

Protocolo de Preparação de Resposta

> *"Quando se pensa em segurança e prevenção nas escolas, raramente o tema* ***morte*** *e* ***ações de resposta*** *após um evento trágico, são abordados".* (Alves, 2025).

Tragédias em escolas vão continuar acontecendo...

As instituições de ensino devem se organizar e providenciar ações de prevenção e de resposta (plano de contingência) após uma tragédia. Todo planejamento deve ser baseado em sua realidade social, estrutural, cultural e singular. Preparação e treino são

essenciais para enfrentamento e sobrevivência em qualquer tipo de tragédia.

Historicamente, as providências de proteção e prevenção para mitigar riscos e possíveis danos, só surgem após uma tragédia. A segurança é um processo contínuo que deve envolver estudantes, professores, profissionais da escola, familiares, vizinhança e autoridades.

Toda instituição deve identificar, mapear e analisar seus riscos e ameaças (físicas, estruturais, ambientais, de saúde, sociais, digitais e reputacionais) e providenciar um plano de ações necessárias de prevenção e de resposta. Medidas simples produzem resultados eficazes: vistorias periódicas em todas as áreas da escola; manutenção regular de equipamentos; sinalização visual clara em áreas de risco; controle rigoroso nas entradas e saídas da escola; capacitação de profissionais com base na Lei Lucas, n. 13.722/2018 (noções básicas de primeiros socorros para funcionários de escolas e creches); implementação de rotinas e planos de evacuação; sinalização de rotas de fuga e treinamentos. (Cosafe, 2025).

O uso da tecnologia pode produzir um sistema integrado de segurança e ser muito eficaz, como câmeras que identificam padrões suspeitos e movimentações atípicas; sensores de som (brigas e eventos anormais); análise do fluxo de pessoas; biometria, reconhecimento facial ou cartões de identificação; fechaduras inteligentes; alarmes com respostas automáticas; botões de pânico e aplicativos de emergência que aceleram a resposta em situações de crise; rádios internos e aplicativos de comunicação; notificações em massa que informam rapidamente pais e responsáveis sobre ocorrências relevantes; monitoramento de plataformas digitais; gamificação e educação digital; segurança cibernética e proteção de dados (Cosafe, 2025).

Estes e outros dispositivos estão à serviço da segurança. Sabemos que muitos não são acessíveis à escolas públicas, entretanto, existem verbas disponíveis para segurança escolar que devem ser exigidas por cada gestor.

Orientações importantes a serem consideradas:

- Portas propícias para fuga imediata
- Sinalização de rotas de fuga e ponto de encontro.
- Criação um *staff* de professores, gestores e pessoal administrativo para substituição de profissionais imediatamente após o ataque e posteriormente, para os casos afastamentos que ocorrem ao longo do período de recuperação.
- Definir a função de cada funcionário da escola (encontrar vítimas, evacuar escola, acionar o botão de pânico, ligar para polícia e SAMU, etc.).
- Essencial: Treinamentos e simulados frequentes.

Essas e outras possibilidades de segurança e prevenção não são suficientes se a comunidade escolar não for educada e, principalmente treinada. A psicoeducação sobre convivência humana, respeito às diferenças e inteligência emocional deve fazer parte da rotina escolar. Treinamentos constantes sobre evacuação seguindo rotas de fuga e pontos de encontro e para enfrentamento de agressor ativo são estratégias fundamentais para salvar vidas. Como exemplo, cito os protocolos de segurança FEL (fugir, esconder e lutar); Run, hide, fight (correr, se esconder e enfrentar); ALICE (alertar, bloquear, informar, combater e evacuar); ou V.I.D.A.S. (visualizar, informar, defender, abrigar e sair). Estas são estratégias dinâmicas que aumentam a chance de sobrevivência (Cosafe, 2025).

Após eventos extremos, a escola precisa agir rapidamente para salvar vidas, evacuar o local e proporcionar cuidados imediatos aos afetados - pessoas feridas, familiares de mortos e feridos,

familiares do(s) agressor(es), à comunidade escolar, à vizinhança e a outras também afetadas pelo evento (Alves, 2025a).

A elaboração de um plano de contingência para ataques e outras calamidades auxilia nas ações de resposta e recuperação da comunidade escolar. O documento deve incluir a colaboração de diversos órgãos, como secretarias de segurança pública, saúde, educação e assistência social. E ainda definir responsabilidades de cada setor, com medidas de saúde e segurança, avaliação de vulnerabilidades, treinamentos e ações para saúde mental e assistência profissional continuada (Alves, 2025a, p. 121).

Ao realizar ações de resposta nas escolas pude observar ações adequadas, outras nem tanto e a ausência de ações necessárias. O que mais me chama a atenção é o fato de que a maioria das escolas públicas e privadas não têm sinalização de rota de fuga e ponto de encontro pré-determinado.

A partir de nossa experiência deixo, aqui, algumas ações importantes e necessárias logo após uma tragédia na escola (UNICEF, 2025; Alves, 2025a, 2024):

- Acionar imediatamente a Polícia Militar (190) e o Serviço de atendimento Móvel de Urgência – SAMU (192).
- Identificação imediata de vítimas diretas (mortos e feridos) para providências necessárias e informação – cuidadosa – de seus familiares.
- Contratação de empresa especializada para limpeza do local do crime. Jamais utilizar profissionais que trabalham na escola para essa função.
- Disponibilizar atendimento médico e psicológico imediato nas proximidades da escola.
- Organização e treinamento de profissionais para os Primeiros Cuidados Psicológicos – PCP como resposta imediata às pessoas em sofrimento.

- Traçar diretrizes para o trabalho voluntário e realizar treinamento em PCP.
- As ações de resposta devem ocorrer nas primeiras 48-72 horas após o evento extremo.
- Em caso de suicídio, iniciar um projeto de posvenção (cuidados posteriores ao evento) para toda comunidade escolar.
- Acionar equipe de comunicação e traçar diretrizes para lidar com a imprensa, familiares de vítimas e divulgação de boletins de informação. É comum que jornalistas abordem pessoas vulneráveis e invadam o espaço escolar na busca por imagens impactantes e podem expor o local do crime, pessoas e, principalmente, menores de idade.
- Eleger um local para centro de informações.
- Definir local para acolhimento de familiares, que precisa ser próximo ao local da tragédia.
- Designar médicos e psicólogos para acompanhamento de famílias ao IML, em hospitais e, se necessário, em domicílios.
- Definir equipe para cuidados de urnas e ritos funerários.
- Apenas locais onde houver sinais de violência devem ser limpos e – se necessário – reparados e pintados. Toda reforma na escola deve ser organizada em consenso com a comunidade escolar.
- Cuidado especial com os pertences de alunos e funcionários que devem ser cuidadosamente colocados em caixas individuais, com nome do proprietário e ser entregue com respeito. Em uma das escolas, a professora recebeu seus pertences, após duas semanas do ataque, sujos de sangue. Em outra, todos os pertences foram colocados em sacos de lixo preto, com o nome em fita adesiva e "jogados" num canto.
- Pertences sujos e danificados devem ser limpos e retificados, se possível.
- Após os ritos funerários a escola (não as salas) pode ser aberta – com a presença de psicólogos, psiquiatras, assistente social e

voluntários treinados em PCP para recepção de funcionários, alunos e familiares (talvez a comunidade).

- A rede de atenção em Saúde Mental deve priorizar a emergência. Pode haver outras equipes de Cuidados Integrativos, desde que tenham cautela e parcimônia e sejam monitorados.
- Exigir registros dos atendimentos de todas as equipes que atuarem no pós evento.
- A reabertura da escola deve ser para que sua população (alunos, familiares, professores e funcionários) circulem livremente para encontros, abraços, reconhecimentos... Atividades contidas e controladas (como palestras e atividades dirigidas) não são adequadas logo após um evento extremo.
- Rodas de Conversa Dirigida, atendimentos psicológicos e psiquiátricos devem ser oferecidos em dias e horários fixos.
- Psicólogos e psiquiatras especializados ou treinados em PCP podem circular pela escola e oferecer atendimentos conforme solicitação ou percepção de necessidades (atendimento volante).
- Observar a necessidade de busca ativa de pessoas em risco.
- Ações devem ser planejadas e discutidas diariamente entre secretarias de educação, de saúde, gestores da escola e equipes de profissionais em ação.
- Todo atendimento, ações como roda de conversa e encaminhamentos devem ser registrados e discutidos. Trata-se de documento importante que após revisão precisa ser entregue à rede de atenção para acompanhamento.
- Ações de descompressão devem ser realizadas diariamente com as equipes em ação, para prevenção de agravos à saúde mental dos profissionais.
- Definir responsabilidade pelo acompanhamento de tratamentos médicos, psicológicos e outras necessidades (fisioterapia, fonoaudiologia, próteses etc.) a curto, médio e longo prazo.
- Estar preparada para indenizações por morte e outros danos, se necessário.

- Definir a condição necessária para o retorno à rotina escolar, que deve ocorrer paulatinamente.

Após uma tragédia, toda alteração no espaço escolar, na programação, quadro de funcionários, sala de aulas, ou qualquer outra deve ser realizada em conjunto com alunos e funcionários da escola. É comum a reforma ou mudança na escola, como pinturas, móveis, alterações de salas, retiradas de carteiras, aquisição de novos móveis e objetos para embelezar o ambiente. Tais mudanças costumam incomodar e até mesmo agredir os frequentadores da escola, que não participaram das decisões. São ações necessárias e importantes, mas é obrigatória a participação da comunidade escolar para validar sensação de pertença. Na crise não se faz mudanças (Alves, 2024; 2025a).

Considerações finais

A Psicologia da Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres tem papel importante em ações de prevenção e de resposta a violência extrema em escolas. É importante a presença ou consultoria de profissional especializado na área para planejamento de identificação e mitigação de risco, para enfrentamento de situações traumáticas e para o processo de reconstrução. Intervenções psicossociais articuladas à rede de ensino e equipamentos da rede de proteção são fundamentais para reduzir a violência e suas consequências, promover fortalecimento emocional e um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Agressores costumam comunicar suas intenções na escola, em casa e nas redes sociais. Sinais não podem ser desconsiderados. Toda escola deve ter espaços e canais de comunicação abertos para que alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade do entorno possam fazer denúncias. Esses canais devem ser

coordenados por profissionais preparados para identificar comportamentos de risco e agir; devem também garantir o anonimato e ser amplamente divulgados. Toda e qualquer suspeita deve ser informada, conforme jargão "*you see, you talk*", "você vê, você fala", em outras palavras: se ver ou ouvir deve comunicar (Rodrigues, 2025).

Porém... seriam os agressores vítimas da sociedade? Agressores agredidos, agridem? Se as desigualdades forem respeitadas, se o aluno "problema" receber mais atenção e cuidado dos educadores, seria um "aluno problema"? Claro que só essas reflexões não são suficientes, mas seriam importantes? A violência é resultado de desigualdades sociais, de micro violências, de regras sobre "ser" e "ter" e padrões de comportamento estabelecidos por minorias que excluem aqueles que não se enquadram e outras variáveis duras e cruéis.

Sim, a violência é resultado de maus-tratos pessoais, institucionais e sociais.

Os estigmas e preconceitos necessitam de reflexões por parte dos escolares, apoiados por professores, que também precisam fazer uma autoavaliação e reflexão de seus próprios conceitos e preconceitos. O respeito à diversidade deve ser preconizado por familiares e estimulados no ambiente escolar. Recorrer a legislação existente também pode fortalecer a comunidade escolar e proporcionar um ambiente mais humano. A escola deve ser um espaço de construção de amizades e fortalecimento social. Ela deve promover um ambiente inclusivo, seguro e acolhedor, vínculos afetivos, comunitários e institucionais. O fortalecimento de habilidades individuais e coletivas e da autoestima são responsabilidades da escola, da família e da sociedade.

Ainda há muito a ser feito, mas isso também exige disposição do professor, que tem sido sucateado pelas instituições

de ensino, pela sociedade, pelos órgãos municipais, estaduais e federais. Está cada vez mais desestimulado e enfraquecido, muitas vezes ameaçado e agredido. É urgente a valorização profissional, social, financeira e pessoal de professores que, também precisam ter sua segurança, saúde e condições de trabalho garantidas.

Urge um investimento sistemático em políticas públicas de prevenção e promoção da saúde mental no contexto escolar, apoio psicossocial permanente e garantia de direitos humanos.

A Psicologia pode contribuir em ações preventivas: reconhecimento de riscos, planos de ação para mitigação dos riscos e danos, capacitação de gestores e professores, aconselhamento, acolhimento e orientação de alunos e familiares, educação e saúde emocional, mediação de conflitos, desenvolvimento de habilidades para enfrentamento de crises, treinamento em PCP e plano de resposta para enfrentamento de situações críticas. Ações de resposta e cuidados: Intervenção imediata em PCPs, acolhimento de pessoas da comunidade escolar e do entorno, planejamento de cuidados essenciais; planejamento de reabertura da escola e retorno às atividades pedagógicas; busca ativa de pessoas em risco; avaliação da saúde mental de gestores e professores; planos de cuidados à professores e gestores.

A Psicologia pode fazer muito mais. É preciso atenção às necessidades que surgem momento a momento, planejamento de ações a partir dessas necessidades e cuidado integral à comunidade escolar.

Um mês após a morte da menina Alícia – citada no início deste texto -, outros escolares e professores já foram agredidos e mortos. Vinte dias depois, dois adolescentes foram mortos dentro da escola durante um ataque realizado por facção criminosa. Quantas Alícias precisarão morrer até que medidas sérias sejam

realmente implementadas na prevenção da violência? Quando a violência escolar será reconhecida como um grave problema de saúde pública? A violência pode ter início em casa ou na escola, mas é alimentada e fortalecida na sociedade, na competição do mais belo, mais bem sucedido, mais competente, mais popular, mais feliz, mais...

> *Violência é, antes de tudo, uma questão de agressões e de maus-tratos. [...] ela deixa marcas*. (Michaud, 1989, p. 8).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas**. 2ª Ed. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2021.

ALVES, E. G. R. A pandemia enquanto desastre: conceitos e reflexões, p. 16-32. In: SOUZA, M. P. R.; ALVES, E. G. R. (Orgs). **Primeiros cuidados psicológicos: intervenção interdisciplinar em crises, emergências e desastres.** São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2025. https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1696/1549/6235

ALVES, E. G. R. Morte na escola: ações de cuidados, p. 119-125. IN: Cosafe (Org.). **Escolas em Alerta**. São Paulo: Autora, 2025a.

ALVES, E. G. R. **Como lidar com a morte e o luto: guia prático para familiares, educadores e profissionais de saúde.** 1ª Ed. São Paulo: Hogrefe, 2024.

ALVES, E. G. R. (2023). Educação para a morte: é preciso falar sobre morte, suicídio e luto na escola. P. 475-497. In: Lima, L. R.; Nunes, L. G. A., Silva, S. M. C. (Orgs.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**. Pimenta Cultural. ISBN digital: 9786559397600 ISBN impresso: 9786559397617 DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97600

E-book disponível em: https://www.amesuamente.org.br/podcasts/3a-temporada-episodio-25-videocast-violencia-nas-escolas/

BBC News. **Quem são os incels, o movimento sombrio retratado na aclamada série 'Adolescência'**. BBC News Mundo, 22/03/2025. https://www.bbc.com/portuguese/articles/cy4l5np5qe8o

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório

Final. Brasília: Ministério da Educação, 2023. https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf

BRASIL. **Lei nº 13.935,** de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Subchefia para assuntos jurídicos. Secretaria Geral. Presidência da República. 2019. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

CARNEIRO, S.; AFONSO, A. D. P. O papel do Psicólogo na resposta a ataques de violência extrema nas escolas brasileiras. P. 106-134. In: AFONSO, A. D. P.; GUTIÉRRES, V. A. P. **Atuação e interfaces da psicologia em cenário de emergências e desastres.** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2025. PDF. https://www.crprj.org.br/uploads/revista/6359/clqBf-YlBs9CrTwdi6JRo9VwZU3oYe0r.pdf

CNN BRASIL. **Menina morre após ser agredida por alunos dentro de escola no Sertão de PE.** Yasmin Silvestre. 08/09/25. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nordeste/pe/menina-morre-apos-ser-agredida-por-alunos-dentro-de-escola-no-sertao-do-pe/

CFP. Conselho Federal de Psicologia. (2023). A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. **Nota técnica nº 8/2023**. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf

COSAFE. **Escolas em alerta: abordagens para um ambiente educacional seguro.** São Paulo: Cosafe, 2025

ESTADO DE MINAS. **Com crescimento de 23%, violência em escolas segue em alta no Brasil.** 04/10/2025. https://www.em.com.br/nacional/2025/10/amp/7262929-com-crescimento-de-23-violencia-em-escolas-segue-em-alta-no-brasil.html

FEDRI, B. C. Oppen-access tiros na escola: algumas referências para a psicologia na assistência à comunidade escolar. **Psicol. Ciência e Profissão**, 43. 2023. https://doi.org/10.1590/1982-3703003250370

IASC. **Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias.** Trad. Márcio Gagliato. Genebra: IASC, 2007. https://globalprotectioncluster.org/sites/default/files/2022-05/final_adobe_iasc_mhpss_m_e_30.03.2017_illustrator_web_portugese.pdf

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte: quebrando paradigmas.** Novo Hamburgo: Sinopsys. 2021

LOUZADA, M. C. Educação como direito humano: o fenômeno dos ataques de violência extrema contra escolas. **Filos. E Educ.**, Campinas, SP, v. 16, p. 129-161). DOI: 10.20396/rf.v16i00.8676829. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8676829/35435

MELO, H.A. 'Avaliação de Ameaças' em Violências Extremas nas Escolas: Práticas em Psicologia. P. 133-162. In: AFONSO, A. D. P.; GUTIÉRRES, V. A. P. **Atuação e interfaces da psicologia em cenário de emergências e desastres.** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2025. PDF. https://www.crprj.org.br/uploads/revista/6359/clqBf-YlBs9CrTwdi6JRo9VwZU3oYe0r.pdf

Atuação e interfaces da psicologia em cenário de emergências e desastres [livro eletrônico] / organização Ariel Denise Pontes Afonso, Victoria Antonieta Tapia Gutiérrez. -- Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2025.

MICHAUD, Y. **A violência.** Ática. 1986.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **Primeiros Cuidados Psicológicos: guia para trabalhadores de campo.** OMS: Genebra. 2015. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7676/9788579670947_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PELLANDA, A.; ABRAMOVAY, M. (Orgs.). **Para lembrar e reagir: desenhando futuros possíveis a partir da ressignificação dos ataques de violência extrema contra escolas no Brasil** [livro eletrônico]. 1. ed. -- São Paulo: Instituto Campanha. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Estudo_lembrarereagir_2025_09_09_ok.pdf

RODRIGUES, A. F. B. O poder da comunicação para prevenção, contenção e recuperação de atos violentos em escolas no Brasil. In: COSAFE. **Escolas em alerta: abordagens para um ambiente educacional seguro.** P. 154-159. São Paulo: Cosafe, 2025.

SOUZA, M. P. R. Primeiros Cuidados Psicológicos: uma perspectiva interdisciplinar de cuidado, p. 22-45. In: SOUZA, M. P. R.; ALVES, E. G. R. (Orgs). **Primeiros cuidados psicológicos: intervenção interdisciplinar em crises, emergências e desastres.** São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2025. https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1696/1549/6235

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Violência extrema contra as escolas: orientações para preparação e resposta**. UNICEF/UNDIME. 2025.

Suicídio e autolesão:
manifestações do sofrimento

Elaine Gomes dos Reis Alves[1]
Maria Júlia Kovács[2]

Suicídios, no plural, pois não há suicídios emblemáticos, eles podem ser impulsivos, planejados, em ambientes específicos, em locais públicos ou, no domicílio. O que eles têm em comum é que a pessoa que realiza o ato suicida é a que morre. Não tem uma causa única, são multifatoriais e precisamos sempre buscar compreender a sua motivação. E quem melhor pode contar essa história é a pessoa que realiza o ato suicida, mas se ela morre a história fica nas suposições, a não ser que haja cartas ou gravações deixadas para quem fica, mas que nem sempre dão conta de toda realidade vivida pela pessoa, podendo ser o retrato do momento vivido pela pessoa naquele momento. Será o ato suicida uma forma de lidar com um sofrimento intolerável, a busca de uma nova vida ou a morte? Seja qual for a principal motivação, nunca há uma resposta simples. Suicídios são permeados de ambivalências alternando entre a busca do alívio do sofrimento, uma nova vida ou a morte, como aponta Cassorla (2004).

Suicídios são a ponta de um iceberg, tendo na base muito sofrimento e sentimentos intensos. Antes da realização do

[1] Laboratório de Estudos sobre a Morte - IPUSP; Prestar Cuidados em Psicologia

[2] Professora Sênior do Instituto de Psicologia USP

ato suicida pode ocorrer o desejo de morrer ocasional, que pode se tornar recorrente, ainda no plano da ideação. A partir daí a situação pode se tornar de maior risco quando começa a preparação e o planejamento. O próximo passo são as tentativas de suicídio únicas e as recorrentes, estas de grande risco. A tentativa de suicídio única pode ser o momento da busca de ajuda, quando ocorre o susto sobre a perda efetiva de vida, daí a grande importância de que nessas situações se ofereça uma ajuda de qualidade com escuta e acolhimento, que pode fazer toda a diferença (Kovács, 2013). Entretanto, se o desejo for de morte efetivamente, poderá haver planejamento e busca de maneiras mais letais. Mesmo com o melhor atendimento e cuidados, algumas pessoas buscarão formas de se matar. Por isso suicídios existiram sempre, porque não podemos esquecer que o suicídio é o ato de uma pessoa, é a sua vida e é a sua morte.

Há vários grupos de risco para suicídios, entre os quais: pessoas em situação de vulnerabilidade, com questões de gênero, entre os quais os grupos LGBTQUIA+, jovens, pessoas com doenças com alto sofrimento, policiais, professores e indígenas. Os números têm aumentado no Brasil, ao contrário de outros países que têm tido seus números reduzidos. Estudos realizados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) indicam aumento de 6% na taxa de suicídios entre jovens de 2011-2022. Esses estudos consideraram três bases de dados: Sistemas de Informação de Mortalidade, Sistemas de Informação Hospitalar, Sistema de Informação de Mortalidade. Neste capítulo vamos nos dedicar aos jovens, grupo esse em que o aumento de números é significativo. Sem dúvida, a pandemia trouxe, entre os seus efeitos, um aumento do sofrimento pela necessidade de isolamento e um uso grande das redes sociais, entre as quais aquelas deletérias, em que a indução do suicídio pelos desafios tem sido frequente, como aponta a Sociedade Brasileira de Pediatria.

Edwin Shneidman (1993) é um dos autores mais referenciados quando se considera que o elemento fundamental para os suicídios é o sofrimento existencial que pode incluir o

desamparo, humilhação, degradação moral, medo, angústia, solidão e outros elementos que tornam a vida insuportável. Esse sofrimento não está ligado a fatos, e sim a como estes são percebidos pela pessoa configurando o sofrimento existencial, destacando-se a questão da subjetividade. Sua principal obra é "*Suicide as a Psychache*", suicídio como dor psíquica, uma forma de eliminar essa dor e o sofrimento sentido como intolerável é se matar. Segundo o autor, o sofrimento está vinculado à frustração das necessidades básicas, na percepção do sujeito. A pessoa em sofrimento, tem o que o autor chama de *"tunneling*", visão em túnel, em que o suicídio aparece como a única saída para o sofrimento. Sabemos que o suicídio nunca é a única possibilidade para lidar com o sofrimento, mas é visto como um modo definitivo, sem alternativas para problemas que poderiam ser resolvidos de diversas outras maneiras. Esse é o grande problema do suicídio entre jovens que, muitas vezes, se sentem frustrados, incompreendidos, humilhados, rejeitados e partem para ações impulsivas, altamente letais e que não conseguem ser revertidas. Ter acesso a armas, drogas, e atualmente aos desafios presentes nas redes sociais podem facilitar as formas mais imediatas de autodestruição. A rejeição, os dislikes, alguns influencers, a beleza inalcançável, podem trazer a dura realidade de quem nunca poderá chegar a essa perfeição.

Não há uma causa única para o suicídio, respostas simplistas focando apenas em causas sociais, ou em aspectos como transtornos mentais levam frequentemente a erro. Várias são as motivações, uma combinação delas pode ser o que, no final leva ao ato de se matar, lembrando que, a pessoa que se mata carrega consigo a sua verdade para esse movimento tão radical, como aponta Fukumitsu (2019). A sociedade busca explicações considerando fatores predisponentes ou precipitantes como causas, aumentando o estigma em relação ao suicídio (Bertolote, 2012). Esse estigma faz com que se evite falar sobre o tema, trazendo um silenciamento que ao contrário de diminuir os números, faz com que muitos sofram sem poder tocar no assunto, acabam se matando em vez de compartilhar o que estão vivendo. Um dos

grandes medos de falar sobre suicídios é o temor do contágio, que ao conversar sobre suicídio levaria ao suicídio. É infundado esse temor; o que pode levar à imitação é mostrar formas de realizar o ato suicida como aconteceu na série 13 reasons why (13 razões porque) – em que no último episódio a protagonista realizava o ato suicida apresentado de forma detalhada. Colocamos o verbo no passado, porque na versão atual esse episódio foi retirado. Uma comunicação cuidadosa ressaltando os múltiplos fatores, a questão de se conhecer cada suicídio, de que não há culpados, nem a pessoa que realiza o ato suicida, nem os enlutados por ele. É fundamental também ressaltar nas comunicações envolvendo suicídios, a busca de ajuda em recursos, entre os quais, o CVV, especializado na acolhida nos momentos de crise. Entre os fatores que podem levar ao contágio estão as cenas nas quais se mostra o espetáculo que pode acompanhar alguns suicídios e os suicídios de pessoas famosas. Para melhor compreensão da questão do contágio propomos a consulta aos escritos de Esther Hwang (2018)

Outro ponto a ser considerado é que suicídios não podem ser evitados na sua totalidade. Porque, se assim fosse, o suicídio como forma de morte já teria sido erradicado. Lembramos que entre as motivações para o ato suicida está o desejo de morrer e a depender de sua intensidade podem ser buscadas formas letais, sem deixar pistas para serem evitados, como se observa em alguns casos. Essa constatação não é impeditiva para que se busque a prevenção do ato suicida, observando-se as melhores formas de cuidar do sofrimento das pessoas com ideação, cuidados integrais a pessoas que tentam suicídio, o que pode fazer com que as pessoas não efetuem o ato suicida. Observamos que o número de pessoas com ideação suicida, bem como o número de tentativas é maior do que suicídios que resultem em morte. Precisamos também diminuir o estigma que rodeia os suicídios para que as pessoas possam buscar os cuidados necessários, quando estão em grande sofrimento.

Não podemos evitar todos os suicídios, mas bons programas de prevenção podem diminuir os números, como

observamos em vários países. O que faz a diferença é a diminuição do estigma, evitar a comunicação que ressalta o preconceito, por exemplo falar em "suicidas", em culpa, em vergonha, em punição e necessidade de ocultamento. A campanha mais conhecida de prevenção dos suicídios é o Setembro Amarelo, que em nosso país dura o mês inteiro. A campanha tem seus méritos, sendo o principal deles abrir a comunicação sobre o tema e ter alguns elementos importantes do que precisa ser cuidado. Existem cartilhas que trazem aspectos importantes a serem observados que podem indicar a probabilidade de ocorrer um suicídio. Entretanto, essa campanha tem recebido algumas críticas, que ressaltam seu aspecto iatrogênico, entre os quais ressaltamos a excessiva centralização na valorização da vida a todo custo, a possibilidade de que um bom programa de prevenção impede o suicídio, respostas simplistas ao sofrimento, frases de efeito e marketing amarelo, que inundam as mídias sociais. Essa combinação de fatores, durando o mês inteiro de setembro, tem causado um sofrimento intenso para pessoas que se sentem isoladas, desamparadas, deprimidas, sem encontrar sentido na vida, bem como, àqueles que perderam pessoas por suicídio. Então é preciso reavaliar uma campanha que visa a prevenção de suicídios e provoca o sofrimento, pois ela pode acabar aumentando seus números. Esses dados ainda não são conclusivos, entretanto há registro do aumento dos casos de suicídio nos meses subsequentes ao mês de setembro, mas não é possível garantir a causalidade (Damiano et al, 2024). Há alguns pontos a serem estudados, como o marketing amarelo, afirmações equivocadas, uni causalidade do suicídio, e uma valorização excessiva da vida. A duração da campanha por um mês aumenta o sofrimento das pessoas, principalmente daqueles que perderam pessoas por suicídio. Existem propostas de voltar a campanha ao dia 10 de setembro, dia mundial da prevenção do suicídio. E estender a preocupação com o tema do suicídio para o ano todo.

Suicídios suscitam várias questões éticas que demandam reflexões e não respostas simplistas. Desafiam os profissionais que são responsáveis pelos cuidados, podendo suscitar atitudes

contraditórias, espera-se empatia, respeito, mas podem ocorrer sentimentos de raiva e medo, podendo levar a várias ações defensivas ao verem o risco de um suicídio. É nessas circunstâncias que pode se deixar de escutar para buscar formas de evitar o suicídio. Por isso é muito importante centrar-se na formação de profissionais que possam suportar os desafios e ambivalências que os suicídios suscitam. Não é apenas o conhecimento teórico sobre suicídio, é sensibilidade que envolve o acolhimento e cuidados, e a transmissão de empatia, respeito e a humidade. É poder evitar a onipotência de tentar salvar vidas a todo custo. Cada um de nós profissionais podemos enfrentar a situação em que possamos perder pessoas para o suicídio. Lembrando que o objetivo principal é cuidar do sofrimento das pessoas e respeitar, que algumas podem não querer continuar uma vida permeada de sofrimento, humilhação e dor e expressem o desejo de morrer. O ato suicida é pessoal, ocorre em um ambiente, num contexto sócio-histórico-cultural. Estão incorrendo em erro, os que consideram o suicídio uma questão somente da pessoa ou vinculado unicamente com questões sociais. Trata-se de um fenômeno multifatorial, carregado de tabu e estigma.

O suicídio pode ser visto como um crime contra si próprio, auto assassinato, autoextermínio, loucura, desvario moral e por essa compreensão pessoas com risco de suicídio, com ideação e tentativas podem ser perseguidas e internadas em instituições, submetidas a tratamentos de contenção e isolamento para evitar que a morte ocorra, sem cuidar do sofrimento presente. Suicídios podem ser associados a transtornos mentais, compreendendo que pessoas que desejam morrer e se matam são psicóticas. Essa visão atribui a questão do suicídio à pessoa, num processo de culpabilização, prevalecendo a internação compulsória. Provocam comportamentos de vigilância, controle e violência, retirando a autonomia da pessoa. Longe de haver consenso, o imperativo ético é buscar atitudes e ações que diminuam o tabu que reina sobre suicídios, com informação e esclarecimento.

Questões éticas envolvem a oferta de cuidados a pessoas com ideação e tentativa de suicídio e para os familiares e amigos enlutados pelo suicídio. Fukumitsu (2019) aponta que é fácil julgar os outros de maneira simplista quando se olha de longe. Para compreender é importante se aproximar da pessoa em sofrimento, ouvir o que tem a dizer. Alguns profissionais buscam diagnósticos, sem se aprofundar no relato de quem pode falar melhor sobre si. A depressão, assim como, a ideação suicida, são caladas por várias razões, podendo ser associadas a sinais de fraqueza. Essa situação tem sido escancarada em algumas profissões como a polícia, nas quais os índices têm crescido de forma exponencial (Boletim IPPES, 2020).

Há muita ênfase em nosso meio aos programas de prevenção, entretanto pouco se fala sobre os cuidados ao impacto que suicídios provocam. Shneidman (1993) cunhou o termo posvenção em 1973, retomando posteriormente, compreendendo a necessidade de cuidar das pessoas afetadas pelas tentativas e mortes por suicídio. As políticas públicas do suicídio em nosso meio têm privilegiado principalmente as questões de prevenção, o que é importante sem dúvida. Mas precisamos desenvolver urgentemente políticas públicas de posvenção, formas de cuidado que possam cuidar do sofrimento existencial que estão na base de comportamentos autodestrutivos e suicídios. (Kovács, 2019).

Suicídio e autolesão

> *O suicídio devassa e devasta a família e amigos próximos e desencadeia sentimentos de vergonha e humilhação. Tem, como consequência, o silêncio, o isolamento, risco de luto complicado, adoecimento, depressão e suicídio. É importante falar adequadamente sobre o tema para prevenir e cuidar. O suicídio pode ser prevenido, mas não pode ser evitado. [...] Suicídio é desespero, é falta de esperança!* (Alves, 2024, p. 120).

A autolesão e o suicídio são temas que rondam e assombram a escola há tempos e, embora seja uma grande preocupação, também é um grande tabu. Crianças e adolescentes vêm se ferindo com uma frequência cada vez maior, no entanto, infelizmente, a maioria dos responsáveis e dos professores não percebem, ou fingem não perceber por não saberem como lidar. Apesar de o número de tentativas e de suicídios terem aumentado significativamente, o tema é cada vez mais interdito. Parece que só o fato de falar a respeito pode levar alguém ao suicídio ou à autolesão, quando, na verdade, uma conversa franca e esclarecedora, bem como, uma escuta ativa e acolhimento podem evitar uma morte autoprovocada (não necessariamente).

Em crianças, o suicídio é considerado a partir de 5 anos de idade, com causa básica registrada com códigos X60-X84 (lesões autoprovocadas intencionalmente) e Y87.0 (sequela de uma lesão autoprovocada) da Classificação Internacional de Doenças, décima revisão (CID-10). O conceito de morte entre crianças pode ser confundido com suas próprias fantasias sobre morrer e "desmorrer"; quanto menor a faixa etária, mais limitada é sua compreensão sobre a morte, o que dificulta a possibilidade de um planejamento (Silva, 2019). O risco aumenta ao longo da adolescência, estabilizando-se na vida adulta e é mais elevado entre as adolescentes de 15 a 19 anos. Estudos mostram que, nas últimas duas décadas, houve aumento significativo nas taxas de suicídio entre jovens brasileiros, com maior incidência entre adolescentes do sexo masculino, embora a população feminina jovem apresente maior número de tentativas de suicídio não consumadas. Violência sexual na escola aumenta o risco para o suicídio (Castro, 2025; Brasil, 2024; D'Oliveira, 2024).

A adolescência é caracterizada por transformações intensas que afetam o desenvolvimento biológico e psíquico.

Por se tratar de um fenômeno multifatorial envolve aspectos socioambientais e individuais, como impulsividade, insatisfação com a imagem corporal, presença de transtornos mentais, relações familiares conturbadas, pobreza, violências, questões raciais, desentendimentos com colegas, decepção amorosa, mau desempenho escolar, identidade de gênero, solidão, pouco suporte social, histórico familiar de depressão e comportamento suicida, jogos de asfixia, uso de álcool e/ou drogas, *bullying*, influência das mídias digitais, comportamento suicida na infância entre outros fatores. Existem ainda questões de contexto sociocultural atual, evidenciadas pela pressão por sucesso, exposição constante e hiperconectividade virtual, que provocam um aumento da sensação de inadequação entre jovens. (Castro, 2025; Silva, 2024; Brasil, 2024).

Somando-se a isso, há que se pensar nas violências praticadas em ambientes digitais. As principais vítimas são mulheres, conforme dados da saferNet (ONG que promove e defende os direitos humanos na internet, com foco em educação, prevenção e combate a crimes virtuais). As violências mais relatadas estão relacionadas à dignidade sexual, como sextorsão (ameaça de divulgação de imagens íntimas), compartilhamento não autorizado de imagens íntimas (expor fotos ou vídeos de nudez ou sexo na internet), ciberstalking (perseguir, importunar ou vigiar de forma persistente pela internet), cyberbullying e discurso de ódio. (Cunha, 2023).

Tanto a autolesão como ideação suicida e suicídio indicam sofrimento intenso. Nem sempre as autolesões estão associadas ao desejo de morrer, muitas delas têm o objetivo de mudar o sentido da dor. Entretanto, quanto maior a incidência, maior o risco. "Em alguns casos, a primeira autolesão associada a outros fatores pode indicar risco para suicídio" (Alves, 2024, p. 123).

No ano de 2021, 114.159 casos de violência autoprovocada foram notificados no Sistema de Informações de Agravos de Notificação (Sinan), desses, 15.507 foram suicídios. Entre crianças e adolescentes de 5 a 14, foi a 11ª causa de morte por suicídio e entre 15 a 19 foi a terceira causa. (Brasil, 2024).

Em 23 de abril de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.819 que instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, tornando compulsória a notificação, ao Conselho Tutelar, por estabelecimentos de ensino e de saúde, públicos e privados, de casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada. O documento prevê a obrigatoriedade de as instituições treinarem seus profissionais sobre os procedimentos de notificação estabelecidos. Apesar da Lei, a subnotificação ainda é muito alta e por ser importante subsídio para políticas públicas de saúde mental e estratégias de prevenção, a Lei nº 15.231, de outubro de 2025 altera as Leis nº 13.819/19 e 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório que escolas notifiquem os Conselhos Tutelares sobre casos de violência, automutilação, tentativas de suicídio e suicídios ocorridos no ambiente escolar. A nova lei determina também que enviem a lista de alunos com faltas superiores a 30% do permitido.

É sempre importante estar atento às mudanças de comportamento e humor, comportamento retraído, dificuldade de relacionamento, isolamento, afastamento de amigos, ansiedade, dormir em excesso ou deixar de dormir, comer demais ou de menos, baixo rendimento escolar, envolvimento em conflitos e má conduta.

São fatores de proteção: autoestima, espiritualidade, esperança e resiliência, apoio e envolvimento familiar, vínculos seguros, afetividade, limites, comunicação assertiva, proteção e apoio social - família, escola, amigos e comunidade.

A morte por suicídio, por ser extremamente violenta e traumática, é a mais difícil de ser elaborada e sempre há o risco de ser imitada/copiada (efeito contágio, efeito Werther, copycat).

Para Marquetti (2018), os suicídios são um modo de comunicação e o local onde eles acontecem pode ser uma forma de mensagem. Alguns suicídios acontecem dentro da instituição de ensino, local importante de convívio, em que é comum crianças e adolescentes se sentirem/serem humilhados por violência física ou moral, que pode vir de outros estudantes, de professores ou outros funcionários da escola. Por vezes, até mesmo de familiares de colegas. O suicídio na escola pode indicar o local ao qual o estudante atribuía seu sofrimento naquele momento, mas não só isso. Lembrando que o suicídio é multifatorial e este pode ser apenas um dos motivos.

A instituição de ensino deve, sim, abordar o tema do suicídio. Para isso deve contar com a consultoria ou com a ação direta de profissionais experientes no assunto. Rodas de conversas costumam ser muito bem recebidas pelos estudantes, por ser um espaço de diálogo respeitoso. Campanhas de prevenção do suicídio precisam ser constantes, durante todo o ano letivo e não apenas no setembro amarelo. As campanhas devem ser responsáveis, sem banalizar a delicadeza do tema. É possível treinar professores e alunos específicos para "compartilhar dores e amores", instrumentalizando-os para o acolhimento, orientações e encaminhamentos. No caso de encaminhamentos, todos devem ser direcionados a um profissional de saúde mental e o sigilo deve ser garantido e, se necessário, só pode ser quebrado em caso de riscos maiores e, diretamente com os responsáveis.

Toda abordagem com crianças, adolescentes e jovens deve ser respeitosa e franca. Deve ser uma conversa de preocupação, esclarecimento, acolhimento e atenção, com o objetivo de cuidado

bem claro. A exposição e a humilhação devem, obrigatoriamente, ser evitadas. Vergonha e humilhação são sentimentos difíceis e com risco alto para suicídio. (Alves, 2024).

É interessante observar que, sempre que somos chamadas para falar sobre suicídio (raramente em escolas), a primeira solicitação é que a palavra "suicídio" não faça parte do título da atividade, em geral se usa o termo "valorização da vida". Este é um termo que pode significar muitas coisas, diferente de "suicídio", que é bastante específico e esclarecedor. Quem queremos atingir com esse trabalho? Quem está em sofrimento intenso a ponto de pensar em tirar a própria vida, está em condições de "valorizar a vida"?

Muitas são as possibilidades de cuidado à saúde mental, mas para isso, é necessário parceria com a rede de atenção e o cuidado precisa ser imediato. Quando há risco de suicídio, não há tempo a perder.

Em 2018, foram divulgados dois casos de suicídio no mesmo colégio, com espaço de uma semana entre eles. Na sequência foi anunciada a morte de uma criança após se jogar da caixa d'água da escola. Em 2022, logo após a reabertura das instituições de ensino pós-pandemia, uma criança de 13 anos tirou a própria vida no banheiro da escola. Outros casos foram divulgados e discutidos (Alves, 2024a). Suicídios não devem ser noticiados/divulgados para evitar o efeito imitação, por isso, atualmente, suicídios entre escolares não têm sido noticiados, mas eles não só continuam acontecendo, como vem aumentando de forma assustadora.

Também é importante refletir sobre aqueles que sobrevivem a tentativas de suicídio. A reinserção social dessa pessoa é muito difícil. Em geral, há vergonha, tristeza e medo do reencontro com sua rede social, das críticas e dos julgamentos. A escola precisa estar preparada para receber esta pessoa. Orientar

estudantes, professores e outros profissionais sobre como agir e, principalmente, evitar comentários levianos. A pessoa precisa ser bem recebida e abordada com respeito. É possível perguntar (somente) para ela, se quer conversar a respeito com seus colegas de sala e, se sim, providenciar e garantir um ambiente seguro e respeitoso. Essa conversa pode elucidar dúvidas e abrir espaço para uma nova forma de relacionamento entre todos.

É preciso acreditar na potência, solidariedade, compaixão e capacidade dos estudantes.

Posvenção

Posvenção é qualquer ação de auxílio após um suicídio com o objetivo de minimizar seus impactos e permitir que os sobreviventes possam conviver com mais qualidade, produtividade e menor carga de estresse (Shneidman, 1993). A posvenção também é prevenção para gerações futuras.

Sempre, após um suicídio, são necessárias ações de posvenção em toda a instituição de ensino. Um profissional especializado em suicidologia deve realizar um projeto de acordo com o evento em si, com as especificidades da escola, com o perfil de alunos, familiares e comunidade na qual está inserida. O projeto precisa abranger todas as pessoas direta e indiretamente afetadas. Pode incluir conversas com alunos, pais ou responsáveis e os professores da sala da pessoa falecida; rodas de conversas com outros alunos e profissionais interessados; palestras para a comunidade escolar, incluindo familiares (que costumam ficar muito assustadas e preocupadas) e outras ações necessárias.

Alguns alunos e professores podem ficar profundamente enlutados. O luto depende do vínculo que se tinha com a pessoa falecida. Alguns terão um tempo de recuperação mais curto, outros podem precisar de mais tempo.

Sempre que entramos em escolas após um suicídio, encontramos profissionais atônitos, desorientados, ansiosos e assustados por não saber como lidar. Em geral, têm receio de comunicar alunos e familiares. Depois, ficam inseguros com o retorno deles à escola e das reações. Em uma das escolas em que o corpo da criança ficou muito tempo exposto no pátio, primeiro duas funcionárias fizeram a limpeza do local, o que é totalmente inadequado (deve-se contratar empresa especializada); depois, a coordenadora, na volta dos alunos, isolou o local com fita amarela e preta, para que ninguém se aproximasse, no intuito de evitar comentários entre crianças e adolescentes. Ao ser questionada sobre quando tiraria o isolamento, ela disse que não sabia e perguntou nossa opinião. Interditar o local criava mais fantasias e instigava os comentários que ela queria evitar.

Como exemplo, relatamos uma intervenção realizada em uma escola privada cujo adolescente do ensino médio morreu por suicídio na própria residência. Em primeiro lugar, enquanto ocorriam os ritos funerários, os profissionais da escola foram acolhidos. Pelo número de colaboradores, foram realizadas quatro rodas de conversa: uma específica para os professores daquele aluno e colaboradores do mesmo período, pois tinham contato com o mesmo. As rodas foram mistas e de acordo com a possibilidade de cada um. As outras rodas de conversa foram oferecidas, nos dois períodos, para todos os profissionais da instituição, que conheciam ou não o aluno, incluindo profissionais da limpeza, secretaria, portaria, cozinha e outros. Lembramos que um suicídio afeta toda a instituição. Nas rodas, todos puderam falar como se sentiam e como aquele suicídio os tocava. Todos foram orientados em como receber os alunos (talvez familiares) e responder possíveis questionamentos. Quando os alunos voltaram às aulas, realizamos; 1. Conversa somente com os colegas de sala e, na sequência, eles escolheram uma forma de se despedir do

colega, com objetivo de fechar o ciclo, uma vez que nem todos puderam ir ao funeral - fizeram um círculo em volta da mesa do colega, cantaram uma música que ele gostava e cada um disse uma frase de despedida -; 2. Conversa com pais e responsáveis desses alunos; 3. Conversa em cada sala de aula do ensino médio do mesmo período que o aluno estudava, considerando que muitos o conheciam; 4. No período contrário e para alunos do fundamental II foram oferecidas rodas de conversa em horário fixo, durante uma semana. Os alunos poderiam participar da roda de acordo com sua vontade e disponibilidade. O mesmo também foi oferecido no período que o aluno estudava, para aqueles que quisessem participar, independente das conversas em sala de aula; 5. Para esclarecimentos, informações e orientações, duas palestras foram oferecidas para pais e responsáveis, uma em cada período de aula (matutino e vespertino). Naquela unidade não tinha Fundamental I.; 6. Foi disponibilizado plantão psicológico durante uma semana para alunos, profissionais da escola, pais e responsáveis. 7. Como esperado, surgiram pensamentos e ideações suicidas na comunidade escolar, bem como foi observado que alguns profissionais e alunos necessitavam de um acompanhamento devido ao luto. A escola recebeu uma lista com esses nomes com indicação de, pelo menos, uma avaliação psicológica. A própria escola se incumbiu de falar com pais ou responsáveis e com seus colaboradores. 8. Ao final foi entregue um relatório sobre as ações e observações.

Autolesão

> *Qual seria o objetivo da autolesão: acordar ou adormecer?*
> (Alves, 2024, p. 124).

A autolesão é toda violência contra si próprio com o objetivo de se ferir ou provocar dor, seja para aliviar o sofrimento,

sentir outra dor, ou sentir alguma dor quando se sentem anestesiados. Não necessariamente é risco para suicídio.

Recentemente, a autolesão sem intenção suicida (ASIS) foi incluída no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), como uma síndrome. O objetivo é auxiliar na identificação do comportamento e, para isso, é necessário preencher seis critérios diagnósticos estabelecidos no DSM-V – e propiciar alguma direção à família, educadores e profissionais de saúde mental, para que seja possível construir formas de enfrentamento do problema.

A ASIS é uma forma de manter os sentimentos sob controle, um impulso para se sentir melhor. Trata-se da destruição deliberada, direta e auto infligida no tecido corporal, com dano superficial imediato, para fins não aceitos socialmente e sem intenção suicida (Silva & Cassiacarro, 2023).

Enquanto a ASIS é uma tentativa de preservar a vida e manter os sentimentos sob controle, a autolesão como comportamento suicida tem o objetivo de extinguir o sofrimento por meio do desejo de morrer. Entretanto, se a pessoa desenvolver pensamentos suicidas, a ASIS pode facilitar uma tentativa de suicídio, ou seja, aquele que se fere pode entender que nada é suficiente para tirar sua dor e, então, pensar na morte como única solução, iniciando assim o caminho (pensamento, ideação e tentativa) para o suicídio.

Crianças, adolescentes e jovens referem sentir alívio quando o ferimento sangra ("o sangue vaza"), alguns dizem que é como se a dor emocional "vazasse" também. Entretanto, o alívio logo passa e voltam a se ferir. A dor deve "vazar" pelos olhos (choro) ou pela boca (fala) e não pelo sangue. A dor pode ser chorada e compartilhada. Parece ser difícil escutar e acolher a dor do outro

e, como não sabemos como lidar, simplesmente não autorizamos o sofrimento.

Educadores e familiares não podem e não devem ignorar a autolesão. Quando um educador desconfiar, de forma amigável e compreensiva, deve abordar o estudante de forma direta: "O que está acontecendo que você esconde seus braços e/ou pernas? Está se machucando?" e, a partir daí, acolher e orientar. Pais e responsáveis precisam ser informados e orientados. Há necessidade do envolvimento da família no e para o cuidado. É preciso lembrar que essa é uma informação preocupante e assustadora, os pais precisam de tempo para elaborar os sentimentos e processar todas as informações, necessidades e suas próprias dificuldades. É importante que pais e educadores mantenham espaços de diálogo entre eles e os adolescentes.

Todas as vezes que fomos abordadas sobre como agir com crianças e adolescentes que se feriam, percebemos que os profissionais da escola temiam tocar em uma ferida que não saberiam lidar.

Lembramos que a Lei 13.819/19 prevê a capacitação de funcionários da escola para lidar com suicídio e autolesão e, não somente para fazer notificações. Essa capacitação deve incluir cursos, workshops e palestras sobre saúde mental e escola, como lidar com as violências do cotidiano e, principalmente, como acolher, orientar e - se for o caso - encaminhar alguém em sofrimento, com ou sem autolesão e ideação suicida.

Finalizando…

Educadores se sentem cada vez mais sobrecarregados e desvalorizados e, lidar com dor e sofrimento de escolares pode parecer mais uma tarefa. Mas não é! Professores e coordenadores

pedagógicos já lidam com isso diariamente, porém na maioria das vezes, de acordo com sua intuição e senso comum, ou seja, como conseguem. Abordar o tema da autolesão e do suicídio durante cursos de graduação é imprescindível. Cursos de especialização sobre o tema também deveriam ser oferecidos pela instituição de educação como forma de cuidado com seus profissionais. Conhecer o assunto e saber como lidar são contribuições para a vida deste profissional, além de ter mais ferramentas para acolher e orientar alunos e familiares.

A autolesão e o suicídio fazem parte do repertório de crianças e adolescentes do século XXI, daí a importância de conversar a respeito com eles. Ignorar ou evitar o assunto não protege ninguém e pode piorar alguns casos. É preciso encarar o problema e fazer o melhor possível. É obrigação da Instituição de Ensino trabalhar em prol da maior redução de danos, já que erradicar a autolesão e o suicídio parece tão difícil.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. G .R. Automutilação e suicídio: aproximações ao tema. (pp 116-131). In: Souza, M. P. R.; Bavaresco, M. R. C.; Zunino, D. A.; Lima, M. H. G. **Educação e psicologia em diálogo nas políticas públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos conselhos municipais de educação**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. ISBN digital 978-65-87596-50-1. ISBN impresso 978-65-87596-51-8. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596501

ALVES, E. G .R. **Como lidar com a morte e o luto: guia prático para familiares, educadores e profissionais da saúde**. São Paulo: Hogrefe, 2024a.

BERTOLOTE, J. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo, Editora Unesp, 2012.

BOLETIM IPPES. **Um panorama do suicídio policial no Brasil**. https://ippesbrasil.com.br/notícias/boletim.ippes-2020.um panorama do suicídio policial no Brasil, 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021. **Boletim Epidemiológico**, 55, n.4, 2024. https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf

CASSORLA, R. M. S. **Suicídio e destruição humana**. In: Werlang BSG, Botega N. J. (Orgs). Porto Alegre: Artmed, (2004) 21-35.

CASTRO, A. P. C. N. O papel da atenção primária na prevenção do suicídio juvenil: da crise de identidade às estratégias integradas segundo a OMS. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 8, n.2, p. 01-09, mar./apr., 2025. https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/78902

CUNHA, J. Violências em ambientes digitais. IN: SCAVACINI, K.; COSTA PESSOA, G; IGNOTO, R. M. T. **Saúde mental na era digital: desafios e fundamentos**. São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do suicídio. P. 35-44.

DAMIANO, R. F. *et al*. Associations between a Brazilian Suicide Awareness Campaign and suicide trends from 2000 to 2019. Joinpoints and regression discontinuity analysis. **Journal of Affective Disorders**, vol 365, 459-465, 2024.

D'OLIVEIRA, C. F. A. Suicídio, um ato complexo. In: SALIMON-SANTOS, A. V.; ANTONIASSI, R. P. N.; D'OLIVEIRA, C. F. A.; NOAL, M. H. O.; GONDIM, D. S. M.; SCAVACINI, K. (Orgs.). **Suicídio: complexidades e urgências na cena contemporânea**. Londrina: Lucto, 2024.

FUKUMITSU, K. O. Sobreviventes enlutados por suicídio. **Cuidados e intervenções**. São Paulo, Summus, 2019.

HWANG, E. **Suicídio por contágio e comunicação midiática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da USP 2018.

KOVÁCS M. J. Revisão crítica sobre conflitos éticos envolvidas na situação de suicídio **Psicologia. Teoria e prática.** (Impresso) 15, 69-82, 2013.

KOVÁCS, M. J. Suicídio prevenção e posvençao. Análise das políticas públicas de saúde. In: CABRAL B. E., SZYMANSKI, L, MOREIRA M. I. B, SCHMIDT, M. L. S. (Orgs.). **Práticas em pesquisa e pesquisas como práticas**. Curitiba, CRV, 2019.

SCAVACINI, K.; SILVA, D. R. (Orgs. **Atualizações em suicidologia: narrativas, pesquisas e experiências**: v. 2. São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio, 2023. [livro eletrônico]. www.vitaalere.com.br

SHNEIDMAN, E. **Suicide as psychache: a clinical approach to self destructive behavior**. J. Aronson, Northvale, N. J., 1993.

SILVA, L. Open-access Suicídio entre crianças e adolescentes: um alerta para o cumprimento do imperativo global. **Acta Paul Enferm**, 32 (3), may-jun, 2019. https://www.scielo.br/j/ape/a/M8sNKQBwSTcm7T5NvSxK9gB/ ?format=html&lang=pt

SILVA, J. S.; CACCIARRO, M. F. Ampliando o olhar sobre a autolesão sem intenção suicida (ASIS). In: SCAVACINI, K.; COSTA PESSOA, G.; IGNOTO, R.M.T. **Saúde mental na era digital: desafios e fundamentos**. São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio. 2023, p. 87-100.

Interseccionalidades

Gênero e dificuldades na escola

Cinthia Torres Toledo[1]
Marília Pinto de Carvalho[2]

Cada criança ou adolescente com quem trabalhamos é um ser humano único, com um nome, uma história e formas de interagir que são singulares. Lidar com essa dimensão individual é fundamental nas profissões de cuidado, como a docência ou a psicologia. Ao mesmo tempo, os seres humanos também são constituídos por um conjunto de relações sociais que condicionam a vida em sociedade. Por isso, quando nos referimos à escolarização, conseguimos identificar grupos mais propensos a apresentar dificuldades ou sofrimentos ao longo da vida escolar. Nesse capítulo vamos abordar como as relações de gênero permeiam a construção de trajetórias escolares desiguais entre crianças e adolescentes no Brasil. Na primeira parte, apresentaremos dados sobre a conclusão da educação básica que nos convidam a pensar nas diferenças educacionais de acordo com o sexo, em diálogo com o acúmulo de pesquisas sobre gênero e desempenho escolar. Na segunda parte, vamos abordar pesquisas que nos permitem pensar como gênero também afeta a escolarização da população LGBTQIA+. Sempre que possível, abordaremos o gênero a partir de uma perspectiva

[1] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
[2] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

intersecional, em que assumimos a importância de considerar a sua articulação com outras categorias, como a classe e a raça.

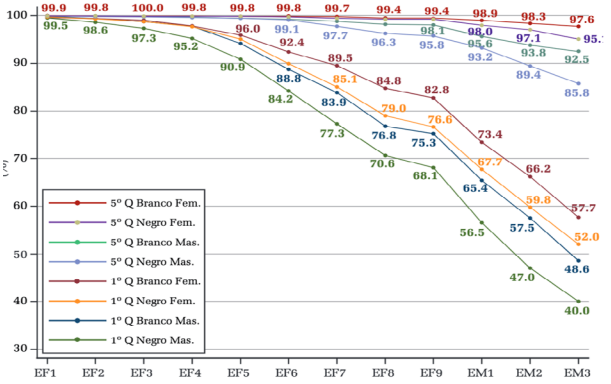
Quem se dá melhor na escola: meninos ou meninas?

Na figura 1, trazemos informações sobre a escolarização de grupos com características combinadas de sexo, raça e renda em relação aos jovens que em 2017 tinham entre 19 a 24 anos de idade. Até qual ano escolar cada um deles e delas havia estudado? As informações sobre renda estão apresentadas em dois grupos, os jovens do 1º quintil (os mais pobres) e do 5º quintil (os mais ricos). Já as informações sobre raça estão separadas entre brancos e negros e as de sexo em feminino e masculino. No eixo horizontal do gráfico temos de EF1 a EM3, que correspondem aos nove anos do ensino fundamental (EF1, EF2, EF3...EF9) e aos três anos de ensino médio (EM1, EM2, EM3). No eixo vertical, o percentual de jovens, variando de 0 a 100%. A partir da leitura dos dois eixos, conseguimos verificar qual o percentual dos grupos definidos pela combinação de sexo, cor/raça e renda que consegue terminar cada um dos anos escolares da educação básica:

A primeira informação que salta aos olhos é que na figura 1 há dois agrupamentos de linhas bem definidos. Um primeiro grupo tem linhas mais horizontais, que caminham ao longo de todos os anos escolares muito perto dos 100%. Este é o agrupamento que informa a escolaridade dos grupos de renda mais alto (5º quintil). O outro grupo é formado por linhas descendentes, que estão perto do 100% no EF1, mas vão decaindo ao longo dos anos escolares. Esse é o agrupamento que informa a escolaridade dos grupos de renda mais baixo (1º quintil). A existência dessas duas zonas de acesso tão bem definidas demonstra que a renda é um fator

fundamental para a possibilidade de cursar e concluir todos os anos da educação básica (Simões, 2019).

Figura 1 - Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos, por grupos com características combinadas de renda, sexo, cor/raça – Brasil- 2017.



Fonte: Simões (2019), a partir de dados da Pnad Contínua/IBGE (2017).

Se olharmos para cada uma das linhas no interior desses agrupamentos, conseguiremos identificar que o acesso à educação também apresenta um padrão de acordo com o sexo e a raça. Entre os jovens de 19 a 24 anos do 1º quintil, 57,7% das moças brancas concluíram o ensino médio, seguidas de 52% das moças negras, 48,6% dos rapazes brancos e 40% dos rapazes negros. A proporção de jovens do 5º quintil que conclui essa etapa de ensino é mais elevada, mas segue a mesma hierarquia de sexo e raça: moças brancas (97,6%); moças negras (95,1%), rapazes brancos (92,5%) e rapazes negros (85,8%) (Simões, 2019).

Esses dados mostram que as moças brasileiras tendem a construir trajetórias escolares mais regulares do que os rapazes de um mesmo grupo de renda e raça. As moças negras não constroem trajetórias escolares tão regulares quanto as brancas, mas as

proporções de acesso das moças negras são semelhantes às dos rapazes brancos do mesmo grupo de renda, apesar das desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira. Os meninos negros de renda mais baixa constituem o grupo em situação de maior desvantagem educacional. E mesmo na população de renda mais alta, quase 15% dos rapazes negros não conseguem concluir o ensino médio.

São informações como essas que têm nos motivado a desenvolver pesquisas sobre a forma como gênero condiciona o desempenho escolar, seja considerando a vantagem das meninas ou a desvantagem dos meninos. Em nossa abordagem, presamos pela igualdade de gênero e consideramos que compreender a relação entre a formação de masculinidades e os processos de escolarização dos meninos negros é uma questão urgente para a justiça social e a garantia do direito à educação no Brasil. Esperamos que esta síntese contribua para a reflexão sobre como podemos intervir, por meio da nossa prática profissional, nos mecanismos que atuam contra a igualdade no acesso integral à educação no país.

Meninos e meninas na escola: "as meninas são mais espertas"

Professoras entrevistadas em diferentes pesquisas tendem a atribuir a diferença de desempenho escolar dos meninos e meninas à entrada de meninos e rapazes no mercado de trabalho e à socialização familiar (Carvalho, 2013). Contudo, de um lado, estudos consistentes já demonstraram que o trabalho não explica essas dificuldades na escola: de cada cinco meninos entre 10 e 14 anos com atraso em sua escolarização somente dois trabalham (Artes, 2009). Isso não significa amenizar os efeitos negativos do trabalho infantil nem afirmar que o trabalho não tenha influência

no processo de escolarização, mas apenas que ele não é a explicação mais importante para essas trajetórias truncadas.

Por outro lado, na percepção das professoras, as famílias educam os meninos para serem mais indisciplinados, o que contribuiria para que os meninos não conseguissem se adequar às exigências da escola, enquanto as meninas acabariam se tornando boas alunas pelo seu bom comportamento. Considerando a recorrência dessa explicação, uma de nós realizou uma pesquisa qualitativa com famílias das camadas populares urbanas que tinham ao menos um filho e uma filha em idade escolar, buscando identificar as expectativas de escolarização e as práticas de socialização familiar de meninos e meninas (Carvalho; Loges; Senkevics, 2016; Carvalho; Senkevics; Loges, 2014).

Apesar dos familiares entrevistados afirmarem aderir a princípios igualitários de educação, identificamos diferenças significativas na forma como filhos e filhas eram educados. Constatamos que as expectativas parentais eram mais altas para os filhos do que para as filhas, assim como o acompanhamento da vida escolar também era mais próximo em relação à educação dos meninos. O maior envolvimento na escolarização dos filhos era resultado da maior ocorrência de problemas disciplinares que levavam as escolas a acionar as famílias para falar dos meninos, mas não das meninas. Outros estudos têm demonstrado que os meninos são mais frequentemente objeto da atenção das professoras e das equipes pedagógicas (Carvalho *et al.*, 2016; Pereira; Carvalho, 2009). Ainda que essa atenção seja decorrente de avaliações negativas, a dedicação de mais tempo à educação dos meninos também nos permite colocar em questão se não há um grupo de meninas que tem tido suas necessidades pouco reconhecidas por profissionais e familiares, o que inclui as indicações para atendimentos psicológicos.

As expectativas de escolarização mais alta para os filhos parecem contraditórias com o quadro de desigualdades que apresentamos e uma interpretação plausível para essa contradição é que permaneça nas concepções das famílias e das professoras uma percepção dicotômica de gênero, em que a razão, a vida pública e o trabalho remunerado são domínios masculinos, enquanto a emoção, a vida privada e o trabalho doméstico são domínios femininos. Assim, mesmo que eles apresentem dificuldades, as professoras e os familiares preservariam expectativas mais altas em relação ao futuro dos meninos. Essa interpretação parece ganhar sustentação tanto quando identificamos diferenças significativas na imposição de regras e na divisão de tarefas domésticas pelas famílias, quanto na forma como as professoras avaliam meninos e meninas.

Nas famílias entrevistadas, as meninas tendiam a ser mais responsabilizadas pela realização do trabalho doméstico e também a ter o seu tempo não escolar mais controlado, estando sujeitas a um conjunto maior de regras e de restrições sobre a circulação para além do espaço da casa. Essa diferença de gênero na socialização familiar parecia contribuir para a produção de comportamentos nas meninas que eram valorizados pelas escolas, como a organização, a autonomia e a obediência (ou formas mais sutis de desobediência). Além disso, lidando diariamente com um maior controle familiar, as meninas tendem a significar a escola de modo mais positivo do que os meninos. Para muitas garotas, a escola é percebida como um espaço de liberdade e de sociabilidade, enquanto para os garotos a frequência escolar tende a implicar em uma maior restrição à liberdade usufruída em casa e nas ruas (Carvalho *et al.*, 2016; Carvalho; Senkevics; Loges, 2014; Senkevics; Carvalho, 2015).

Considerando essas diferenças, as professoras parecem estar certas na percepção de que meninos e meninas são educados de modos distintos pelas famílias e que a socialização familiar tem impactos no desempenho escolar. No entanto, consideramos importante apresentar uma leitura crítica da afirmação de que as meninas apresentam bons resultados escolares simplesmente como efeito da passividade diante das exigências da escola, como algumas professoras pareciam indicar em suas entrevistas (Carvalho, 2012; Dal'igna, 2007). Na verdade, estudos sobre as práticas de avaliação escolar indicam que meninos e meninas avaliados positivamente pelas professoras são destacados justamente por assumirem uma posição ativa em classe, participando das aulas e demonstrando autonomia na realização das tarefas escolares (Carvalho, 2001). Essa ressalva é importante para colocar em questão explicações dicotômicas, permitindo a compreensão de efeitos contraditórios da opressão de gênero: ainda que as meninas sejam mais controladas pelas famílias e responsabilizadas pelo trabalho doméstico, elas parecem desenvolver maior autonomia diante das exigências da escola.

Além disso, as escolas não são espaços neutros em relação à formação de gênero. Atribuir apenas às famílias a responsabilidade pelas diferenças de desempenho escolar por sexo é se eximir da responsabilidade de problematizar como as práticas pedagógicas contribuem para a construção das desigualdades educacionais.

Na avaliação cotidiana das professoras tem importância não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o comportamento das crianças. E as professoras avaliam de formas diferentes a indisciplina de meninos e meninas, assim como de crianças negras e brancas. Santos (2007), analisando o livro de registro de advertências e suspensões de uma escola de

ensino médio, além de encontrar mais rapazes do que moças sendo punidos, indicou que era nítida a diferença no tipo de comportamento considerado indisciplinado: as moças eram repreendidas principalmente por não estarem de uniforme, usarem roupas consideradas inadequadas e por beijarem no pátio. Não havia rapazes punidos por beijos!

Já Silva Neto (2019) mostrou como as expectativas e pressupostos de educadores e educadoras dos anos finais do ensino fundamental atuavam na constituição de lugares de disciplina e indisciplina que estavam vinculados a masculinidades e feminilidades. Em outra pesquisa que desenvolvemos nos anos iniciais do ensino fundamental (Toledo; Carvalho, 2018) percebemos o quanto as próprias crianças tendem a associar as masculinidades negras à corporalidade (e não à razão) e atuam de modo que acaba por influenciar negativamente na forma como as professoras avaliam os meninos auto e heteroclassificados como pretos. Por meio de pesquisa etnográfica, notamos nas interações entre as crianças que os meninos pretos tendiam a ser incluídos nas atividades que ocorriam nas quadras da escola, mas nas salas de aula eram sistematicamente excluídos das parcerias entre as crianças, sendo constantemente chamados de "burros" ou questionados em suas capacidades intelectuais, mesmo quando apresentavam bom desempenho escolar. Reagindo à discriminação da qual eram vítimas, os meninos pretos demonstravam grande sofrimento e frequentemente estavam envolvidos em confusões com seus colegas. No entanto, como as práticas de exclusão entre as crianças não envolvia a troca de ofensas de cunho explicitamente racial, a discriminação que eles sofriam não era percebida pelas professoras. Dessa forma, os meninos pretos eram vistos como os grandes causadores de problemas em suas turmas, sendo avaliados pelas

professoras como indisciplinados e pouco esforçados (Toledo; Carvalho, 2018). Enfim, sem uma discussão crítica sobre o racismo na escola, as professoras acabam por reproduzir as desigualdades. E sobre os meninos negros paira a sombra do estereótipo do homem negro violento, na figura do menino negro indisciplinado.

Além disso, as meninas parecem lidar com as regras escolares de uma forma menos conflitiva, contornando mais do que enfrentando as educadoras, como nos relatou um menino de 12 anos, aluno do quinto ano:

> Eu acho que as meninas são mais espertas do que os meninos. [...] Eles não prestam atenção, eles ficam conversando, fica mascando chiclete na aula das professoras. [E as meninas?] As meninas também desenham, elas não prestam atenção. É a mesma coisa, elas conversam, a professora chama a atenção delas e aí elas prestam atenção. [E se a professora chama a atenção dos meninos, eles ficam quietos?] Não, não ficam... Aí quando ela vira, eles continuam conversando. Mas quando a professora pede para parar, as meninas param (Carvalho, 2001, p. 571)

Este conjunto de estudos nos leva a considerar que este aluno tinha razão: as meninas desenvolvem mais frequentemente uma maneira de contornar a disciplina escolar, estabelecem uma relação positiva com a escola e conseguem traçar uma trajetória escolar mais longa. Por isso acreditamos que nossa preocupação quanto às dificuldades escolares deve se voltar para a crítica às associações racistas que permeiam formas de enxergar os meninos negros como intelectualmente inferiores, violentos e indisciplinados (hooks, 2015), assim como aos modelos de masculinidade oferecidos aos meninos, de forma a facilitar que

eles estabeleçam uma relação enriquecedora com a escola e o conhecimento.

Estudantes LGBTQIA+: "olha, eu sofri tanto, tanto na escola!"

Não existem dados nacionais integrados que nos informem sobre as trajetórias escolares de pessoas LBTQIA+, embora saibamos que elas vivenciam processos escolares incompletos, truncados e extremamente sofridos, com consequências negativas para sua formação e inserção no mercado de trabalho.

ONGS e movimentos sociais têm procurado suprir esta falta de informações com pesquisas junto a amostras menores. Por exemplo, de acordo com questionário respondido por participantes da Parada do Orgulho LGBT do Rio de Janeiro, em 2004, a discriminação de caráter homofóbico nas escolas "assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens. Nada menos do que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade" (Carrara; Ramos, 2005, p. 80). Também o levantamento da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGT, 2016), feito a partir de questionários respondidos digitalmente em 2015, mostra que 73% dos estudantes não heterossexuais já haviam sido agredidos verbalmente na escola, e a menção às agressões físicas foi de um a cada quatro deles.

Em relação especificamente a pessoas trans, estudos têm recorrido às solicitações de uso do nome social, seja na inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (Junqueira, Senkevics, 2020), seja junto ao Cadastro de Pessoas

Físicas (CPF). Nessa direção, estudo recente de pesquisadores do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas IPEA (2025), demonstra que pessoas trans enfrentam barreiras significativas no assalariamento formal, materializada tanto em uma menor taxa de participação em relação à população geral quanto em um menor rendimento médio. Mesmo para aqueles que conseguem participar do mercado formal de trabalho, a desigualdade permanece: uma pessoa trans recebe, em média, R$ 2.707, 32% a menos que a média dos assalariados formais identificada na Rais 2023, que é de R$ 3.987. Em relação à escolaridade, "uma pessoa trans com ensino superior ganha, em média, 27,6% a menos que uma pessoa com ensino superior na população total, enquanto uma pessoa trans sem ensino superior ganha 23,1% a menos que aqueles com mesma qualificação na população total" (p. 10).

Outras pesquisas analisam materiais didáticos que muitas vezes trazem representações negativas das pessoas não heterossexuais, reproduzem informações que contribuem para a manutenção da homofobia ou silenciam em relação à diversidade sexual. (Lionço, Diniz, 2008). Já a análise de histórias de vida e entrevistas com professores e estudantes de diferentes níveis de ensino confirma a existência cotidiana de homofobia e transfobia nas escolas, manifestando-se tanto de forma sutil, quanto por meio de violência verbal e física. (Santos e Cerqueira-Santos, 2020; Xavier, Vianna, 2023; Cruz, Santos, 2016; Jesus Souza et alii, 2016). Os relatos abrangem desde omissão, risadas e apelidos até socos, pedradas e violência sexual.

Estas situações costumam passar despercebidas ou até mesmo ser reproduzidas por funcionários e professores, como relata uma estudante entrevistada por Cruz e Santos (2016): "Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares

e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio." (Cruz, Santos, 2016, p.121) Quando ouvidos, os professores revelam desconhecimento sobre a diversidade de gênero, ausência de discussão nas escolas e falta de cursos de formação.

Enfim, as falas sobre as experiências vividas na escola indicam que, junto à percepção de ser diferente, inicia-se um forte processo de desigualdade, que marca profundamente a construção da subjetividade e a relação com a escola: "Eu não tive mais estrutura para continuar porque eu não sabia quem era eu, não sabia aonde me encaixava no mundo." (Depoimento de uma aluna citado por Xavier, Vianna, 2023, p.10). Dessa forma, os estudos existentes apontam que as atitudes transfóbicas e homofóbicas na escola resultam em privação de direitos, abalam a autoestima, geram desinteresse, interferem no processo de construção identitária e na sensação de pertencimento à escola, e por consequência produzem evasão e abandono, além de comprometerem a inserção no mercado de trabalho. O cis heterossexismo não apenas contribui negativamente para a constituição do sujeito em sua subjetividade, como prejudica a ação escolar em seu papel de mediadora no acesso ao conhecimento e à sociabilidade que nos faz sentir o pertencimento ao gênero humano.

No entanto, mudanças também ganharam força a partir dos anos 2000. Por um lado, o ativismo LGBTQIA+ no Brasil ganhou maior visibilidade e o mesmo país que proíbe a discussão de gênero nos currículos, assiste à eleição de 30 pessoas trans* no pleito de 2020, e 26 nas eleições municipais de 2024. Nas escolas, temos indicações de mudanças a partir de nossa inserção como pesquisadoras em instituições públicas de ensino da grande São Paulo desde o final dos anos 1990. Em pesquisa recente, por

exemplo, um de nossos informantes principais foi um garoto de 14 anos, gay, que afirmou ter sofrido bastante ao longo de sua escolarização, mas que no momento da pesquisa tinha muita popularidade na escola, desfrutava de aceitação e de uma ampla rede de sociabilidade (Toledo, 2022). Em outra escola, uma criança de 11 anos se classificou como não binária, mostrando conhecer e utilizar bem o termo (Toledo, 2024), ambas situações impensáveis 20 anos antes, quando pessoas LGBTQIA+ eram praticamente invisíveis nas escolas. Por isso concordamos com a estudante citada por Xavier e Vianna (2023):

> a gente está ganhando essa batalha, [...] ainda tem muito pela frente, mas a gente está caminhando. Então hoje os meninos estão começando a ver a gente diferente, começam a olhar e notar que a gente também faz parte da sociedade, que a gente também é ser humano" (Xavier, Vianna, 2023, p. 18).

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscamos trazer informações sobre a escolaridade no Brasil de acordo com o sexo e indicamos que, em todos os grupos de raça e renda, as meninas tendem a construir trajetórias escolares mais bem-sucedidas e longevas do que os meninos. As explicações para esse quadro de desigualdades educacionais envolvem compreender como gênero organiza a educação, seja em casa ou nas escolas. Além disso, demandam uma sensibilidade para compreendermos como gênero e raça se articulam, influenciando na construção de trajetórias mais tumultuadas entre meninos negros, grupo em maior situação de desvantagem no acesso à educação básica no Brasil. Nessa

direção, buscamos trazer algumas pesquisas que demonstram que a associação racista entre masculinidade negra e corporalidade, vinculando os meninos negros à violência, indisciplina e baixa capacidade intelectual, impacta negativamente na escolaridade dos meninos de múltiplas maneiras, das relações entre pares à atuação docente.

Também apontamos que faltam dados nacionais para pensarmos sobre a escolaridade de estudantes LGBTQIA+. Apesar dessa limitação, estudos qualitativos nos permitem afirmar que esse grupo tende a estar bastante vulnerável a um conjunto de violências nas escolas, o que impacta tanto na construção da subjetividade desses grupos de estudantes, quanto nas possibilidades de acessarem os conhecimentos escolares. Neste sentido, argumentamos que compreender como gênero conforma as trajetórias educacionais de diferentes grupos de estudantes é uma questão urgente de justiça social e do direito à educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil** 2015. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil**. Tese (Doutorado) - USP, 2009.

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feminista**s, v. 2, n. 2, p. 554–574, 2001.

CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): **um estado da arte 1. Pro-Posições**, v. 23, n. n 1, p. 147–161, 2012.

CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) - Qual o lugar das famílias? . *Em*: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 61–82.

CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. R**evista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81–99, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100081&lng=pt&tlng=pt>.

CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81–99, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100081&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25 maio. 2020.

CARVALHO, M. P. de; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 717–734, 2014.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, n. 46, p. 241–267, 2007.

hooks, B. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 3, p. 677–689, 2015.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização. **Psicologia Política**, 2008.

PEREIRA, F. H.; CARVALHO, M. P. de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 673–694, 2009.

SANTOS, Lilian Piorkowsky. **Garotas indisciplinadas**. Dissertação (Mestrado) - USP, 2007.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquis**a, v. 45, n. 158, p. 944–968, 2015.

SILVA NETO, Claudio Marques da. **Relações de gênero e indisciplina escolar**. Tese - USP, 2019.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 2, p. 17–72, 2019.

TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 1002–1023, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000301002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 jun. 2020.

TOLEDO, C. T. **Da frente ao fundão da sala de aula**: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2022.

TOLEDO, C. T. **Desigualdades escolares no contexto da pandemia**: diagnóstico e proposições para as políticas públicas. Relatório Final - Unicamp, 2024.

XAVIER T; VIANNA, C. A educação de pessoas trans*. **Educação & Realidade**, 2023.

Vivências LGBTQIA+[1] na infância e adolescência:

contribuições para atuação com queixas escolares

Juliana Bastos Freitas de Almeida[2]

Maria Luísa Lima da Nóbrega[3]

"(...) da próxima vez
que me perguntarem
"é homem ou mulher"?
(que bicho que é?)

serei obrigado a responder
nem homem nem mulher
um ser-humano qualquer
eu sou o que eu quiser."[4]

(Kyola[5], 17 anos, bissexual)

---

[1] Adotaremos, neste trabalho, o termo "LGBTQIA+" (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexuais e assexuais), nos orientando pela nomenclatura utilizada pelo Conselho Federal de Psicologia. No entanto, a sigla atualizada "LGBTQIAPN+", inclui as letras "P", de panssexuais e "N", de não-binários.

[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

[3] Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

[4] Esta e outras poesias integram o livro digital Do Escuro ao Infinito: Vivências e Resistências de Adolescentes LGBT's no Brasil, publicado pela Rede Nacional de Adolescentes e Jovens LGBT+.

[5] Nome próprio fictício.

Formulada como uma modalidade de atendimento psicológico breve e focal, a Orientação à Queixa Escolar, carinhosamente conhecida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como "OQE", fundamenta uma prática que busca, essencialmente, a articulação da rede na resolução da queixa. Assim, compreende-se a queixa inicial contextualizada em uma rede de relações: escola, família e criança ou adolescente.

As sessões de atendimento consistem na escuta dos atores envolvidos, acolhendo as diferentes versões sobre a queixa, visando produzir movimentações em múltiplas vias, que se propõem à superação da queixa e, consequentemente, ao combate à produção do fracasso escolar. Para isso, são feitas intervenções que problematizam as demandas trazidas, de modo a gerar reflexões e circular a comunicação. Busca-se, dessa forma, o fortalecimento das potências da rede da criança ou adolescente, e não apenas a ênfase nos desafios.

Com duração média de um semestre, os encontros em orientação à queixa escolar se estruturam em (Souza, 2007): triagem de orientação, encontros com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas de acompanhamento e fechamento. Nesse processo, são considerados múltiplos atravessamentos das queixas escolares, como por exemplo: aspectos relacionados à classe social, raça, gênero, humilhação social, bullying, pandemia, medicalização, diagnóstico, patologização, relação ensino-aprendizagem, alfabetização, escolarização, contato com natureza e bem-estar, dentre outros. No entanto, no que tange os impactos de vivências LGBTQIA+ na produção de queixas escolares, são incipientes as pesquisas sobre o tema.

De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para

população LGBTQIA+ do Conselho Federal de Psicologia (CFP), em relação à sexualidade e ao gênero persiste "a lógica heteronormativa e cisnormativa que molda os processos de subjetivação" (CFP, 2023, p.33). Nesse sentido, o discurso hegemônico de normalidade heterossexual[6] e cisgênero[7] ainda produz um padrão universal, que legitima o exercício de uma identidade de gênero e sexualidade esperadas e consequentemente, exclui e desconsidera outras.

Essa "hierarquização das sexualidades" (CFP, 2023, p.35) produz diversas violências e, portanto, sofrimentos às pessoas LGBTQIA+. As crianças e adolescentes não estão isentos dessas experiências já que desde o nascimento são atravessados pelos discursos referentes ao gênero e à sexualidade.

Dessa maneira, o trabalho em questão busca realizar um ensaio teórico sobre os impactos das vivências LGBTQIA + de crianças e adolescentes nas produções de queixas escolares.

Marcos Legais Nacionais de Garantia dos Direitos LGBTQIA+

O Brasil possui importantes órgãos oficiais e marcos legais voltados à proteção e promoção dos direitos da comunidade LGBTQIA+. Por exemplo, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), instituído pelo Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010, e vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos. Além disso, em 2019, o

[6] Heterossexual: termo usado para se referir a pessoas que sentem atração sexual pelo sexo oposto.

[7] Cisgênero: termo usado para se referir a pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento.

Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou a LGBTfobia ao crime de racismo, baseando-se na Lei nº 7.716/1989 da Constituição Federal contra atos discriminatórios de raça e cor.

Em 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) proibiu os psicólogos de oferecerem terapias de reversão sexual, popularmente conhecidas como "cura gay". A medida protege pessoas LGBTQIA+ de práticas que patologizam a orientação sexual ou identidade de gênero, reconhecendo-as como expressões legítimas da pluralidade humana. Essa decisão foi fundamental para combater iniciativas que promovem a discriminação sob o pretexto de tratamento.

No campo das infâncias, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que estabelece a proteção integral como principal marco legal e de políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil, assegura em seu Art. 3º o direito ao "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (Brasil, 1990).

Ademais, a inclusão da Lei da Primeira Infância (nº 13.257/2016) no ECA determina que as políticas públicas para esse público considerem:

> [...] todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, Art. 3º, § único).

Contudo, mesmo com avanços, a lei não menciona diretamente as questões de identidade de gênero e diversidade sexual, o que representa uma lacuna importante na proteção de crianças e adolescentes LGBTQIA+.

Essa ausência limita a capacidade do poder público em enfrentar preconceitos e violências específicas vividas por essa população, especialmente no ambiente familiar e escolar. Apesar de seu caráter abrangente, o reconhecimento específico e manifesto da diversidade de gênero e orientação sexual seria essencial para a elaboração de políticas públicas mais inclusivas e efetivas, garantindo, de fato, o desenvolvimento pleno e equânime de todas as crianças e adolescentes.

Sexualidades, gêneros e escola

Os corpos, em sociedade, possuem marcas dos discursos presentes na cultura, o que faz com que as experiências de gênero e sexualidade (identidade de gênero[8], expressão de gênero[9] e orientação afetiva-sexual[10]) sejam sempre atravessadas por aspectos históricos. Segundo Guacira Louro (2000, p.4) "as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente", não possuindo origem inata. Gêneros

[8] Identidade de gênero: modo como a pessoa compreende o próprio gênero (Ex: mulher transgênero, homem cisgênero, dentre outros).

[9] Expressão de gênero: modo como você demonstra e externaliza seu gênero (Ex: feminino, andrógeno, masculino, dentre outros).

[10] Orientação afetiva-sexual: refere-se a quem se dirige sua atração sexual, baseado no encontro entre seu gênero e o da(s) outra(s) pessoa(s) (Ex: heterossexual, bissexual, homossexual, pansexual, assexual.).

e sexualidades são, dessa forma, frutos de um processo construído historicamente através de relações sociais de poder.

A lógica dominante heteronormativa e cisnormativa, desqualificou, ao longo do tempo, as experiências de gêneros e sexualidades não hegemônicas como "expressões anormais ou patológicas"[11] (CFP, 2023, p.36). Além disso, características como "antinaturais e peculiares" também são atribuídas às pessoas que desafiam a normatividade; enquanto pessoas heterossexuais e cisgênero são vistas como "inatas e naturais" (Louro, 2000, p.10). Essa lógica denuncia uma estrutura social discriminatória. Assim, pensar tais experiências exige uma reflexão exige uma reflexão para além da dimensão individual, evidenciando uma perspectiva coletiva, social e política. Sobre isso:

> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (Louro, 2000, p.6).

Nesse sentido, mesmo antes do nascimento, nossos corpos estão sujeitos aos efeitos desses discursos, seja na escolha do nome dos bebês ou pelas escolhas de objetos das crianças, frequentemente marcados por atributos de feminilidade e/ou masculinidade. Desse modo, diferente do que muitos pensam, nossos corpos "aprendem"

[11] Apesar de atualmente se posicionar contra práticas normalizantes, é importante pontuar que a própria Psicologia contribuiu para construção desses padrões de gênero, cooperando, historicamente, com lógicas patologizantes de sexualidades não hegemônicas (CFP, 2023, p.35).

sobre sexualidade ao longo de toda a vida (Louro, 2000, p.5), inclusive na infância e adolescência. Visto que esses aspectos moldam as expressões e corpos das nossas crianças e adolescentes, não devem ser compreendidos como "estranhos" ou impróprios a esses períodos de desenvolvimento da vida, mas sim como parte constituinte do processo de subjetivação.

De acordo com a pesquisadora Guacira Lopes, especialista nos estudos do campo de gênero, sexualidade e educação, a escola é um espaço primordial na construção das nossas identidades sociais; e, portanto, na construção de identidades de gênero e sexualidade (Louro, 2000, p.10-11). No entanto, bell hooks (2017)[12] afirma que esses corpos são frequentemente apagados no ambiente escolar.

Influenciados pelo dualismo metafísico ocidental, muitos profissionais ainda entram em sala de aula para ensinar às mentes, desconsiderando a corporeidade. "Ninguém falava sobre a relação entre o corpo e o ensino. O que fazer com o corpo na sala de aula?" (hooks, 2017, p.253). Assim, representando um veículo dos discursos dominantes, a instituição escolar opera através de uma "pedagogia das sexualidades" (Louro, 2000), disciplinando corpos diante do controle e vigilância contínua, à medida que se ausenta da compreensão integral mente-corpo.

Partindo da pedagogia crítica feminista, bell hooks destaca a importância da "insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo" (hooks, 2017, p.256) na educação, permitindo que os

[12] A autora adotou o nome bell hooks, em letras minúsculas, como um pseudônimo para homenagear sua bisavó, Bell Blair Hooks. Essa escolha estilística era uma forma de deslocar o foco da autoria individual para a importância das ideias e da comunidade, ampliando, simbolicamente, o alcance de suas palavras.

estudantes possam estar presentes integralmente, com mentes e corpos atravessados pelo desejo, pela sexualidade e pelo gênero.

De acordo com Thomas Merton em seu ensaio "Learning to Live" (Merton, 1967, apud hooks, 2017, p. 263) "o objetivo da educação é mostrar aos alunos como se definir autêntica e espontaneamente em relação ao mundo". Apesar de ser notória sua função de transmissão e construção de conhecimento, muitas vezes, quando diante da temática de gênero e sexualidade, a escola opera no avesso de seu propósito social, reprimindo e ocultando a discussão, reproduzindo discursos hegemônicos. Por isso, a instituição escolar pode produzir sentimentos de vergonha e/ou culpa em alunos que se identificam com gêneros e sexualidades não hegemônicos.

> Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (Louro, 2000, p.21).

Acontece um processo de escolarização dos corpos, esculpindo-os de acordo com normas sociais estruturantes da nossa sociedade capitalista. Assim, expressões de sexualidade e gênero não hegemônicas ameaçam a norma, incomodam e alertam perigo, já que geram questionamentos e indagações denunciando as incoerências do padrão idealizado e o desmontando. É por esse motivo que afirmar o reconhecimento de identidades não hegemônicas é um ato político (Louro, 2000), já que revela um posicionamento contra a lógica de dominação.

A escola costuma ser um dos primeiros lugares onde crianças e adolescentes se apropriam dos discursos de gênero e

sexualidade. Mas sobre o que se pode falar na escola? Quem pode dizer sobre sua sexualidade e quem não pode? O que pode aparecer das vivências e o que é melhor ficar oculto? Quais são os corpos que sofrem discriminação de gênero e sexualidade?

É preciso cuidar para não atribuir à escola um lugar de neutralidade; essa instituição também tem sido responsável pela produção de modelos enraizados nos padrões dominantes.

Infâncias LGBTQIA+ e Queixas Escolares

Esta seção busca pôr em diálogo dois campos do conhecimento, a saber: o de estudos de gênero e sexualidade e o de estudos das infâncias. Partiremos do conceito de infâncias dissidentes (Couto Junior; Pocahy; Oswald, 2018) enquanto aquelas que desafiam as normas e comportamentos (cis) heteronormativos. Dissidência é aqui compreendida enquanto a não-conformidade com uma ideia, grupo, doutrina ou sistema estabelecido e, nesse contexto de infâncias LGBTQIA+, refere-se a vivências de gênero e sexualidade que rompem com o modelo dominante.

As infâncias dissidentes nos convidam a repensar a infância enquanto marcador universal e inserem, em nossos estudos, a importância de compreender as experiências infantis nomeadas por parâmetros hegemônicos (cis)heterenormativos e adultocêntricos. Os parâmetros adultocêntricos referem-se à postura adultocentrada balizada na ideia de que os adultos são aqueles "que mais podem definir quem são, como são e devem ser as crianças" (Castro, 2002, p.49).

Benjamin (2002, apud Couto Junior et al. p. 59)

apresenta a metáfora da "máscara da experiência" para explicar o proceder adulto. Nesse caso, o adulto, por ter vivido mais anos, teria sabedoria suficiente para discernir e atuar frente às situações de forma adequada, diferente da criança. Tal perspectiva nos faz questionar: *se cada sujeito é singular, fruto de um determinado tempo e espaço, e se constrói na relação com o outro, como o adulto seria capaz de saber qual o melhor caminho para que uma criança trilhe sua própria história de vida?*

As infâncias dissidentes deflagram o modo como os adultos definem as experiências/experimentações da criança através de conceitos que as categorizam. Como consequência desse fenômeno, as infâncias encontram-se silenciadas e reguladas pelas inúmeras práticas sociais alinhadas com o pensamento da (cis) heteronormatividade. Nessa via, as infâncias LGBTQIA+ são, em sua maioria, marginalizadas, tratadas como "estranhas" ou "alheias" e suas experiências são vistas como subversivas ou inadequadas.

Depreende-se, portanto, que as vivências LGBTQIA+ pedem uma lida com o cotidiano em que crianças e adolescentes possam se manifestar em toda sua inteireza, sentimentos, pensamentos, intuição e múltiplos sentidos (Ostetto, 2017).

De acordo com Couto Junior *et al.* (2018) as vivências infantis são governadas por marcadores da diferença. O autor caracteriza os marcadores enquanto padrões de normalidade oriundos de acordos sociais anteriores à própria vivência infantil, associados aos poderes hegemônicos de uma sociedade que se organiza para perpetuar um projeto de vida que governa os corpos em suas mais diferentes esferas: políticas, sociais, familiares, educacionais, psicológicas e, como não se pode deixar excluir, também o desenvolvimento das sexualidades e expressão de gêneros na infância (Couto Junior, *et al.* 2018).

Também Warner (1999) disserta sobre a origem dos marcadores de diferença, na qual

> O processo de significação que produz a diferença se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, em que o 'diferente' seja avaliado negativamente. (Warner, 1999, p.67).

Dessa maneira, os marcadores da diferença atribuem significados em função das relações de poder, sendo as expressões que fogem à norma de gênero e sexualidade avaliadas negativamente. Há nesse fenômeno de desigualdade entre poderes a internalização dos marcadores da diferença pelos sujeitos, com potencial capacidade de afetar também as infâncias. Desse modo, marcadores da diferença são a prova do porquê:

> [...] rapidamente as crianças incorporam noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e, quando necessário, fazem uso disso para ofender pessoas que as rodeiam (Guizzo; Beck, 2014, p. 304, apud Couto Junior *et al.* 2018).

Desse modo, marcadores da diferença são os responsáveis pelos atos de vigilância e policiamento de padrões (cis) heteronormativos na infância e adolescência, presente tanto na instituição educacional quanto familiar. Por essa razão, as infâncias dissidentes, por seu caráter subversivo, denunciam os marcadores da diferença dos seus tempos históricos e têm poder de resistência ao controle normativo e a oportunidade para reimaginar a infância como um espaço de liberdade, onde diferentes formas de ser e viver são valorizadas.

O que permite a denúncia, a resistência e o espaço de liberdade de experimentação dessas infâncias são o que chamamos nesse trabalho de "infâncias dissidentes", ou seja, as infâncias que vivenciam experiências sociais e trajetórias marcadas por movimentos e posições de dissidência, que nos fazem repensar, por via de regra, a concepção de infância como um marcador universal.

Em relação às maneiras pelas quais as vivências infantis dissidentes se expressam no surgimento de queixas escolares, tecemos algumas considerações. Uma consideração central é que a dimensão adultocêntrica inviabiliza o diálogo horizontalizado com a criança, aquele diálogo em que a criança mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo.

Foucault (1999) discute como certos discursos são silenciados ou negados, com a imposição de quais vozes podem ou não ser ouvidas. Na escola, esse processo de silenciamento está intimamente ligado às relações de gênero, que frequentemente envolvem uma estereotipação das crianças com base em normas (cis)heteronormativas.

Pichetti (2012) demonstra como estereotipações são causas primordiais no desenvolvimento de queixas escolares associadas ao campo das expressões de gêneros e sexualidades entre crianças e adolescentes. A autora traz o exemplo de como os meninos são os que mais chegam aos serviços de orientação à queixa escolar, devido a estereotipação e a consequente inflexibilidade nos papéis de gênero, que leva ao reforçamento de maneiras de construção de masculinidades relacionadas com conflitos e questionamentos de figuras de poder e domínio, diferentemente dos papéis associados às meninas, tidas como mais disciplinadas, cujas queixas pouco chegam a ser ouvidas ou percebidas em virtude de uma estereotipação de gênero associado à feminilidade.

Outra consideração importante, que amplia a compreensão dos contextos de produção de queixas escolares, são as escolhas curriculares por alguns temas em detrimento de outros. Ainda que se insira debates no espaço educacional - profundamente necessários, diga-se de passagem - sobre desigualdades de gênero, saúde sexual e reprodutiva, ou a chamada "educação sexual", com os debates sobre consentimento, limites e autonomia, faz-se necessário questionar por que temas relacionados à diversidade de gênero, sexualidades e vivências dissidentes ainda são incipientes.

Aspectos relacionados à diversidade sexual e de expressão de gênero, construção da identidade, prazer, desejo, namoro na adolescência, relações interpessoais e familiares e experimentações dissidentes que não passem pelo viés tecnicista ou organicista de compreensão no campo de estudos de gênero e sexualidade, são menos desenvolvidos nos espaços escolares. Por vezes, são evitados em virtude de posicionamentos moralistas, conservadores e reacionários, todos no estado de vigilância para a manutenção do poder (cis)heteronormativo.

Há também a faceta da queixa que repousa sobre as concepções binaristas de gênero[13] que provoca a exclusão da população trans, cuja evasão escolar é alta e precoce. Esta concepção binarista sustenta a existência do não-lugar subjetivo e político de crianças e adolescentes que fogem às normas de binarismo de gênero. Existe, ainda, o cerceamento de comportamentos e o estabelecimento de padrões em função de representações cisheteronormativas que dificilmente são alcançadas integralmente

[13] Refere-se à visão que classifica o gênero de forma estrita e exclusiva em duas categorias mutuamente exclusivas: masculino e feminino, associando-as diretamente ao sexo biológico designado ao nascer.

pelos sujeitos, nas vivências concretas de suas feminilidades e masculinidades.

Sabe-se que orientações afetivo-sexuais e identidades de gênero dissidentes desenvolvem certas estratégias para lidar com o preconceito e com as exigências vindas dos meios em que vivem, ocasionando marcas em suas subjetividades. Estas, como vimos anteriormente no estudo dos marcadores da diferença, são consideradas aversivas.

Devemos também observar, na produção da queixa, a divisão de tarefas na escola, o comportamento esperado de meninos e meninas entre os professores e pais e a segregação de espaços como banheiros e quadras. São exemplos de como o ambiente escolar pode reforçar o binarismo de gênero, como um sistema de classificação que reconhece apenas duas categorias estáticas de gênero, a saber: masculino e feminino. Nessa versão de escola que reproduz acriticamente os marcadores da diferença, todos aqueles que não se encaixam em um dos polos binários de gênero são automaticamente excluídos, em suas esferas subjetivas e políticas.

Não à toa, as crianças dissidentes, especialmente aquelas que não se conformam às normas cisheteronormativas, frequentemente se veem excluídas e silenciadas. Nesse sentido, a produção da queixa escolar reflete, muitas vezes, uma imposição de normas de comportamento que não permitem flexibilidade nas expressões de gêneros e sexualidades, o que impacta negativamente nas relações sociais e educacionais.

Além disso, orientações afetivo-sexuais dissidentes, como a homossexualidade, bissexualidade e pansexualidade, especialmente entre meninas, permanecem invisíveis e pouco discutidas, deixando marcas profundas nas subjetividades das que as vivenciam.

A queixa escolar muitas vezes não se manifesta de forma explícita, mas é eficaz ao podar as expressões dissidentes de gênero e sexualidade de maneira velada. Também, a educação sexual nas escolas, na maioria das vezes, se limita a uma abordagem organicista que desconsidera as experiências e vivências das diversidades sexuais e de gênero.

O risco de cair em discursos reducionistas é evidente, pois, em vez de promover a crítica e a transformação social, o que se vê é a reprodução de normativas (cis)heteronormativas que marginalizam outras formas de expressão sexual e de identidade de gênero.

O currículo escolar, que inclui a educação sexual como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, frequentemente falha ao limitar essa discussão ao âmbito biológico ou de relações entre gêneros associado à prevenção de violência sexual e desigualdade de gênero. Assim, negligenciam aspectos fundamentais para o desenvolvimento e vivência das infâncias e adolescências como o desejo, o prazer, a intimidade, a comunicação, as relações interpessoais, a expressão de si e construção da própria identidade.

Essas práticas instituídas na escola implicam em uma violência sutil e contínua, que molda a constituição das subjetividades das crianças, criando um ambiente de vigilância constante com potencial bastante adoecedor. Como resultado, crianças e adolescentes que se desviam das normas tradicionais de gênero e sexualidade são frequentemente questionados sobre suas identidades e forçados a lidar com as consequências dessa exclusão.

Contribuições para prática em Psicologia Escolar

Na prática das psicólogas[14], psicólogos e psicólogues escolares, é essencial considerar os atravessamentos das sexualidades e gêneros dos estudantes no processo de escuta e acolhimento da queixa escolar. Partindo do pressuposto de uma sociedade que ainda enraiza suas práticas em um padrão heterossexual e cisgênero, produzindo masculinidades ou feminilidades condicionadas ao órgão genital (Preciado, 2002, apud CFP, 2023), precisamos contextualizar as violências estruturais que acontecem no ambiente escolar, posicionando nossas escutas diante de um compromisso ético-político com o enfrentamento ao sofrimento LGBTQIA+ e, consequentemente, combatendo a LGBTQIA+fobia.

Atualmente, esta categoria profissional se posiciona contrária ao viés normalizador, afirmando que o "direito ao pleno exercício da sexualidade e à autodeterminação de gênero faz parte de nossa saúde mental" (CFP, 2023, p.35). Dessa forma, as Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia posicionam o campo contra quaisquer patologizações de "formas de vida não hegemônicas", reconhecendo a pluralidade das expressões de sexualidade e gênero. "Devemos afirmar a potência da vida, e não encerrar a diferença em categorias diagnósticas e patologizantes" (CFP, 2023, p.78).

Ainda concerne à atuação profissional o conhecimento sobre direitos da população LGBTQIA+ e o respeito ao nome

[14] Optamos preferencialmente pelo artigo "a" em reconhecimento à histórica e majoritária presença feminina na profissão, atestada pelo último censo do CFP. Esta escolha linguística é um convite à reflexão sobre como a ordem das palavras pode reforçar ou questionar hierarquias sociais de gênero.

social. É preciso que nosso campo do conhecimento caminhe aliado na luta pela garantia de condições de vida que protejam a dignidade, os direitos humanos e, portanto, a saúde mental de pessoas LGBTQIA+. Assim, os profissionais do campo devem atuar em vias de uma:

> (...) perspectiva de acolhimento ao sofrimento do sujeito e uma escuta de fortalecimento da sua singularidade identitária de gênero e/ou orientação sexual, um olhar que possa contribuir com reflexões e intervenções sobre alguns aspectos que podem interferir de maneira substancial no processo de saúde da população LGBTQIA+ (CFP, 2023, p.84).

Possíveis demandas de saúde mental referentes a essa população são, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2023, p.84-85): diminuição da autoestima, ansiedade, tentativa de suicídio, depressão, transtornos alimentares, angústias, exposição à violências, dificuldade de acesso a serviços de sáude/educação/cultura/lazer, constrangimento e sofrimento em relação a nome e/ou gênero no registro civil e dificuldades nos cuidados de corpos que não se encaixam no binarismo.

Cada uma dessas demandas são vividas de forma extremamente singular por cada sujeito e também devem ser compreendidas numa perspectiva da interseccionalidade. Fundada pelo feminismo negro na década de 70 e 80, a interseccionalidade revela o cuidado em se levar em conta múltiplas dimensões que possam compor o sofrimento psíquico de pessoas de sexualidades não-hegemônicas, compreendendo a "diversidade de experiências que as pessoas enfrentam, moldadas por diferentes dimensões de sua subjetividade que vão além da categoria da sexualidade" (CFP, 2023, p.37).

Em relação à atuação diante de queixas escolares, podemos ainda adicionar a importância de considerar princípios da pedagogia crítica, procurando levar para discussões, em sala de aula, diferentes formas de pensar gênero e sexualidade. bell hooks (2017, p.257) reitera que os efeitos dessa concepção são a produção de conhecimentos que também ultrapassam a escola, produzindo maneiras diferentes de viver.

Para isso, pode ser produtivo abrir espaços de escuta e trocas na escola em relação ao tema da sexualidade e gênero. Podem ser, por exemplo, rodas de conversa mediadas por histórias que abordam a diversidade familiar e de gênero, assembléias escolares onde os alunos possam levantar questões sobre bullying e respeito, ou atividades lúdicas que desconstroem estereótipos, nas quais os estudantes representem suas próprias identidades de forma livre e criativa.

Além disso, é importante considerar a discussão no âmbito do currículo escolar, oferecendo, aos estudantes, o acesso a conhecimentos do campo do gênero e da sexualidade e instigando debates em sala de aula. Também é interessante discutir o tema com as famílias, abrindo espaços de trocas sobre o tema com a comunidade escolar, por exemplo em reuniões de pais. Com as professoras[15], faz-se necessário incentivo para que a temática de gênero e sexualidade faça parte do processo de formação continuada.

Por fim, é essencial marcar a importância de "não limitar essas vivências ao sofrimento e dores, pois são corpos que

[15] Optamos preferencialmente pelo artigo "a" em reconhecimento à histórica e majoritária presença feminina na profissão, atestada pelo último Censo Escolar 2022, que consolidou a análise estatística da predominância de mulheres na educação básica brasileira.

têm potência, resistem e persistem em viver apesar da estrutura LGBTQIA+fóbica na qual estamos inseridos" (CFP, 2023, p.86).

No livro digital "DO ESCURO AO INFINITO: vivências e resistências de Adolescentes LGBTs no Brasil[16], a Rede Nacional dos Adolescentes LGBTQIA+ declara que:

> Lutamos por uma escola que tenha a coragem necessária para encarar e enfrentar a política do ódio e do fascismo, que insiste em excluir e silenciar narrativas, corpos, subjetividades e vidas de sujeitos fora da norma. Entendemos que não basta inclusão, queremos ir além: queremos o novo! Queremos derrubar o que está posto e reconstruir uma educação em que não seja necessário falar sobre "incluir o diferente", mas que perceba a pluralidade humana como parte essencial da experiência pedagógica e esteja inteiramente engajada na luta contra opressões de raça, classe, sexualidade e gênero. (Rede Nacional de Adolescentes LGBT, 2013, p. 12).

Diante disso, é potente incentivar iniciativas estudantis como coletivos de estudantes LGBTQIA+ em ambiente escolar, fortalecendo o corpo discente e fomentando espaços de iniciativas e inventividades das novas gerações, as quais responderão de novas formas às questões de gênero e sexualidade. Nesses espaços, é possível construir saberes e vivências sobre os corpos, desejos e prazeres, cavando vias para um novo espaço de relações cada vez mais diverso.

Desse modo, a(o/e) psicóloga(o/e) escolar que lida com queixas a respeito de crianças e adolescentes LGBTQIA+ deve estar

[16] Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Adol-LGBT-Do-Escuro-ao-Inf.pdf> Acessado em 09 de outubro de 2025.

atenta(o/e) à intersecção de múltiplos marcadores sociais, como idade, gênero, sexualidade, etnia, raça e territorialidade, para entender os fenômenos cotidianos e suas implicações no ambiente escolar.

É fundamental que o profissional evite cair na armadilha de tratar as infâncias dissidentes como sujeitos a serem tutelados pela teoria. Ao lidar com as experiências de crianças LGBTQIA+, a (o/e) psicóloga (o/e) deve conseguir superar a simples 'tolerância ao diferente' e investir na intervenção que problematiza a produção dos marcadores da diferença para essas crianças e adolescentes LGBTQIA+.

Além disso, é essencial que a(o/e) psicóloga(o/e) compreenda a complexidade dos marcadores da diferença e não os veja isoladamente, mas sim como um conjunto de elementos interconectados. A prática psicológica deve buscar ampliar as margens de liberdade dentro do espaço educacional, promovendo uma "mediação ética-educacional" que permita às crianças e aos adolescentes vivenciarem seu desenvolvimento psicológico de modo integral, sem imposições normativas.

Considerações finais

Os avanços em relação aos direitos das pessoas LGBTQIA+ são notórios, e o campo da psicologia vem acompanhando esses debates, firmando princípios rigorosos contra quaisquer formas de discriminação e violência contra essa população. No entanto, no que se refere às infâncias e adolescências, é paradoxal como no próprio Referencial Técnico do CFP (2023) não há nenhuma menção relativa às *questões específicas* de gêneros e sexualidades para esse público. No campo de estudos da queixa escolar, também são

escassas as pesquisas que pensem nos cruzamentos entre infâncias, adolescências e vivências LGBTQIA+ nas escolas.

Esses aspectos apontam para necessidade de maior investimento em pesquisas acadêmicas e práticas profissionais na área, estabelecendo um compromisso ético-político da psicologia com esses sujeitos, considerando os discursos de sexualidade e gênero como parte dos processos de subjetivação. É preciso considerar os atravessamentos da sexualidade e gênero nos corpos de crianças e adolescentes; se não, tenderemos a reproduzir estruturas LGBTQIA+fóbicas, ocultando e silenciando experiências constituintes desse tempo da vida.

O trabalho nas escolas e, consequentemente, com as novas gerações, exige dos adultos um exercício contínuo no cuidado com hierarquizações limitantes das relações. É necessário que educadores e psicólogas(os/es) educacionais tenham reconhecida competência e autoridade para evitar o perigo de comunidades escolares caírem em perspectivas adultocêntricas e universalizantes que possam restringir as inventividades dos estudantes, em relação às suas vivências de gênero e sexualidade.

Como horizonte ético-político, não devemos perder a ideia de que não haverá uma verdadeira política para a diversidade enquanto se mantiver como norma a cisheterossexualidade. Essa possibilidade de ser precisa estar incluída como uma dentre as demais orientações sexuais e identidade de gênero possíveis. Todas as orientações sexuais e expressões de gênero precisam ocupar legitimamente os espaços escolares (Pichetti, 2012).

Por fim, chega-se à compreensão de que crianças e adolescentes não devem estar invisíveis na elaboração de suas próprias histórias de vida. Defendemos, portanto, uma orientação para a liberdade de experimentações, que considere a existência em sua forma integral e não estreite a margem de liberdade e, sim,

denuncie e subverta as formas coercitivas de conduzir as infâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

CASTRO, L. R de. **A infância e seus destinos no contemporâneo.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+.** Brasília, 28 jun. 2023. Disponível em <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-psicologos-e-psicologues-em-politicas-publicas-para-populacao-lgbtqia/>. Acesso em 24 nov. 2024.

COUTO J., Dilton R.; POCAHY, F.; OSWALD, M. L. M. B. **Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate.** Revista Periódicus, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: Ensinando a transgredir: **A educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p.253-264.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L.; SILVA, T.T. (Orgs.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.4-24. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/116719/mod_resource/content/1/LOUROGuacira-L._O-corpo-educado-pedagogias-da-sexualidade.pdf>. Acesso em 26 nov. 2024.

OSTETTO, L. E.. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil:**

conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

REDE NACIONAL DE ADOLESCENTES LGBT. **Do escuro ao infinito: Vivências e Resistências de Adolescentes LGBTs no Brasil.** Brasília, 2013. Disponível em <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Adol-LGBT-Do-Escuro-ao-Inf.pdf>. Acesso em 24 nov. 2024.

PICCHETTI, Y.de P. **Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar.** Estação Científica (UNIFAP), v. 2, n. 1, p. 69-79, 2012.

SOUZA, B. P. Cap. 4 Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2007, p.97-117. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Orientação à queixa escolar e a luta antirracista:
um caminho de escuta e mobilização para transformações educacionais

Aysa Mara Roveri Arcanjo[1]
Gabriel Silva Guerra Cavaleiro[2]
João Lucas de Moura[3]

Silenciado, humilhado e sufocado. Pedro Henrique tinha 14 anos, no dia 12 de agosto de 2024, quando cometeu suicídio. Estudava no Colégio Bandeirantes, escola particular de elite da capital paulista. Era estudante bolsista e queixava-se de chacotas, humilhações, agressões e bullying por parte de outros alunos.

Estes acontecimentos foram divulgados, dentre outras reportagens, pelo jornalista João Batista Jr. por meio de três matérias publicadas na Revista Piauí, entre agosto e outubro de 2024, nas quais o autor descreve como ocorreram os eventos que culminaram na morte do estudante e como o caso estava sendo

[1] Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

[2] Psicólogo na Rede Estadual de Educação do Paraná

[3] Psicólogo escolar atuante na área da educação profissional e técnica. Mestrando em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo, pesquisando a identidade e a atuação crítica do psicólogo

tratado judicialmente. O jornalista também divulgou a situação de outro aluno que foi vítima de racismo na mesma instituição. No entanto, neste caso o pior foi evitado, pois seus pais o retiraram do Colégio após não se sentirem ouvidos pela coordenação na escola. O Sr. Queiroz, pai deste estudante, deu alguns depoimentos para a reportagem. Em um deles, disse que a saída de seu filho na escola havia sido um "fracasso coletivo".

Dados do Boletim Epidemiológico de 2024 revelam uma tendência preocupante de crescimento na mortalidade por suicídio, especialmente entre pessoas negras, indígenas e outros grupos marginalizados. A mortalidade proporcional por suicídio foi maior entre pessoas negras (0,95%) em comparação com a população branca (0,76%). Entre homens negros, a taxa chegou a 1,3%, enquanto entre mulheres negras foi de 0,46%. Esses números evidenciam uma maior vulnerabilidade da população negra, amplificada por fatores como racismo estrutural, desigualdade socioeconômica e exclusão social (Brasil, 2024).

Ser negro, periférico e abertamente gay, como era Pedro Henrique, representa um enorme sofrimento diante da estrutura desigual de nossa sociedade. Diante disso, é essencial a implementação de políticas públicas que combatam o racismo e outras formas de opressão, inclusive quando interseccionadas, como no caso de Pedro Henrique: de gênero, raça, classe e território. A tragédia ocorrida com este aluno mobilizou a família, outros pais e estudantes que buscaram na Justiça a investigação e a apuração de responsabilidades, incluindo o Instituto Ismart, ONG responsável por selecionar e oferecer serviços aos estudantes bolsistas.

Souza, Filho e Martins (2022) destacam que os ambientes educacionais têm se constituído, ao longo da história, em lugares

favoráveis para discriminações decorrentes de diferenças raciais. Outros autores salientam que atitudes discriminatórias e expressões de cunho racista são recorrentes em escolas, sendo o silenciamento e a naturalização desses comportamentos muito comuns, bem como ações de combate ao racismo reduzidas (Cintra; Weller, 2021; Silva, 2018). Um estudo de revisão, realizado entre 2010 e 2020 sobre a racialização do fracasso escolar na educação básica brasileira, encontrou dados mostrando um apagamento das variáveis étnico-raciais e do racismo nas investigações acerca do fracasso e queixa escolar, indicando que mais estudos nesse campo são necessários (Santos; Pereira; Costa, 2022).

Por meio dos fatos evidenciados em depoimentos e reportagens sobre o caso, observa-se uma série de equívocos. Elisabeth Fernandes de Sousa, em "Para cuidar da dor do aluno negro gerado no espaço escolar" (2020), discute o sofrimento de estudantes negros diante de práticas discriminatórias. A escola muitas vezes falha em oferecer um espaço seguro, reforçando estigmas e desigualdades, enquanto a dor do racismo é invisibilizada e individualizada. Nesse cenário, a instituição mostra contradições: lugar de potência e transformação, mas também de reprodução de preconceitos.

Considerando a importância de abordar a discriminação racial no ambiente escolar e de promover reflexões para o seu enfrentamento, este trabalho tem, como objetivo, trazer elementos para conhecer e pensar criticamente sobre o racismo e discutir como a Orientação à Queixa Escolar (OQE) pode contribuir para a construção de uma educação antirracista e verdadeiramente acolhedora, inclusiva e transformadora.

Para isto, propõe-se a apresentar e analisar acontecimentos que culminaram no suicídio de Pedro Henrique, recortando e refletindo sobre o racismo no ambiente escolar, dentre diferentes

questões envolvidas como, por exemplo, a homofobia. Foi realizada pesquisa bibliográfica em mídias sociais, jornais eletrônicos e publicações educacionais que abordaram a questão do estudante. Além disso, foram utilizados trabalhos de referenciais teóricos relacionados à OQE e à literatura sobre relações étnico-raciais, com a promoção de um diálogo crítico entre conceitos e as notícias sobre o caso.

O racismo e sua trama

Em decorrência dos desdobramentos engendrados pelo colonialismo/imperialismo europeu e as teorias biológicas de raça entre os séculos XVI e XIX, a escravização de pessoas e as relações de desigualdade baseadas na raça foram justificadas e, portanto, legitimadas. Mbembe (2018) aponta que a ideia de raça esteve sempre presente como uma sombra, permeando as políticas implementadas pelo Ocidente no que tange, principalmente, à desumanização e tentativa de dominação de povos estrangeiros.

O racismo se constitui na crença de uma hierarquia natural das raças, que, por sua vez, estabelece relações entre o fenótipo e outras características, como a moral, a intelectual e a cultural (Munanga, 2004). Na sociedade brasileira, as relações entre negros e brancos foram marcadas pela ideologia da democracia racial, que trouxe a falaciosa ideia de harmonia nas relações raciais, de modo que os conflitos, as violências e o ideal de branqueamento, este presente inclusive nas políticas públicas nos séculos XIX e XX, foram escamoteados.

As desigualdades raciais escancaram o racismo e são expostas pelos indicadores sociais relacionados à educação, violência, moradia, saúde, lazer, emprego, etc. Como em outras áreas, as taxas referentes à educação, de acordo com dados do

IBGE (2024) mostram extrema desigualdade no que se refere à escolarização, analfabetismo, frequência escolar e evasão, tendo as pessoas negras (pardas e pretas) a situação de maior vulnerabilidade e exclusão.

Segundo Dias (2005), a inclusão de direitos para a população negra na educação brasileira aparece apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, por meio da Lei 4.024. Embora tenha sido aprovada após intensos debates entre educadores, esta lei não abordava diretamente a questão racial, mas focava na igualdade de direitos no âmbito educacional a partir de uma perspectiva social. Dessa forma, propunha igualdade de acesso à educação para todas as classes sociais, sem reconhecer a raça como um marcador significativo da desigualdade social. Destaca-se ainda que, em 2003, foi aprovada a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, substituída em 2008 pela lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade de recursos didáticos dedicados ao ensino da cultura indígena, avanços estes vislumbrados graças à luta dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro.

Na escola, o racismo que opera nas estruturas e não é apenas ideológico, ele se institucionaliza e confere padrão de tratamento desigual no cotidiano de cada instituição (Kilomba, 2019). Frente a isso, ações acabam por impactar negativamente membros de determinado grupo social, independente da intenção ou não se de cometer a discriminação, como aponta Bento (2022). A autora destaca que diversos aspectos na organização de uma instituição escolar dialogam exclusivamente com a branquitude, tais como professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, escolhas metodológicas e projetos político-pedagógicos, disfarçando práticas aparentemente

neutras que perpetuam o passado e endossam a estrutura social racista. Cardoso (2010) define a branquitude como um lugar de privilégios simbólicos e materiais que colaboram para a construção e reprodução da discriminação racial.

Nas notícias relacionadas aos casos de racismo no Colégio Bandeirantes, chama a atenção um fato trazido por Sr. Queiroz, pai do segundo aluno: em uma reunião na escola para tratar do caso, a única pessoa negra presente era um professor de basquete, que estaria lá para a instituição cumprir cota, segundo ele, que já havia notado a falta de diversidade. Bento (2022) destaca que, em um ambiente ocupado exclusivamente por pessoas brancas, há a identificação entre elas, que se veem como iguais. Quando estas se deparam com uma pessoa negra, se sentem ameaçadas por essa presença, a presença do "outro", do "diferente", do "invasor" do espaço privativo branco, mesmo em um país majoritariamente negro. A autora coloca ainda que nesse momento se expõe a ideologia da democracia racial, da falsa neutralidade e os "pés de barro" da meritocracia.

Desde cedo, somos socializados em conjunto, principalmente na família e escola, internalizando e aprendendo com adultos, sejam eles familiares ou professores, valores que farão referência ao nosso pertencimento racial e de como se comportar frente às relações raciais. Estes adultos, se orientados pela ideologia da democracia racial e pela crença de superioridade e inferioridade entre brancos e negros, podem ensinar isso (Sousa, 2020). A autora acrescenta que os alunos negros, se dando conta do lugar em que são colocados nas relações, estão propensos a sofrer com os constrangimentos e humilhações pelas quais passam, experimentando dores e traumas que podem impactar na identidade e na construção de seu autoconceito.

Em escolas particulares, majoritariamente brancas, a experiência da discriminação e do racismo pode se tornar ainda mais solitária para as pessoas negras, tendo em vista a superexposição e a invisibilização - situações que podem parecer contraditórias, mas nesse caso se complementam de maneira avassaladora - num ambiente onde se contam nos dedos de uma só mão os estudantes, os professores e os gestores negros. Além disso, as pessoas negras que nele circulam são relegadas a lugares considerados subalternos, como trabalhadores da limpeza da escola ou estudantes bolsistas. Dessa maneira, além da necessidade de ocupação dos espaços por mais pessoas negras, possibilitando representatividade e mudança nos indicadores sociais, faz- se necessário olhar e oferecer possibilidades de expressão a estes estudantes negros, de forma a trazer à tona dores e sofrimentos, mas, também, possibilidades e potencialidades.

Carneiro (2023) ressalta que sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, insegurança, sobrecarga emocional (na tentativa de agradar ao outro), autocobrança rígida, sensação de exaustão e esgotamento por conta de movimentos perfeccionistas, dentre outros, podem emergir entre pessoas negras marcadas por traumas subjetivos decorrentes do racismo estrutural, aliado aos mecanismos do capital. Lamentavelmente, a morte de Pedro Henrique não é um caso isolado, mas parte de um projeto de silenciamento e invisibilização das diferenças, bem como das feridas e dores negras (Silva; Carneiro, 2023). Nossa sociedade permanece contaminada por práticas preconceituosas, excludentes e estruturadas por uma necropolítica que segue ativa, legitimando a exclusão e a morte de corpos negros, pobres e periféricos.

Ao longo do tempo, vemos que a hierarquia das relações de dominação é pouco alterada, assim como a ocultação da

presença e da contribuição negra na sociedade (Bento, 2022). Tal perpetuação em gerações se mantém com o que Cida Bento (2022) denominou pacto narcísico da branquitude: acordo não verbalizado de cumplicidade entre pessoas brancas, com o objetivo de assegurar privilégios e vantagens. A presença majoritária de pessoas brancas, principalmente em cargos de gestão e de poder no Colégio Bandeirantes e a tentativa deste de minimizar o racismo sofrido por Pedro Henrique e demais estudantes exemplificam esse pacto.

A justificativa do Colégio para tal minimização, mencionada na Revista Piauí, em relação ao segundo aluno, seria de que ele estaria rindo e interagindo de maneira amistosa com os colegas, portanto, não estaria sofrendo. Ao defender outro aluno negro de atos racistas, foi tolhido, silenciado, "você não é o alvo… porque se importa? ". Reconhecer e encarar atos de racismo sutis ou explícitos são imprescindíveis para que a escola avance no tema, responsabilizando autores e educando a comunidade. É desconfortável para todos, mas é mais doloroso para as pessoas negras. É na escola, muitas vezes, que a criança negra se depara pela primeira vez com o racismo, mas não a primeira vez pela qual é impactada por este, que encontra entranhado nas estruturas mais basais, uma herança histórica de violência, sofrimento e muita humilhação.

Gonçalves Filho (2002) aponta que este sentimento de humilhação é ancestral e que não atinge somente a pessoa humilhada no presente, mas também os seus iguais e aqueles que vieram antes e que passaram por uma vida de exclusão e desrespeito. O autor traz que tal fenômeno é denominado humilhação social. É político, de longo tempo, ligado à dominação e se constitui no sentimento de rebaixamento e sofrimento que acompanha uma pessoa e um povo humilhado e seus ancestrais.

Há relatos de que a escola havia sido informada sobre as situações vividas pelo aluno, mas foi omissa. Surgem então, as questões: será que a escola considerou o bem-estar psíquico do jovem negro? Pensou em formas de cuidar de sua dor? Quais seriam as melhores atitudes diante de tal situação? Este trabalho não busca culpabilizar a escola de modo simplista, pois sabemos dos desafios presentes no enfrentamento do racismo e que ele não se constitui e acontece apenas no espaço de um único colégio. Pretende, sim, utilizar este caso como ponto de partida para uma discussão maior, refletindo sobre a responsabilidade das instituições educacionais enquanto espaços formadores nas esferas social, intelectual e psíquica. É necessário compreender que, nesse contexto, todos os agentes possuem função educadora e que o ambiente escolar é dinâmico, vivo e em constante construção. Cabe ressaltar que outros atores da rede também são fundamentais nesse processo de enfrentamento.

As informações veiculadas destacam que os alunos bolsistas foram convocados para uma reunião apenas dois dias após o falecimento de Pedro Henrique. Sr. Queiroz apontou: "Meu filho e o Pedro tinham direito de pertencer a esse espaço sem serem importunados". "Por que reunião só com bolsistas? Foi uma pressão explícita de que poderiam ser penalizados". Destacando o sofrimento enfrentado por seu filho, ele questionou ainda o propósito da reunião exclusivamente com bolsistas. Tal ação com os estudantes bolsistas acaba por culpabilizar aqueles que são vistos como diferentes e que denunciam o problema, e não os que o mantém, ignorando os efeitos adoecedores da humilhação e da discriminação. "É comum nos depararmos com "O racismo está dentro de você, do negro".

As palavras do referido pai trazem à tona a lucidez de que aquele espaço estava sendo aversivo a seu filho e aos demais

estudantes bolsistas, evidenciando a perversidade da chamada "inclusão" nesse contexto em que se observa um ambiente hostil e excludente. O caso de Pedro e de tantos outros revela uma imensa lacuna no oferecimento de suporte para que esses estudantes se sintam verdadeiramente pertencentes e respeitados no espaço escolar.

Assim, faz-se crucial discutir tais ações, pois são corpos negros e jovens que estão pagando o elevado preço da falta de preparo institucional, cultural e relacional. Somente ao abordar essas questões de forma crítica e honesta poderemos avançar. Nesse sentido, Sousa (2020) enfatiza que, na contramão de medidas pontuais e paliativas, as escolas devem se comprometer institucionalmente no enfrentamento dessas questões, promovendo uma transformação que reavalie as práticas pedagógicas, reconheça e valorize as identidades e experiências dos alunos negros, possibilitando um ambiente de aprendizagem com equidade.

Quando o potencial de transformar apenas reafirma o fracasso

Embora o Colégio Bandeirantes enfatize em seu regimento a tolerância zero contra manifestações de racismo e a promoção de uma cultura de respeito, os eventos discutidos no presente trabalho mostram que a instituição, aparentemente, não teria agido conforme seus próprios princípios e normas internas. O caso de Pedro Henrique realça uma desconexão entre o discurso institucional e a prática, apontando a necessidade de uma revisão crítica das ações tomadas pela escola diante de situações de discriminação racial.

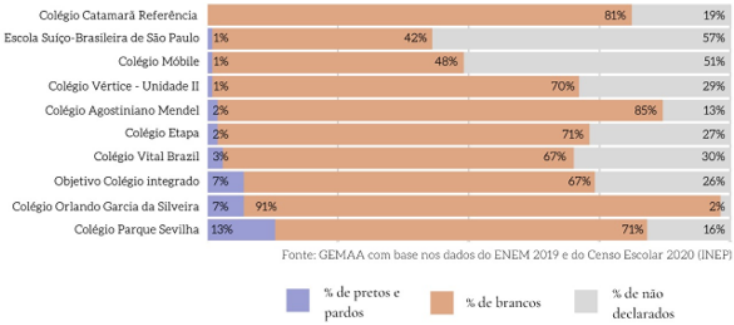
Evidencia-se o que Bader Sawaia (2001) definiu como "inclusão perversa" — um processo no qual, ao invés de corrigir as injustiças históricas, as políticas públicas reforçam estigmas e geram novas formas de exclusão. Por exemplo, o programa de cotas e bolsas de estudo foi criado como uma política de reparação histórica, de forma a compensar a exclusão que a população pobre e negra sofreu e ainda sofre. Contudo, ao implementar tais programas sem o devido suporte aos alunos, cria-se um ambiente hostil que não promove a inclusão, mas estigmatiza os beneficiários. É fundamental destacar que a inclusão perversa não apenas perpetua desigualdades, mas também tem um custo humano inaceitável: vidas estão sendo perdidas. Assim, faz-se necessário "[...] abordar a exclusão social sob a perspectiva ético-psicossociológica para analisá-la como processo complexo, que não é em si objetivo nem subjetivo, individual ou coletivo, racional e nem emocional [...]" (Sawaia, 2021, p. 8).

A morte de jovens negros é uma consequência direta desse processo excludente, que, ao invés de oferecer acolhimento e justiça, reforça traumas históricos e sociais. A inclusão perversa nos faz repensar em um modelo de inclusão que seja realmente transformador, que vá além de compensações formais e que enfrente, de forma radical e eficaz, as estruturas. Relatos enfatizam que, dentro do ambiente escolar, o estudante não tinha muitas amizades e era mais próximo de outros alunos bolsistas, assim como ele. A situação demonstra, então, que a concessão de bolsas não basta para romper barreiras estruturais e deve ser vista como um alerta doloroso para que não continuemos a assistir vidas interrompidas pela violência e o racismo.

Quando analisamos a pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (2020) sobre a

desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho, que traz o comparativo da porcentagem de alunos negros e brancos dentro das instituições que tem os melhores índices educacionais do país, com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019, podemos contextualizar onde este aluno estava inserido. As instituições que estão no "Top 10" do Estado de São Paulo tem, em média, 3,7% de alunos que se declaram pretos e pardos e 69,3% que se identificam como brancos, como podemos constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Top 10 escolas de Ensino Médio da cidade de São Paulo (segundo o ENEM-2019) de acordo com sua composição racial (Censo Escolar 2020).



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), 2020.

A partir do gráfico percebe-se que há uma divisão racial do espaço, de modo que o conjunto das escolas melhores colocadas no ENEM em 2019 era majoritariamente branco. Essa divisão é tão naturalizada que as pessoas quase nada se espantam com essa realidade que salta aos olhos (Schucman, 2014).

"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança": construindo caminhos para a mudança

A escola se constitui em um local de encontros e desencontros, socialização e apropriação do conhecimento. Para que as interações ocorram de forma responsável e humana, é fundamental que a educação seja pautada por valores como democracia, paz e respeito à diversidade. O caso de Pedro Henrique evidencia uma escola cuja dinâmica, hipoteticamente, ainda pode estar atrelada a paradigmas educacionais de matriz colonial, perpetuando desigualdades e ignorando as especificidades das questões raciais no ambiente escolar.

O conceito de interculturalidade é crucial para a promoção de um ambiente escolar que reconheça e valorize as diversas culturas, incluindo as tradições, histórias, experiências e conhecimento produzido pelo continente africano. Essa perspectiva coloca os indivíduos no espaço escolar em uma posição de responsabilidade para repensar suas práticas e seu pertencimento racial, considerando as dinâmicas raciais e suas implicações no processo educacional. A escola, então, pode se tornar um local onde o enfrentamento das questões raciais seja parte integral do desenvolvimento humano e pedagógico.

Sob o ponto de vista do entrelaçamento entre Psicologia e Educação, a psicologia numa perspectiva crítica desempenha um papel central na reflexão sobre as Políticas Públicas voltadas para o ambiente escolar. Souza (2010) destaca que tais discussões remontam a questionamentos ligados às bases epistemológicas e finalidades da Psicologia, a partir do livro de Patto, "Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar", de 1984.

Em "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia" (1987), Patto questiona profundamente as bases da psicologia e seu foco de investigação: a quem ela serve, a que interesses está atrelada e qual é seu real impacto no contexto educacional. A autora propõe uma revisão das práticas psicológicas tradicionais, evidenciando como muitas delas reforçam estruturas de poder e desigualdade, ao invés de desafiá-las e transformá-las. A crítica se refere ao objetivo do trabalho do psicólogo, que deveria ser o de melhoria da qualidade da escola e a garantia de seus benefícios para todos, sem distinção, incluindo os estudantes provenientes de classes populares.

A partir desses avanços, desloca-se o foco das intervenções sobre o fracasso escolar do aluno e sua família para a escola, de modo que a trajetória escolar e os processos que envolvem os funcionamentos escolares, antes ignorados, ganham um novo olhar (Souza, 2002). Contudo, tem-se ainda a patologização de queixas escolares em atendimentos psicológicos na área clínica, quando estudantes são encaminhados pela escola para diagnosticar e tratar o "aluno-problema", indicando que os conhecimentos produzidos não foram devidamente apropriados, ou seja, uma verdadeira mudança de paradigma de fato não ocorreu (Souza, 2002).

Souza (2007) destaca que os psicólogos vêm modificando seu modo de atuação, com vistas a ampliar e aprimorar as intervenções realizadas junto às queixas escolares, objetivando reverter os funcionamentos produtores de fracasso e de encaminhamentos extra-escola. Para tal, a autora enfatiza a necessidade de aprofundar a compreensão das relações que envolvem o indivíduo e a instituição, que se constituem mútua e dialeticamente, de maneira a desenvolver trabalhos tanto nos

planos macro como no microestrutural. Assim, essas frentes se potencializam e podem responder a sofrimentos e fracassos que ainda permanecem cristalizados (Souza, 2007).

Nesse contexto, a proposta da OQE se apresenta como uma ferramenta com potencial para a promoção de uma leitura crítica do ambiente educacional, reconhecendo-o como espaço diverso e intercultural, desde que esteja comprometido com a valorização das potências de seus alunos e demais atores.

A OQE e a discriminação racial

Para compreender e intervir em situações relacionadas às queixas escolares, Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP), desenvolveram a OQE, uma abordagem de atendimento psicológico breve e focal que parte de uma certa concepção de queixa escolar, entendida como:

> Aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (Souza, 2007, p.100).

Dessa maneira, compreendemos que tal queixa é produzida na rede de relações que envolvem diversos integrantes, sendo um deles necessariamente a escola. O foco se concentra nesta rede e na história que dá sentido a esta situação presente na qual a queixa escolar se apresenta (Souza, 2007). Portanto, essa concepção se opõe àquela de adaptar o aluno e fazer com que ele se encaixe e

se submeta a funcionamentos escolares que produzem sofrimento e fracasso escolar. A ideia tampouco é a de suprimir o estudante e sua família da situação desafiadora, mas sim proporcionar a movimentação dessas relações e da rede, para que caminhem na direção da superação da queixa e na construção de sua autonomia para isso.

Para reacender o dinamismo na rede de relações em tal sentido, o que envolve o estudante e a queixa escolar sobre ele, é necessário levar em consideração princípios que orientam tal abordagem: colher e problematizar versões de cada integrante da rede; promover a circulação dessas versões e de informações relevantes; oferecer um espaço de expressão potente aos integrantes, e identificar, mobilizar e fortalecer as potências de cada integrante e das relações que formam a rede (Souza, 2007). Cabe ressaltar que estes princípios da OQE podem auxiliar no entendimento da situação e na intervenção na queixa escolar em diversos contextos, por psicólogos atuando em diferentes áreas, não se restringindo, portanto, à prática clínica.

Nesse caminho, olhando para o caso de Pedro Henrique, o papel do psicólogo escolar que desenvolve sua prática baseada na OQE envolveria a mediação das relações entre os atores da rede: comunidade escolar - estudantes bolsistas e não bolsistas, professores e gestores escolares, familiares -, bem como psicólogos, psiquiatras, neurologistas e outros profissionais que atendem os estudantes em espaços extra-escolares. Essa interlocução se relaciona ao cuidado com essas pessoas e a movimentação dos discursos, que podem estar cristalizados e fragmentados. Nessa situação de discriminação, podem estar presentes também como atores da rede órgãos e instituições públicas, como equipamentos da Assistência Social (CRAS, CREAS), pensando em famílias em

situação de vulnerabilidade. No caso de sabido risco de suicídio ou outras situações de risco à vida, outros atores podem estar ou entrar em cena, como equipamentos da Saúde (UBS e CAPS). Há casos em que o Conselho Tutelar local deve ser notificado, a fim de garantir a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

É sempre importante estabelecer um contato prévio com esses órgãos e instituições.

Colocando em prática os princípios da OQE, pode-se movimentar e integrar a rede em torno da queixa, promover uma comunicação significativa entre as partes e também favorecer a apropriação do processo de produção de tal queixa pelos integrantes da rede, inclusive da pessoa à qual a queixa se refere. É importante contextualizar a queixa, resgatando e problematizando sua história e circunstâncias, desvelando informações e percepções desconhecidas, e estimular a reflexão e a construção de novos caminhos de superação. Pode-se ainda fortalecer as relações entre os participantes da rede: escola e família, professores e alunos, dentre outros. A fragmentação da rede, dos saberes e fazeres, bem como o foco em aspectos "negativos" como dificuldades, faltas e incapacidades – por exemplo, (talvez supostas) falhas e limitações do portador da queixa e da situação a ser superada – [...] abre espaços ao recorte biologizante operado pela medicalização (Souza, 2017, p. 176).

Ao evidenciarmos a rede como central na produção da queixa escolar, consideramos que a demanda do estudante e sua dificuldade não se dão no âmbito de seu organismo e/ou no seio de sua família exclusivamente, uma vez que nos constituímos enquanto sujeito e constituímos nossa subjetividade em contato e na relação com o outro em diversos ambientes. Souza (2017)

aponta a necessidade de se ter um olhar para as pertenças sociais dos envolvidos na queixa escolar, bem como levar em conta as consequências disso na vida da criança/adolescente atendido, tendo em vista as diferenças decorrentes da passagem de um estudante pobre e negro ou branco e rico pela escola.

A OQE nos auxilia a refletir sobre a rede de relações que envolve a queixa escolar, abrangendo as múltiplas representações de mundo, sociedade, aluno, escola e família. Essas relações interligam os atores desta rede e também revelam como diferentes perspectivas podem contribuir para a construção da queixa. A OQE, assim, promove um olhar mais amplo e crítico, que transcende uma visão reducionista, reconhecendo as complexidades envolvidas na dinâmica escolar e favorecendo um entendimento intercultural da situação (Dantas, 2017).

O conceito de interculturalidade, de acordo com Dantas (2017), indica uma interação entre pessoas de culturas distintas, com universos simbólicos compartilhados. A educação intercultural, inicialmente formulada pela Unesco em 1978, se propôs a promover uma "educação para a paz" e a "prevenção ao racismo". No entanto, como afirmam Azibeiro e Fleuri (2012), a interculturalidade só se concretiza quando há compreensão mútua e aceitação do significado que objetos e ações têm para o outro. Para isso, é necessário abandonar o ideal de uma realidade totalmente compreensível e assumir que a interculturalidade transcende uma lógica estritamente causal ou reducionista.

No âmbito da psicologia, a interculturalidade surge na década de 1960 como uma resposta à percepção de que grande parte dos estudos psicológicos era baseada em formulações etnocêntricas, limitadas a grupos e amostras da América do Norte e da Europa, como aponta Dantas (2017). Essa psicologia tradicional, ao

ignorar as dimensões culturais, generalizava processos psicológicos, desconsiderando a diversidade global. A psicologia intercultural, em contrapartida, enfatiza a incorporação da cultura como um elemento central na conduta humana, rompendo com a rejeição histórica dessa dimensão pela psicologia (Berry, 1997).

No Brasil, os estudos interculturais em psicologia têm raízes em instituições como a USP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Dantas, 2004). Esses esforços evidenciam a relevância de uma perspectiva interdisciplinar que reconheça a influência da cultura na saúde mental, na educação e em diversas outras áreas. Ao integrarmos os princípios da interculturalidade à OQE, observamos uma semelhança de ideias e contribuições que favorecem a construção de uma psicologia escolar comprometida com uma educação crítica, justa, responsável e humanizadora no enfrentamento das questões raciais, reconhecendo a diversidade cultural e racial como elementos centrais para a transformação das práticas educacionais.

A escola é o cenário onde a socialização de crianças, adolescentes e até mesmo de adultos ocorre, abrigando também diversos atores da rede (gestão, direção, coordenação, professores, funcionários, demais estudantes, etc.). Olhando para os adolescentes mencionados nas notícias nos perguntamos: na escola, a interação entre pessoas de culturas distintas era valorizada? Quais os atores dessa rede de relações? Como ela estava articulada em torno do apoio oferecido aos estudantes para a superação desse imenso sofrimento? Além da família, do Colégio (estudantes, professores, direção, funcionários) e do Instituto Ismart, outros atores poderiam estar presentes e ser mais um ponto de apoio ao estudante?

Em uma das reportagens, a diretora executiva do Instituto Ismart relatou que Pedro Henrique passou por atendimento psicológico custeado pelo próprio Instituto e que eles oferecem psicólogos e mentorias de ex-bolsistas para amparar os alunos contemplados pelas bolsas. Além desse importante suporte, nos perguntamos como a situação estava sendo compreendida pela escola, pela Ismart e pelos profissionais que atenderam o adolescente, de modo a acolher, mas não individualizar a demanda. É necessário mais do que encaminhar o estudante para atendimento psicológico. Em escolas particulares brancas e elitistas, debruçar-se e ir a fundo em relação a preconceitos como o racismo pode ser bem mais difícil devido à pressão dos pais, que são clientes da escola. O avanço de um movimento conservador e reacionário na sociedade como estamos tendo atualmente também dificulta a questão, que pode não ser vista como importante de ser debatida na escola.

Destaca-se que, em muitos casos, atitudes racistas são tratadas como uma questão moral. As pessoas não querem se enxergar ou serem vistas como más, como se tivessem a intenção de ofender. Em muitos momentos, há a intenção de ofender sim. No entanto, não é essa a questão. É preciso um olhar menos superficial do porquê o racismo existe e ainda é mantido. Salienta-se ainda que os alunos que tiveram atitudes excludentes e suas famílias não devem ser culpabilizados com exclusividade pelas queixas em relação a ofensas racistas, pela saída do segundo aluno citado ou pela lamentável situação do suicídio que ocorreu com Pedro. Os acontecimentos também não devem ser vistos como consequência de um único fator ou tratados como responsabilidade individual, retirando-se, assim, todo o contexto sócio-histórico e cultural junto à coletividade que envolve os casos.

Sousa (2007) salienta que, ao se deparar com uma denúncia de uma atitude racista, é necessário que o profissional valorize a reclamação do estudante atendido e sua existência na escola, para que este não se sinta culpado e compreenda que foi ofendido por consequência do histórico que marca as tensões nas relações raciais desenvolvidas, ao longo do tempo, em nosso país. Ademais, a autora traz a importância de se elogiar as características fenotípicas do estudante negro, incentivar a pesquisa sobre o continente africano e conversar sobre isso, bem como ter em algum lugar na sala de atendimento referências negras, por meio de imagens, música e outros objetos.

É fundamental que o aluno vítima de racismo seja ouvido, acolhido e seu sofrimento e singularidade valorizados. O resgate de sua história e de sua trajetória escolar são essenciais para que se possa entender o que ocorre no presente. Oferecer espaços de expressão para todos os envolvidos, principalmente para o estudante atendido, de modo a resgatar e fortalecer sua autonomia e sua potência também é necessário. Ou seja, de acordo com Souza (2017), se a rede produz sofrimento e fracasso, o objetivo será de (re) conquistar posicionamentos, movimentando o que em sua essência já é dinâmico, favorecendo, assim, o desenvolvimento e a saúde mental de todos os envolvidos.

Como consequências, os estudantes vitimizados pelo racismo podem apresentar autorrejeição, rejeição por parte do grupo, agressividade aparentemente sem motivo, evasão escolar, submissão excessiva, recusa em ir para a escola, dificuldades no processo de aprendizagem, timidez, pouca participação em sala, dentre outros (Sousa, 2007). Por isso, um olhar atento é importante quando o estudante atendido é negro, uma vez que muitas vezes não há um pedido de ajuda direto, principalmente quando se trata

de crianças. É necessário criar condições para que esse tema, ainda muitas vezes tabu, possa emergir, atentar ao momento de romper o silêncio e modificar o polo de valoração deste pertencimento, positivando-o (Sousa, 2007).

O trabalho com a escola, além do que já foi mencionado, consiste em sensibilizá-la sobre as questões relacionadas ao respeito à diversidade e ao racismo, pensando junto aos educadores estratégias de intervenção (Rojas, 2013). Os educadores precisam estar cientes e atentos à situação e, de fato, incluir o tema no currículo, no projeto político-pedagógico da escola, nas aulas, dentre outros, não deixando também de apontar casos explícitos de racismo. Gomes (2005) destaca a amplitude e a profundidade do processo educacional e aponta que a escola não se constitui apenas de saberes e conteúdos escolares, tampouco o ser humano de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, etc. O trabalho em pequenos grupos com estudantes, professores e pais também pode estar presente nas ações, sendo um dispositivo interessante para discutir, desindividualizar questões coletivas, proporcionar ajuda mútua entre pares e trocar experiências.

Considerações finais

A partir deste trabalho, reiteramos a necessidade de nos debruçarmos sobre a reflexão a respeito de ações que possam, de fato, ser efetivas para o enfrentamento do racismo, que se faz presente de maneira silenciosa e sutil nas relações, porém é implacável nas consequências às pessoas negras. O aumento do número de casos de racismo registrados no país confirma esta realidade (Brasil, 2023). O fortalecimento de políticas públicas,

faz com que as vítimas se sintam mais confiantes para relatar os preconceitos sofridos. Por outro lado, é importante lembrar que foram justamente algumas políticas públicas brasileiras que possibilitaram a manutenção do preconceito até os dias atuais, sustentando a hierarquização das raças.

Por meio da história de Pedro Henrique, apresentamos um recorte, o racial, sobre as discriminações enfrentadas por ele. No entanto, é necessário novamente destacar que Pedro também sofreu outros preconceitos e violências, tanto na escola quanto em outros contextos de sua vida: a homofobia e a de classe social. Compreendemos que essas opressões se interseccionam de maneira única. O ambiente escolar, nesse sentido, deve assumir um compromisso institucional de reavaliar currículos, práticas pedagógicas e dinâmicas escolares, muitas vezes permeadas de ações e brincadeiras que reproduzem preconceitos e o racismo recreativo. Deve-se criar espaços de expressão potentes, com a promoção de um olhar ampliado e crítico sobre as pertenças sociais, reconhecendo as complexidades envolvidas na dinâmica escolar e adotando uma perspectiva intercultural para a instituição, em direção à equidade racial.

A OQE aponta um caminho possível, articulando estratégias que sensibilizam e mobilizam a rede de relações para um olhar mais atento às dimensões emocionais, sociais e educacionais. Valoriza, assim, o reconhecimento das complexidades envolvidas e a promoção de ações que acolhem os estudantes em suas singularidades, superando o enfoque biologizante e medicalizador. Nos convida, portanto, à construção de um novo paradigma de cuidado e inclusão transformadora, favorecendo a superação da queixa escolar e a desindividualização de questões coletivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Parceria para reduzir índice de suicídio na população negra.** Site do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico:** panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021. Brasília, v. 55, n. 4, 6 fev. 2024.

BATISTA Jr., J. **"A saída dele é um fracasso coletivo".** Revista Piauí, São Paulo. 21 out. 2024.

BATISTA Jr., J. **Tragédia antes da aula.** Revista Piauí, São Paulo. 21 ago. 2024.

BATISTA Jr., J. **A busca por respostas e reparações.** Revista Piauí, São Paulo. 26 set. 2024.

BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo, Cia das Letras, 2022.

CAMPOS, L. A. Desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho. **Boletim GEMAA**, n.09. Rio de Janeiro, 2021.

CARDOSO. C. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, ninez y juventud**, v.8, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro. Zahar, 2023.

CINTRA, E. D.; WELLER, W. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, v. 37. 2021.

DANTAS, S. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 55–70, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i114p55-70

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003, In: ROMÃO, J. **História da educação dos negros e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: SECADI, 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 17. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2ª ed. 2005, p. 143-154.

GONÇALVES FILHO, José M. Humilhação Social: humilhação política. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª.ed. 2007. p. 187-221.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Brasília, DF: IBGE, 2024.

JANGO, C. **"Aqui tem racismo":** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KILOMBA. G. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. 1ª edição. Rio de Janeiro; Cobogó, 2019.

MBEMBE. A. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 1ª. ed., N-1 edições, 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

OLIVEIRA, J. S. de. **Uma análise da implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil:** a percepção dos professores. Rio de Janeiro: Pantheon Repositório Institucional da UFRJ, 2016.

ROJAS, D. R. S. G. **Para cuidar da dor do aluno negro em Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de Orientação à Queixa Escolar, 2013.

SANTOS, C. A.; PEREIRA, C. C. COSTA, L. A. F. A racialização do fracasso escolar na educação básica brasileira: revisão bibliográfica (2010-2020). **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e4011729604, 2022.

SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, Educ, 1996.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 1ª edição. São Paulo; Annablume, 2014.

SILVA, A. C. B.; CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade e saúde mental da população negra: algumas reflexões políticas e psicanalíticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, 2023.

SOUSA, E. F. de. Para cuidar da dor do aluno negro gerado no espaço escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 223-240.

SOUZA, B. P. Apresentação. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 13-24.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 97-117.

SOUZA, B. P. Orientação à Queixa Escolar: uma modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B C.; FONSECA, P. F. (Org) **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2017. p. 173-187.

SOUZA FILHO, E. F.; MARTINS, E. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48. 2022

SOUZA M. P. R de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-68.

Tensões e desafios no encontro entre mundos:
a produção de conhecimento em psicologia na intersecção com a educação escolar indígena

Andréia Maria de Lima Assunção[1]
Adriana Marcondes Machado[2]

A visita dos monitores às escolas nas aldeias era uma prática recorrente no desenvolvimento do Projeto Tucum – Curso de Formação para Professores Indígenas do Mato Grosso – mas não se fazia sem dificuldades: longas distâncias, estradas ruins, falta de apoio logístico por parte das prefeituras, condições de estada nem sempre muito confortáveis para jovens professoras inexperientes e urbanas. E, acima de tudo, sempre o imprevisível.

A monitora havia se preparado bem para a visita à aldeia: dia e hora marcados para chegar, atividades previstas, longos contatos com o professor, via rádio. Dessa vez, pensava ela, eu não perco a minha viagem e consigo acompanhar as aulas do professor.

Mas não foi ainda dessa vez que ela viu sua programação dar

1 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP

2 Professora Livre Docente no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP

> *certo. Ao chegar, a primeira surpresa: a aldeia estava vazia. Desolada, saiu procurando uma explicação. Não era possível, se não houvesse marcado tudo com tanto cuidado! De repente, surge alguém, meio que rindo do seu desespero:*
> *– Tem ninguém, não, professora. Foi todo mundo pescar.*
> *– Não acredito que o professor fez isso comigo. Marcamos tudo, combinamos tudo certinho...*
> *– Se preocupe, não, professora. Eles levaram o quadro [a lousa].* (Camargo; Albuquerque, 2003, p. 338).

O excerto que inaugura este capítulo anuncia os desafios e tensões que atravessam as relações interraciais, interculturais e interétnicas, em especial nas situações marcadas pelo encontro com a diversidade de perspectivas e modos de vida. As reflexões que se seguem foram constituídas a partir das fricções que emergem desses encontros, particularmente quando a psicologia é convocada à co-construir e à refletir sobre os fenômenos que se desdobram no contexto da educação escolar indígena. Nesse cenário, o conhecimento psicológico historicamente acumulado, oriundo da tradicional – e tão conhecida – interface entre a psicologia e a educação, adquire especificidades interseccionais que requisitam a suspensão temporária de pré-concepções e a disposição de abertura para o insabido.

Habitar a universidade foi permeada por afetos e experiências de estranhamento e desnaturalização que advieram da disponibilidade de interpelar concepções canônicas nos campos da psicologia e da educação. A função docente, assumida por meio do vínculo como professora substituta em uma universidade pública mato-grossense, exigiu trânsitos pelas fronteiras das diferentes perspectivas em diálogo para que o encontro se configurasse como um exercício mutuamente formativo. E, em última análise,

tensionou à reafirmação da universidade como território de disputa, negociação e escuta.

O presente capítulo se propõe a refletir sobre a materialização de políticas públicas destinadas à promoção de equidade na região Centro-Oeste do Brasil, enfocando, especificamente, a formação docente e a educação escolar indígenas no estado de Mato Grosso. A partir dessa perspectiva, são analisados os efeitos assistidos nos modos como tais políticas são dinamizadas localmente. O presente exercício reflexivo busca conferir relevo às relações dinâmico-causais que sustentam a produção de fenômenos como a hierarquização de saberes e a generalização das noções de fracasso, evasão e reprovação aos contextos escolares e acadêmicos destinados a pessoas indígenas.

Para tanto, serão enfocados os percursos de escolarização de pessoas adultas A'uwẽ Uptabi Xavante situadas na região leste do estado de Mato Grosso. As relações de trocas interculturais e interétnicas que dão sentido ao presente debate foram constituídas por intermédio das atividades de ensino e pesquisa realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do curso de Pedagogia, modalidade a distância, de uma universidade pública do estado. Na ocasião, quatro estudantes[3] pertencentes ao povo A'uwẽ Uptabi Xavante, ao atuarem como bolsistas PIBID vinculados ao curso de Pedagogia em questão, participaram da co-construção e implementação de um projeto de formação de professores etnicamente situado, orientado pela perspectiva do povo A'uwẽ Uptabi Xavante.

[3] Este projeto em específico contou exclusivamente com a participação de pessoas A'uwẽ Uptabi Xavante do sexo masculino. Por essa razão, será adotada a flexão de gênero masculina nos excertos que se referirem aos mesmos.

Para a formulação da presente discussão, iniciaremos com a análise das formas singulares que as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar (Patto, 2015), assumem nos contextos de educação escolar indígena. Nesse sentido, propomos uma reflexão acerca de como essa fratura discursiva (Patto, 2015) constitui racionalidades naturalizadas em torno dos processos de escolarização indígenas e se atualiza nos contextos educacionais permeados pelas situações de encontro interraciais, interculturais e interétnicos. Tal análise será conduzida com base nas produções acadêmicas encontradas por meio de um levantamento não sistemático, bem como por intermédio das considerações tecidas pelas autoras a partir do arranjo delineado.

Em seguida, apresentaremos uma breve contextualização sobre as dimensões histórico-sociais que alicerçam os processos de escolarização e formação docente de pessoas indígenas em território mato-grossense, estabelecendo-os à luz dos marcadores constitucionais e legais que os subsidiam. Com isso, nos propomos a elucidar como tais processos são dinamizados tanto em uma esfera local singular, quanto nos contextos sociais mais amplos.

A partir desses fundamentos, que fornecerão as bases para a análise da realidade social pretendida, enfocaremos os percursos de escolarização e de formação acadêmica das pessoas A'uwẽ Uptabi Xavante em questão, por intermédio de um exercício crítico-reflexivo que descreva e articule tais itinerários às dimensões político-sociais que lhes conferem sentido e contexto.

Fracasso escolar e educação escolar indígena: expressões particulares em um discurso fraturado

A difusão de pesquisas dedicadas à análise dos fenômenos de evasão e fracasso escolar – sintetizadas a partir dos enlaces

entre a psicologia e a educação – vão sendo, de alguma maneira, generalizadas à educação escolar indígena. Em um breve levantamento não sistemático realizado, localizamos que os usos da noção de fracasso escolar têm suas acepções encontradas em função dos diferentes contextos de educação escolar indígena em que são empregados.

À exemplo disso, consideremos os achados de Batista (2005), que analisa os índices de fracasso escolar – cerca de 69% – relacionados ao abandono e à reprovação de pessoas indígenas, sobretudo crianças e jovens, matriculadas nas salas de aula das aldeias Guarani e Kaiowá da cidade de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Mediante aproximações a historicidade desse contexto, Batista (2005) salienta que as salas de aula referidas correspondiam à extensão de uma escola rural da região. Assim, embora estivessem fisicamente localizadas em uma aldeia, as práticas educacionais se fundamentavam no projeto pedagógico de uma escola rural, pautado no uso da língua portuguesa e nos componentes curriculares de uma educação não indígena. Como resultado, modelos educacionais de caráter integracionista e/ou assimilacionista eram reproduzidos, mesmo diante do fortalecimento das disputas locais em defesa de uma educação indígena diferenciada (Batista, 2005).

Similarmente, ao discutirem acerca do fracasso escolar de pessoas indígenas em contextos urbanos, Serpa e Grando (2019) analisam os índices de aprovação de pessoas indígenas em uma escola urbana de ensino médio localizada na cidade de Nova Xavantina, Mato Grosso. Entre os anos de 2011 a 2015, os percentuais anuais de aprovação variaram entre 7,14% e 41,17%. Esses resultados se aproximam daqueles encontrados por Lopes (2017), que investigou os índices de evasão e fracasso escolar de pessoas indígenas pertencentes a diferentes povos matriculadas no

ensino médio técnico-profissionalizante do Instituto Federal de Roraima, *campus* Amajari, entre os anos de 2008 e 2016, com índices de evasão de cerca de 60%. Nesse instituto, a presença indígena representava 56,2% de toda a comunidade estudantil e compreendia o grupo mais afetado por esses índices. A análise das entrevistas revelou múltiplos fatores que contribuíam para a evasão e o insucesso escolar, entre os quais se destacam: as dificuldades logísticas relacionadas ao transporte, a baixa afinidade com os cursos técnico-profissionalizantes disponíveis, a rotina diária exaustiva, os desafios para acompanhar o ritmo das aulas, os conflitos de relacionamento com o corpo docente e os episódios de reprovação (Lopes, 2017).

De forma específica, Souza e Bruno (2017) problematizaram as correlações historicamente construídas entre o fracasso escolar de estudantes indígenas e as expectativas escolares centradas nas habilidades de leitura e escrita. Ao revisitar o pensamento educacional brasileiro, as autoras (2017) identificaram as influências do mito da alfabetização e do alfabetismo na consolidação da concepção de que a ascensão individual, socioeconômica e cultural das pessoas estaria intrinsecamente vinculada aos elevados níveis de alfabetização e letramento. Essa perspectiva revela um viés etnocêntrico que institui hierarquizações entre distintas formas de comunicação e pensamento, classificando-as como avançadas ou primitivas em função do domínio da leitura e da escrita. Nesse enquadramento, o surgimento e o aperfeiçoamento de processos psicológicos considerados superiores são associados ao desenvolvimento da escrita e da complexificação de sentidos atribuídos à palavra, passíveis de serem apreendidos em contextos escolásticos e responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos.

A análise das ocorrências do termo "fracasso escolar" revela que a estrutura do pensamento educacional que fundamenta os seus usos está permeada por pressupostos que recordam as perspectivas educacionais colonizadoras. São modelos que historicamente moldaram as perspectivas de educação escolar baseadas no projeto colonial de assimilação e integração dos povos indígenas aos modos de vida das sociedades envolventes. Diante disso, ao abordar os desafios da implementação da educação escolar indígena diferenciada, Baniwa (2013) evidencia os limites impostos pela própria estrutura político-administrativa do Estado, instância a partir da qual as políticas públicas educacionais são formuladas. Nesse cenário, a educação escolar indígena configura-se como um campo que, variavelmente, transita entre as fronteiras de uma dupla tarefa: promover as tradições e os conhecimentos próprios dos povos indígenas e assegurar o acesso e o domínio dos conhecimentos não indígenas (Baniwa, 2013).

Em contraponto às concepções hegemônicas de sucesso escolar, retomemos as perspectivas de pessoas curumins-alunas do povo Potiguara, matriculadas no 5º ano da Escola Municipal Indígena do Amarelão, no Rio Grande do Norte, ao longo do ano de 2023. As representações de êxito escolar expressas pelas crianças transcendem o imperativo de corresponder às expectativas institucionais e o domínio das habilidades de leitura e escrita. Para elas, o sucesso também se manifesta na possibilidade de serem felizes, de estarem na companhia de pessoas queridas e de exercerem uma função social relevante na comunidade por meio do trabalho (Souza, 2024).

Significações que revelam que, em um processo que pressupõe a apreensão de uma realidade nos termos de outra, não apenas as ferramentas e os conhecimentos são tensionados a serem apreendidos em um contexto de educação escolar indígena, mas

também as próprias nomenclaturas interpretativas estrangeiras lhes são estendidas e generalizadas, sem que se proceda com as devidas mediações para lhes conferir sentido e precisão. Isso porque as noções de fracasso e sucesso escolar estão fundamentalmente atreladas à aquisição de determinadas habilidades e conceitos escolásticos. Trata-se, portanto, de concepções originalmente provenientes de um sistema de ensino reproduzido nos contextos educacionais genéricos, desprovidos de especificidades que estimulem sua reconceitualização. Em consequência, essas noções desfrutam de uma aplicabilidade estrita aos contextos socioculturais não indígenas, nos quais foram originalmente concebidas.

Diante das particularidades que caracterizam a educação escolar indígena, evidencia-se a necessidade de revisões sistemáticas de literatura publicada, que objetivem mapear de forma rigorosa os achados existentes e situar os vetores que participam da fabricação das anunciadas experiências de evasão e fracasso nesses contextos. Tal esforço analítico nos convoca a problematizar questões fundamentais: i) qual a função social da escola no âmbito da educação escolar indígena?; ii) quais indicadores e critérios têm sido utilizados como evidências do chamado fracasso escolar de pessoas indígenas?; iii) tais expectativas e parâmetros são culturalmente válidos? Considerando que os parâmetros baseados em referenciais dos sistemas de ensino não indígenas têm sido generalizados para a avaliação do sucesso e fracasso de crianças indígenas, formulamos uma quarta questão: iv) como podem ser conduzidas mediações que problematizem e aperfeiçoem esses critérios, de maneira a não perder de vista o potencial analítico das realidades que os constituem?

Tais perguntas imprimem fissuras às correlações causais que, de forma contraditória, ofuscam os olhares para

as determinações sociais complexas subjacentes aos critérios de definição de sucesso e fracasso escolar. Esses critérios são emprestados do sistema educacional não indígena para serem generalizados à educação escolar indígena sem as devidas mediações para que sejam criticamente problematizados e coerentemente aprimorados. Um movimento que acaba por reproduzir explicações de ordem unilateral de um discurso fraturado – constituído por racionalidades naturalizadas e homogeneizantes acerca dos processos de escolarização –, que vai sendo estendido à educação escolar indígena. Um fenômeno que se aproxima do que foi encontrado por Patto (2015) ao investigar as explicações sobre o fracasso escolar de crianças de classes populares, profundamente fundamentadas em pressupostos que naturalizam ideologias hegemônicas e encobrem as condições sociais complexas que o produziu.

Dimensões político-constitucionais da educação escolar indígena

Segundo o IBGE, 51,25% das pessoas indígenas do Brasil residem em territórios da Amazônia Legal, que compreende os estados do Amazonas, Acre, Roraima, Mato Grosso, Amapá, Pará, Maranhão e Tocantins (IBGE, 2022). Especificamente no estado do Mato Grosso, coexistem 44 povos indígenas (SEDUC, 2024) com particularidades socioculturais distintas e que residem em mais de 91 terras indígenas ou em contextos urbanos, segundo o Instituto Socioambiental. Atualmente, a rede estadual de Educação Escolar Indígena possui 71 escolas distribuídas em 26 municípios[4].

[4] Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795498-educacao-indigena> . Acesso em: 30 out. 2025.

Mediante intensas lutas dos movimentos sociais e de militância indígenas por uma educação intercultural específica e diferenciada (Baniwa, 2010; Angelo, 2018), o direito à educação escolar indígena foi promulgado pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – modificada pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei n.º 11.645/2008. O estabelecimento desses marcos constitucionais e legais propiciaram as condições para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena por intermédio dos Pareceres n. 14 e n. 3 de 1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, as quais definiram a organização e a estrutura de funcionamento dessa modalidade escolar, estabelecendo-a como um sistema que dispõe de ordenamentos próprios que se destina à afirmação e à reprodução da diversidade das formas de existência das populações indígenas do Brasil.

A Constituição de 1988 legitima o direito à autonomia dos povos ao prescrever e estabelecer a transição da condição tutelada para a cidadania plena, atribuindo ao Estado a função de garanti-la. Esses avanços jurídicos representaram contraposições ao paradigma integracionista anteriormente vigente nas esferas institucionais e legais, cujas diretrizes promoviam a assimilação das pessoas indígenas aos modelos educacionais e de sociabilidade não indígenas. A partir desse marco constitucional e dos dispositivos legais subsequentes, a escolarização de pessoas indígenas foi instituída segundo os moldes de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, fundamentada nas referências socioculturais dos diferentes grupos e povos que compõem o território nacional (Brasil, 1994; Brasil, 2016).

Nesses termos, a educação escolar indígena abrange a educação infantil, de caráter optativo, o ensino fundamental e o ensino médio, resguardando-se a centralidade da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem em todos os níveis de ensino. No que tange ao delineamento de seus contornos, é conferida às escolas a autonomia para a organização dos itinerários formativos para o acesso aos conhecimentos próprios e aos das sociedades envolventes mediante projetos educacionais específicos assentados nas ancoragens históricas, sociais, culturais e políticas dos diferentes povos. Nesse aspecto, a educação escolar indígena opera como um dispositivo educacional orientado para a produção e recuperação das memórias, das histórias, das cosmologias, línguas e ciências próprias, contribuindo para a socialização dos conhecimentos partilhados pelas sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 2017).

Particularmente no que tange à formação universitária, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação estabelece que a União deve financiar e apoiar tecnicamente a implementação de programas de educação intercultural indígenas com o propósito de fortalecer as práticas socioculturais e promover a preservação das línguas maternas, sustentar os projetos de formação docente nas comunidades indígenas, elaborar currículos específicos, bem como propiciar a construção e a publicação de materiais didáticos segundo as perspectivas dos povos aos quais serão endereçados (Brasil, 2017).

Com isso, torna-se notória a codependência existente entre a educação escolar em seus níveis iniciais e a formação universitária, a qual oportunizaria as condições de operacionalização da educação escolar indígena de maneira autônoma e autorreferenciada segundo as singularidades das ontologias ameríndias. Assim, em

conformidade com a Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, a educação superior visaria oferecer oportunidades qualificadas de formação para pessoas indígenas por intermédio das universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, o fomento à pesquisa e o desenvolvimento de programas de pesquisa e formação destinados às pessoas indígenas.

Atualmente, o Estado do Mato Grosso dispõe de três universidades públicas, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e a então Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A oferta local e contínua do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e de Pedagogia Intercultural Indígena para a formação e desenvolvimento profissional docente foi historicamente estabelecida por intermédio da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pioneira no oferecimento de graduação diferenciada e específica para pessoas indígenas latinoamericanas, desde 2001. A universidade também conta com o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino em contexto Intercultural Indígena, que dispõe da qualificação profissional *lato sensu*. E que, recentemente, em 2023, implantou o curso de Enfermagem Indígena. Tais cursos são desenvolvidos em modalidade presencial no campus de um dos municípios em que a essa faculdade encontra-se implantada e, nas etapas intermediárias, são realizadas nas próprias aldeias mediante a supervisão de docentes da universidade. Com base nesse repertório, a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) também implementou, em 2024, a primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a formação docente – em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar – para a atuação nas escolas indígenas do Estado.

Apesar de essenciais e profundamente relevantes aos contextos sociais locais para os quais se destinam, tais cursos estão circunscritos a determinadas áreas do conhecimento e territorialidades específicas do estado. Com isso, não dispõem de uma cobertura abrangente mesmo diante dos contínuos avanços intencionados a sua capilarização nos sistemas de ensino universitários da região. Nesse escopo, diante das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, presenciamos a crescente participação de pessoas indígenas aldeadas e não aldeadas nos contextos de formação universitários regulares, cujos modos de organização curriculares não são necessariamente porosos ao diálogo com as ontologias ameríndias e ao trânsito entre perspectivas. Como efeito, ao confrontar as referências étnicas e culturais estrangeiras, a disponibilidade e a abertura para comportar as diferenças e as experiências inquietantes (Simão, 2003) abrigadas na relação com a alteridade se estabelecem a partir de esforços assimetricamente regulados entre os expoentes constitutivos da relação interétnica (Silva Guimarães; Benedito, 2018).

É diante desse cenário que a presença de pessoas indígenas aldeadas emerge no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade a distância, de uma universidade pública mato-grossense, o qual havia sido implementado em cinco polos da Universidade Aberta do Brasil existentes no Mato Grosso entre os anos de 2017 e 2020. Nesse bojo, analisaremos os percursos acadêmicos e escolares de pessoas indígenas do povo A'uwẽ Uptabi Xavante, residentes em uma terra indígena na região da Amazônia Legal mato-grossense, vinculados simultaneamente ao curso em questão e ao PIBID.

A escolarização e formação docente A'uwẽ Uptabi Xavante em Mato Grosso[5]

Com o propósito de elucidar a complexa rede de elementos que concorrem para a produção de itinerários escolares marcados pelas concepções relacionadas às chamadas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens pertencentes à grupos étnico-raciais específicos, dedicamo-nos a analisar os modos a partir dos quais a presença de pessoas A'uwẽ Uptabi Xavante é dinamizada nos contextos da educação escolar e do ensino universitário no território de Mato Grosso.

Por intermédio disso, buscamos desvelar as características de uma estrutura social, política e histórica que incidem sob as experiências de escolarização de crianças e jovens A'uwẽ Uptabi Xavante nesse espaço-tempo específicos. Essa análise é conduzida a partir das atividades de docência e pesquisa co-construídas com quatro estudantes indígenas A'uwẽ Uptabi Xavante, participantes do curso de pedagogia na modalidade EaD, cujas trajetórias elucidam os modos a partir dos quais tais estruturas interagem com os processos educacionais de pessoas indígenas no território.

O processo de orientação e acompanhamento dos estudantes A'uwẽ Uptabi Xavante mencionados foi possibilitado pela inserção destes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de pedagogia EaD. Nesse contexto, elaboramos um projeto de formação para a docência especificamente enfocando a sala anexa da aldeia onde residiam

[5] As discussões e informações aqui apresentadas, compõem parte da tese "Políticas Públicas, Questões Fundiárias e Colonialismo: A Operacionalização dos Princípios de Universalidade e Equidade desde o Mato Grosso, Brasil" (Assunção, 2025), defendida em maio de 2025 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

dois dos acadêmicos A'uwẽ Uptabi Xavante participantes. Essa sala está vinculada a uma escola indígena da região e constituiu o espaço privilegiado para o desenvolvimento das atividades formativas e para a compreensão das trajetórias de escolarização indígenas em questão.

Em 2019, havia duas escolas indígenas na região, responsáveis por ofertar o ensino escolar desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. Considerando a ampla extensão territorial da terra indígena – aproximadamente 300 mil hectares – e o número expressivo de pessoas a serem atendidas pela educação escolar no território, foram construídas salas anexas no interior das aldeias, que mantinham-se vinculadas às escolas indígenas mencionadas.

As salas anexas localizadas no interior das aldeias são, geralmente, compostas por uma pessoa profissional técnica em nutrição escolar e uma pessoa docente. A organização do ensino ocorre por meio de classes multisseriadas que abrangem em um mesmo espaço de sala de aula estudantes da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Neste contexto, a pessoa docente é responsável por planejar e conduzir práticas pedagógicas que atendam até sete níveis distintos de formação escolar. Cabe destacar que essas instituições escolares não indígenas não dispõem de materiais didáticos que considerassem as especificidades socioculturais e linguísticas do povo A'uwẽ Uptabi Xavante. A condução das atividades pedagógicas alternavam entre o uso da língua materna e da língua portuguesa, conforme as demandas e estratégias adotadas pela pessoa docente.

Com a conclusão do quinto ano do ensino fundamental, existia uma única possibilidade de continuidade do percurso de educação escolar para essas crianças e jovens, que fosse fundamentada

na perspectiva do povo A'uwẽ Uptabi Xavante: o deslocamento para uma das salas anexas, localizadas em aldeias distintas, cuja oferta abrangia os anos que constituem o ensino fundamental II (sexto ao nono ano). Destaca-se que tais deslocamentos de estudantes entre aldeias eram realizados sob a responsabilidade e recursos das próprias comunidades, evidenciando os desafios logísticos enfrentados no acesso à educação escolar.

Com a conclusão dos ciclos de educação básica e do ensino fundamental, as crianças e jovens indígenas A'uwẽ Uptabi Xavante mantêm-se afastados da escola à espera da oferta de uma escola e/ou classe à nível de ensino médio, uma vez que o município não oferece esse nível de ensino em uma modalidade escolar indígena. O processo histórico e político produtor desses efeitos abrangem justificativas que perpassam dois principais fenômenos.

O primeiro deles origina-se da necessidade de que haja docentes indígenas habilitados para a atuação nas áreas de licenciaturas específicas, para que possam ministrar as disciplinas correspondentes ao grau de ensino médio. No contexto espaço-temporal em questão, até o ano de 2019, o corpo docente indígena era composto por três pessoas com formação universitária. As demais pessoas membras do corpo docente possuíam escolaridade em nível de ensino médio, seja de caráter propedêutico ou técnico-profissionalizante. Além disso, haviam docentes que atuavam com a escolaridade correspondente ao ensino fundamental completo. Tais aspectos evidenciam os limites estruturais que comprometem a oferta de ensino médio nas aldeias, ao mesmo tempo que revelam, de forma correlata, a existência de barreiras significativas ao acesso de pessoas A'uwẽ Uptabi Xavante à formação universitária.

Diante da realidade anteriormente exposta, evidencia-se o segundo fenômeno que concorre para a não implantação do

ensino médio indígena na região. Frente aos desafios relacionados à escassez de pessoas indígenas que atendam aos critérios exigidos para a atuação docente nessa etapa de ensino, a secretaria municipal de educação do município mobilizou esforços para a contratação de pessoas não indígenas para lecionar nas classes existentes no interior da terra indígena. Contudo, segundo informações dos próprio órgão público, não foram encontradas pessoas dispostas a assumir tal função.

Diante do prolongamento tempo de espera pela efetivação das condições necessárias à implantação do ensino médio indígena, anualmente, uma pequena parcela de crianças e jovens A'uwẽ Uptabi Xavante encontrava como alternativa a matrícula em uma escola rural não indígena da região. Tratava-se de uma instituição escolar situada em um local mais próximo do território e que disponha de salas de aula em nível de ensino médio. Tal escola constituía-se como a única alternativa viável para as pessoas do povo que desejassem prosseguir com os seus estudos.

O trajeto para a referida escola de ensino médio abrangia o deslocamento, realizado de modo independente e autônomo[6], dessas crianças e jovens de suas respectivas aldeias – espalhadas em toda a extensão territorial de mais de 300 mil hectares de área demarcada – até o distrito mais próxima da rodovia que conduz até a escola. Ao chegarem ao vilarejo, embarcavam em um ônibus escolar responsável pelo transporte de todas as pessoas indígenas residentes nos distritos circunvizinhos e que frequentavam a

[6] Esse percurso era realizado com o uso de motocicletas adquiridas pelas comunidades das aldeias. A secretaria de educação do município fornecia uma ajuda de custo de até 6 litros de gasolina ao mês para o abastecimento dos veículos, o que correspondia a no máximo 6 dias de aula. O restante do valor era custeado com recursos próprios.

referida escola rural de ensino médio. A partir desse ponto, o transporte percorria cerca de 30 km até a escola rural, que operava no período matutino, das 7h30 às 11h30. Ao término das aulas, realizavam o trajeto de volta no mesmo ônibus escolar e, posteriormente, seguiam de motocicleta pelo interior do território até as suas respectivas aldeias.

À título de exemplificação, no ano de 2019, um grupo de aproximadamente dez a doze estudantes, com idades entre 16 e 22 anos, oriundos de uma das aldeias, deslocaram-se regularmente ao longo do período letivo para dar continuidade ao processo de escolarização na escola rural de ensino médio mencionada. Contudo, por ser estruturada em uma perspectiva não indígena, as relações de convívio no âmbito da escola concebeu obstáculos ao acesso que se tornaram especialmente evidentes diante das expressões socioculturais que permeiam o tronco étnico A'uwẽ Uptabi Xavante. Em razão da participação nos rituais de passagem vinculados ao rito de "perfuração das orelhas", central para os modos de organização social A'uwẽ Uptabi Xavante, a maior parte dos jovens não pôde frequentar regularmente a escola, acumulando ausências que foram interpretadas como faltas, as quais representariam a reprovação destes. Esse percurso, atravessado por um paradigma não indígena de organização curricular, desconsiderou os tempos e práticas formativas tradicionais do povo A'uwẽ Uptabi Xavante. Diante do anúncio da reprovação, os estudantes, desmobilizados em sua permanência escolar, interromperam a frequência às aulas e, consequentemente, não concluíram o ano letivo.

Neste sentido, é fundamental destacar que, ao serem inseridos em instituições escolares não indígenas, as pessoas se defrontam com um modelo de educação que desconsidera as

especificidades das ontoepistemologias A'uwẽ Uptabi Xavante. Por essa via, o calendário escolar não contempla os tempos dos rituais e nem os contextos espaço-temporais de expressão cultural do povo, tampouco incorpora tais dimensões ao projeto político pedagógico da escola. Há, portanto, descompassos entre os modos de organização da educação rural não indígena e as condições de autodeterminação dos modos de vida do povo.

A inserção dos estudantes A'uwẽ Uptabi Xavante em uma escola não indígena revela barreiras significativas relacionadas ao acompanhamento das atividades e disciplinas ministradas em sala de aula. Nesse cenário, o desempenho de estudantes indígenas passa a ser nomeado como aquém às expectativas estabelecidas pelo modelo escolar hegemônico, o que reforça interpretações que desqualificam a educação básica ofertada nas aldeias.

Tais aspectos demonstram que preexistem interpretações que sustentam a ideia de que a educação indígena não promove adequadamente o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemáticas nos termos que as instituições não indígenas exigem que sejam desenvolvidas. Por esta via, a pessoa estudante é enquadrada como inadequada para o processo de escolarização, enquanto a escola indígena – e, em especial, a pessoa docente indígena que a conduz – é considerada incompetente em seu suposto papel de preparar as crianças e os jovens indígenas para atender às expectativas e habilidades valorizadas pelo sistema de ensino dominante das sociedades envolventes.

Diante do exposto, propomos a análise de dois aspectos fundamentais que contribuem para a produção de inflexões frente à problemática apresentada. Trata-se de dimensões que ilustram a radicalidade dos reposicionamentos que a educação escolar

indígena convoca em relação ao sistema de ensino hegemônico. São elas: 1) a aprendizagem de conceitos aritméticos e matemáticos e 2) a questão do bilinguismo. Ambas ilustram como os saberes e práticas formativas dos povos indígenas desafiam as lógicas universalizantes da escola não indígena, exigindo o reconhecimento de ontoepistemologias outras e de modos próprios de ensinar e aprender. Além de explicitarem as problemáticas subjacentes à simples generalização irrefletida de categorias, tomadas como hegemônicas, ao contexto da educação escolar indígena.

1) O primeiro componente apoia-se no relato do professor indígena Maximino Rodrigues que, embora atue em uma escola situada na aldeia Guarani-Kaiowá, convoca reflexões acerca da complexidade constituída pelas singularidades das cosmologias dos povos indígenas em relação aos modos de constituição do pensamento e de interpretação do mundo.

> Na matemática sempre temos muita dificuldade com as crianças com a adição. Quando perguntamos a elas "quantas folhas de manga têm aqui?" (neste momento, o professor Maximino desenhou três folhas na lousa, dizendo que deveríamos pensá-las iguais em tamanho e cor), eles diriam que tem uma. E, então, se juntarmos as folhas, uma pedra e um pedaço de pau, quantos objetos temos ao todo? Temos três, não? É difícil explicar para as nossas crianças que os outros não pensam assim. Às vezes, quando tento explicar o modo de contar do não-indígena, alguma criança diz assim: você é bobo professor, não é assim. Assim também, por exemplo, quando uma família convida outra para almoçar, se a mulher pergunta para o marido quantos virão para o almoço, ele pode responder que serão 4. Quatro quer dizer, o marido, a mulher, dois

> filhos homens e duas filhas mulheres. Se são filhos do mesmo sexo, então é um. Ele pode responder também à esposa: são 3, o que significa o marido, a mulher e os quatro filhos do mesmo sangue, como 1. Isso eu tive que entender, muito cedo na escola e no contato com os não-indígenas, que é diferente. Hoje eu procuro conversar muito com as nossas crianças, mas é difícil. (Rodrigues; F. D., 2009, p. 275).

O relato do professor indígena Maximiano Rodrigues evidencia os desafios enfrentados na implementação de uma educação escolar indígena diferenciada, especialmente em contextos em que os conhecimentos locais não indígenas são sistematicamente tomados como saberes universais. A situação descrita revela como definições socialmente construídas – como a própria forma não indígena de racionalizar a aritmética e a matemática – são naturalizadas no interior do sistema escolar, ignorando que os nexos explicativos são, em verdade, profundamente informados pelos contextos socioculturais que lhes conferem sentido e inteligibilidade.

Nesse sentido, o professor Maximiano tensiona as nossas compreensões e percepções sobre o quão capilarizados e naturalizados são os processos de hierarquização de conhecimentos e de imposição cultural, ao demonstrar que a aprendizagem de conceitos lógico-matemáticos, oriundos de um sistema de ensino genérico e hegemônico, frequentemente tratado como "conhecimento universal", em verdade, constitui um reducionismo ontoepistemológico. Tal problemática acaba por exigir que estudantes indígenas realizem deslocamentos assimétricos para apropriar-se dos saberes hegemônicos alheios às suas ontoepistemologias. E esse processo de adaptação assimétrico

de um único expoente que constitui a relação interétnica acaba por inscrever camadas ainda mais complexas aos processos de escolarização em uma perspectiva interétnica e intercultural.

Diante disso, os contextos educacionais interculturais e interétnicos são usualmente permeados pelas capturas das naturalizações e dos riscos de reprodução de práticas de imposição culturais. Nesse contexto se dá o desafio de uma direção ética educativa que considere a pluralidade de perspectivas e a coexistência de interpretações sobre a realidade a serem empreendidas nos sistemas de ensino fora da égide da simples subordinação.

O segundo elemento, refere-se ao mito do monolinguismo e às implicações e silenciamentos linguísticos que essa concepção produz no contexto da educação escolar indígena. Conforme aponta Maher (2006), a educação escolar indígena foi particularmente atravessada por dois principais paradigmas. Até a década de 1970, predominou o paradigma assimilacionista, caracterizado por práticas pedagógicas voltadas à supressão da língua materna, das crenças e dos padrões culturais indígenas, em nome da incorporação de valores e comportamentos – inclusive de natureza linguística – das sociedades envolventes. Esse paradigma foi implementado a partir de dois modelos: i) o assimilacionista de submersão e ii) o assimilacionista de transição.

No primeiro, a escola atuaria segundo o propósito de retirar as crianças indígenas de suas famílias e aldeias para que fossem catequizadas e ensinadas a se expressarem pela língua portuguesa e segundo os valores não indígenas, mediante a concepção de que as formas de conhecimento dos povos indígenas não eram considerados correspondentes aos ideários da modernidade. Nesse modelo, os programas educacionais promoviam a submersão cultural e linguística na sociedade dominante, tendo sido sobretudo conduzido pelas missões religiosas (Maher, 2006).

Já no segundo modelo, o *assimilacionista de transição*, não prescreve a retirada da pessoa indígena de sua comunidade de pertença, mas pressupõe a construção de escolas dentro das aldeias. Nessa lógica, a língua de instrução a ser utilizada nas séries iniciais seria o idioma materno, em resposta às dificuldades vivenciadas na operacionalização do modelo anterior, que tentava alfabetizar as crianças indígenas a partir de um idioma que as mesmas não dominavam. No entanto, no modelo de *transição*, tão logo a alfabetização na língua materna fosse alcançada, o português seria gradualmente introduzido, até que o idioma materno fosse totalmente suprimido do currículo escolar. Assim, o emprego do idioma materno era reduzido a um mero recurso pedagógico transitório, facilitador para a aprendizagem do português – que se tornaria, então, a língua prioritária de instrução, leitura, escrita e comunicação (Maher, 2006).

Há, imbuída nesta lógica, a proposição de um bilinguismo subtrativo, no qual a obliteração da língua materna do repertório da pessoa falante seria a principal finalidade a ser alcançada pela via do bilinguismo transitório, com vistas a propiciar uma escolarização monolíngue em idioma não-indígena em um futuro próximo (Maher, 2006).

Com base nisso, torna-se evidente que o paradigma assimilacionista reproduz uma perspectiva colonizadora, que atua ativamente na produção do etnocídio das línguas indígenas. Em contraposição, foi formulado um paradigma linguístico alternativo, denominado iii) paradigma *emancipatório*. Cabe destacar, contudo, que essa nomenclatura carrega à espreita a conotação de uma emancipação regida pelo outro – sobretudo aquele que ensina – o que revela uma tensão inerente à própria ideia de emancipação.

Apesar dessa contradição, o paradigma emancipatório se fundamenta no modelo de enriquecimento cultural e linguístico, propondo um bilinguismo de caráter aditivo. Nesse modelo, busca-se incluir a língua portuguesa ao seu repertório linguístico da pessoa em processo de escolarização, sem que isso implique na substituição ou apagamento da língua materna. Ao contrário, pretende-se que a pessoa aprendiz se torne progressivamente mais proficiente em sua língua originária, pertencente ao seu tronco linguístico ancestral. Por essa via, prevê-se que o uso da língua materna não se restrinja às séries iniciais, mas seja mantida como língua de instrução ao longo de todo o percurso escolar e de estudos, assegurando sua valorização e contribuição no processo educativo (Maher, 2006).

Acerca disso, salienta-se que o processo de acompanhamento dos professores A'uwẽ Uptabi Xavante, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e ao curso de pedagogia EaD, evidencia que sua formação universitária tem como principal referência a língua portuguesa e a reprodução de uma pedagogia ocidentalizada. Uma pedagogia cujos mitos, ritos e valores fundantes estão profundamente ancorados nas sociedades não indígenas.

A produção dessa realidade se desdobra, inclusive, em função das próprias dinâmicas formativas predominantes no contexto universitários, marcados pela hegemonia da língua portuguesa e pela baixa porosidade às especificidades dos contextos escolares indígenas. Esses percursos formativos, aliados à ausência de ofertas regulares e contínuas de projetos que tematizem a formação para a docência e a educação escolar indígenas a partir de referenciais de atuação alinhados às ontoepistemologias que lhes são próprias, contribuem para a reprodução de uma lógica que

deslegitima os saberes e práticas docentes indígenas. Como efeito, o contexto universitário passa a integrar a complexa correlação de forças que concorre para a produção da condição de incompetência atribuída à pessoa indígena docente e, por extensão, às crianças e jovens indígenas em processo de escolarização.

Das tensões no encontro entre mundos: desafios para a psicologia

O emprego de categorias analíticas, tomadas como universais, para contextos profundamente distintos que possuem trajetórias históricas próprias, desvela que aquilo que se supõe universal, trata-se de abstrações reducionistas, simplificadoras da realidade e replicadas de modo aligeirado. A ambição de formular categorias unívocas acerca da relação entre sujeito e mundo elucida as relações de subordinação que as perspectivas totalizantes inscrevem à compreensão da diversidade das existências e dos modos de organização humanos. Presumir a generalização de categorias de uma realidade à outra carrega consigo o risco de reproduzir dinâmicas de saber-poder. Em alguma medida, os processos de generalização aligeirada de conceitos entre realidades distintas acabam por reiterar as iniquidades que certas bases teóricas oriundas do enlace entre psicologia e educação pretendem enfrentar (Assunção, 2025).

Os conceitos, em sentido estrito, se relacionam aos nexos dinâmico-causais em que se originam, bem como às condições materiais em que se manifestam. Para que certos conceitos possam, eventualmente, funcionar como ferramentas de análise de expressões distintas a eles relacionados, são necessárias mediações éticas e socioculturais, empreendidas para acomodar as

especificidades das experiências e ampliar o seu escopo reflexivo (Assunção, 2025).

Assim, se outrora Patto (2015) se dedicava a encarar as incoerências presentes nas teorias e racionalidades em psicologia e educação – as quais explicavam as dificuldades escolares com base em características externas à escola, que elucidavam, em seu cerne, preconceitos e pré-concepções essencializadoras e reprodutoras de opressões (Patto, 2015) –, cabe, igualmente, nos dedicarmos ao desafio de co-constituir formas de compreensão particulares acerca dos fenômenos que se desdobram no contextos escolares indígenas. Para tanto, importa que categorias próprias, interculturalmente coerentes, possam ser articuladas e concebidas mediante a construção de planos intermediários comuns coesos às situações de encontro interétnico.

Tarefa complexa que elucida duas necessidades: de construção de conhecimentos em psicologia e educação de maneira descentralizada, diversa e atenta às singularidades inscritas pelos marcadores étnico-raciais e culturais – que imprimem especificidades às formas de ser e estar no mundo e, portanto, na produção de saberes –, e de ruptura com o afã generalizador que sustenta as análises e produções de verdades homogeneizantes.

REFERÊNCIAS

ANGELO, F. N. P. **Educação Escolar entre Povos Indígenas de Mato Grosso:** Cinco casos, cinco estudos. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

ASSUNÇÃO, A. M. L. **Políticas públicas, questões fundiárias e colonialismo:** a operacionalização dos princípios de universalidade e equidade desde o Mato Grosso, Brasil. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2025.

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos sociais. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais da 36ª Reunião ANPEd**. Goiânia, ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BATISTA, T. A. S. **A luta por uma escola indígena Te' Yikue, Caarapó/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994, pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conteúdo: Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. Projeto pedagógico A'uwẽ Uptabi Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-336, dezembro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a06v2361.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

IBGE. **Mapa da Amazônia Legal**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Brasília, 2022. Disponível em: <https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2022/Mapa_da_Amazonia_Legal_2022_sem_sedes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOPES, M. S. **Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. [p. 11-37].

PATTO, M. H. S.: **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

RODRIGUES, M.; FERREIRA, R.; DOMITE, M. C. S. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade: a educação escolar indígena no centro das atenções. **Rev. Bolema**, Rio Claro (SP), ano 22, n. 34, 2009, p. 263-282. Disponível em: <https://www.periodicos.

rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3307/2781>. Acesso em: 27 out. 2025.

SEDUC. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso:** estratégias e ações da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena – COEI. SEDUC: Cuiabá, 2024. Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/d/seduc/dados-gerais-educacao-escolar-indigena-mt>. Acesso em: 15 out. 2025.

SERPA, A. O.; GRANDO, B. S. Indígena na cidade? Considerações sobre a educação intercultural na escola. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 623–654, 2019. DOI: 10.12957/riae.2018.38702. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/38702>. Acesso em: 20 out. 2025.

SIMÃO, L. M. Beside Rupture – Disquiet; Beyond the other – Alterity. **Culture & Psychology**, v. 9, n. 22, p. 449-459, 2003.

SILVA G.; D. S; BENEDITO, M. A. The construction of the person in the interethnic situation: dialogues with indigenous university students. In: ROSA, A; VALSINER, J. (Orgs.). **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. 1 ed., v. 1. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2018. [p. 575-596].

SOUZA, S. C. **O que dizem os curumins-alunos mendonças do amarelão sobre a escola:** elementos para pensar o sucesso e o fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

SOUZA, I. R. C. S.; BRUNO, M. M. G. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651362

Escolarização de asiáticos-brasileiros e interculturalidade em OQE:
um debate preliminar e necessário

Sung Hwan Ahn[1]

Apesar da presença histórica de populações asiáticas no país, as experiências escolares de crianças e adolescentes migrantes e descendentes permanecem largamente invisibilizadas no campo da psicologia escolar e da educação. Quando nomeadas, tendem a ser capturadas por leituras naturalizantes, que transitam entre a exotização cultural e a idealização do desempenho, silenciando os processos de sofrimento, exclusão e conflito que atravessam suas trajetórias. É nessa lacuna que este trabalho se inscreve, ao afirmar a necessidade de interrogar como a escola, em articulação com a família, os discursos psicológicos e as classificações raciais, participa ativamente da produção das queixas escolares envolvendo estudantes asiáticos-brasileiros. Ao fazê-lo, buscamos contribuir para a ampliação crítica do campo, oferecendo ferramentas conceituais e analíticas que permitam reconhecer, escutar e problematizar experiências até então negligenciadas, reafirmando o compromisso ético-político da psicologia escolar com a desnaturalização das desigualdades.

[1] Psicólogo, Mestre e Doutorando em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP)

O território brasileiro é historicamente constituído por uma multiplicidade de fluxos migratórios que configuram pertencimentos diversos e modos plurais de inserção social. No entanto, a análise dos dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE) evidencia uma inflexão significativa no que se refere à população autodeclarada amarela, que apresentou um decréscimo de 59,2% em relação a 2010, passando de 2.084.288 pessoas (1,1% da população) para 850.130 (0,4%)[2]. Tal retração não corresponde a um movimento demográfico real, mas decorre, em grande medida, de uma mudança metodológica que restringiu a categoria amarela àqueles de ascendência estritamente japonesa, chinesa e coreana, redefinindo os contornos estatísticos da classificação racial no país.

Essa alteração metodológica parece ter intensificado processos de deslocamento na autodeclaração racial, sugerindo um possível escape das categorias tradicionais do IBGE, com migração de parte dessa população para a categoria parda[3]. O Censo indica ainda que a categoria amarela tem sido progressivamente associada à tonalidade de pele em detrimento da origem étnica, colocando-se em posições mais próximas à categoria branco; enquanto o pardo, à de pretos, evidenciando, dessa maneira, uma lógica de gradação étnico-racial, que situa o amarelo e o pardo em posições intermediárias (IBGE, 2022, p.20).

---

[2] Esses dados foram cruzados com o recorte amostral de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) foi constatada uma média de 4% de estudantes autodeclarados amarelos, o que indicaria maior proporção desse extrato social no país.

[3] Na fase de testagem do Censo, verificou-se que a maior parcela dos entrevistados autodeclarados amarelos não tinham ascendência leste-asiática. Após o recorte da origem étnica (chinesa, coreana e japonesa), constatou-se que somente 23,2% permaneciam na categoria amarela após a leitura da definição, sendo que a população parda aumentou em 29% após exposição da definição adotada na pesquisa.

Frente às flutuações e às mudanças metodológicas das categorias de cor e raça, optamos pela adoção do termo asiáticos-brasileiros. Embora este estudo se debruce especificamente sobre a experiência sul-coreana, compreendemos que tal escolha terminológica opera como uma abertura analítica para investigar as dimensões interculturais de imigrantes e descendentes em sua multiplicidade. Ao adotar esta nomenclatura, também buscamos convocar demais existências asiáticas como, por exemplo, filipina, bengali, indiana, cazaque, indonésia, vietnamita, entre tantas outras[4], que constituem o mosaico brasileiro.

Tal dinâmica evidencia não apenas a instabilidade das categorias censitárias, mas também os efeitos de verdade que essas classificações produzem, ao organizar hierarquias, regular pertencimentos e normatizar expectativas no contexto brasileiro. No Estado de São Paulo, onde se concentra parcela expressiva de imigrantes e descendentes, cerca de 240 mil pessoas se autodeclaram amarelas, tornando o debate particularmente relevante para a análise dos processos de escolarização.

Este trabalho se ancora na compreensão da queixa escolar como um emergente de uma complexa rede de relações, conforme formulado por Souza (2007/2020), deslocando a análise de explicações individualizantes para os modos de produção institucional do sofrimento escolar. Articulamos essa perspectiva a

[4] A ocasião deste trabalho foi oportuna tendo em vista a aprovação da Política Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia (Brasil, 2025). Essa Política foi resultado de uma intensa mobilização popular majoritariamente composta por imigrantes junto com a articulação interministerial, com destaque para o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) em parceria com os ministérios dos Direitos Humanos e da Cidadania, da Educação, da Saúde, além de outros ministérios e órgãos quando necessário.

uma analítica genealógica inspirada em Foucault, que nos permite interrogar sobre as condições históricas, discursivas e institucionais que tornam certos modos de subjetivação possíveis, inteligíveis e naturalizados. A escola, a família, os discursos psicológicos e pedagógicos, bem como as expectativas racializadas circulantes nesses espaços, são compreendidos como dispositivos que produzem normas, classificações e lugares sociais específicos para os sujeitos asiáticos-brasileiros.

Nesse sentido, o objetivo central deste artigo é demolir a imagem cristalizada do asiático-brasileiro como um corpo invariavelmente dócil, resiliente e tenaz, investigando as condições e circunstâncias que sustentam essa forma específica de apresentação de si e de reconhecimento social. Buscamos analisar, de maneira articulada, o apelo recorrente a uma suposta "cultura de origem", frequentemente tratada como essência imutável e hereditária, além do discurso da minoria-modelo, que fabrica expectativas de desempenho acadêmico excepcional e ajustamento disciplinar. Tal normatividade produz, em seu reverso, processos de exclusão, silenciamento e sofrimento daqueles que não correspondem a esse ideal.

Metodologicamente, o artigo se organiza a partir da análise de uma cena escolar construída em torno do personagem David, que não corresponde a um aluno específico, mas constitui uma composição analítica de experiências recorrentes vividas por estudantes asiáticos-brasileiros. Essa cena funciona como operador metodológico para explicitar as forças institucionais, discursivas e relacionais que engendram a queixa escolar, permitindo elucidar práticas de estigmatização e discriminação regularmente naturalizadas no cotidiano das instituições. Ao final, destacamos elementos que podem subsidiar profissionais da psicologia, da

educação e do serviço social na investigação crítica das queixas escolares envolvendo estudantes asiáticos-brasileiros.

"Faz parte da cultura dele(a)": do mito da cultura de origem à fragmentação dos discursos

David tem 12 anos, é filho único e frequenta uma escola regular na cidade de São Paulo. Seus pais são coreanos, com trajetórias migratórias distintas: a mãe imigrou ainda criança, junto à família, tendo sido escolarizada no Brasil desde muito cedo; o pai, por sua vez, é imigrante recente e enfrenta dificuldades na comunicação em língua portuguesa, recorrendo com frequência à mediação da esposa para compreender o cotidiano no novo país. Ambos atuam como comerciantes no centro da cidade. O aluno foi encaminhado para atendimento psicológico em razão de uma queda repentina no desempenho escolar, acompanhada de episódios de agressividade com colegas, sem motivo aparente. Quando interpelado, chora, abaixa a cabeça, pede desculpas e afirma que não repetirá o comportamento. No discurso escolar, é descrito como um "bom aluno": quieto, obediente e que não interfere no andamento das aulas.

Antes de avançarmos na análise dessa cena, faz-se necessário contextualizar a presença da comunidade coreana no Brasil. A imigração oficial tem início na década de 1960 e se consolida, sobretudo em São Paulo, por meio de estratégias coletivas de ocupação territorial e inserção econômica. A concentração inicial no bairro da Liberdade esteve associada à presença da comunidade japonesa, com a qual compartilhavam se não só hábitos alimentares, formas de organização social e redes de apoio, mas também o idioma. Isso é resultado, em grande medida, do impacto da ocupação japonesa sobre a península coreana

entre 1910 a 1945, que impôs políticas de assimilação forçada, proibindo a língua materna, as manifestações culturais e nomes coreanos (Viggiani Júnior, 2016, p. 145).

Posteriormente, o bairro do Bom Retiro, marcado por sucessivas ondas migratórias, tornou-se espaço privilegiado de fixação e desenvolvimento econômico, especialmente no setor da confecção (Viggiani Júnior, 2016). Conforme aponta Choi (1991), o crescimento dessa comunidade esteve fortemente vinculado à configuração familiar e à capacidade de articular redes internas de cooperação.

A organização familiar coreana, atravessada por valores associados à tradição confucionista, estrutura-se em torno da hierarquia, da disciplina e do respeito à autoridade, com forte centralidade da figura do chefe da família. Essa lógica favoreceu a mobilização coletiva dos membros em torno de uma única atividade produtiva, reduzindo custos e ampliando a sustentabilidade econômica do grupo (Truzzi, 2001).

Paralelamente, as igrejas (majoritariamente protestantes) assumiram papel central na vida comunitária, funcionando como dispositivos de acolhimento, manutenção da língua, transmissão de valores, orientação educacional e, em alguns casos, mediação de trajetórias profissionais e afetivas (Choi, 1991; Truzzi, 2001). Tais instituições contribuíram para a produção de uma vida comunitária densa, especialmente em contexto migratório.

No estudo das migrações sul-coreanas, Yang (2011) estabelece distinção entre o período em que migraram. A geração 1.0, ou a primeira geração, refere-se aos adultos migrantes. A geração 1.5 (lê-se um ponto cinco), refere-se às crianças e aos adolescentes, que não tiveram escolha em migrar para o Brasil e frequentaram instituições brasileiras de ensino. Já a segunda geração são os nascidos brasileiros.

Segundo a análise de Yang (2011), os relatos da chamada geração 1.5 - como é o caso da mãe de David -, o investimento familiar em escolarização e ascensão social produziu também importantes tensões subjetivas. Esses jovens foram convocados a reelaborar heranças culturais transmitidas em outro idioma, sob novos regimes de expectativa e pertencimento.

Além da escola regular, as escolas de reforço em contraturno operam como extensão do tempo escolar, intensificando a dedicação aos estudos e o aprendizado da língua coreana, ao mesmo tempo em que reforçam os laços comunitários. Na Coreia do Sul, as escolas de reforço são bastante comuns. Atuam como um sistema complementar de aulas, porém, em larga medida, suplementam a formação dos jovens coreanos avançando nas matérias regulares do ensino básico, em razão da elevada competitividade. É frequente vê-los estudando até meia noite. A prova nacional, *Suneung*, equivalente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), costuma definir a vida do jovem em termos de carreira, empregabilidade, circulação social, sucesso profissional e chances de matrimônio. Nesse contexto, a experiência educativa no Brasil passa a ser atravessada por múltiplos discursos normativos, nem sempre convergentes.

É nesse terreno que o enunciado recorrente "faz parte da cultura dele(a)" ganha força explicativa no cotidiano escolar brasileiro. Tal formulação opera como um atalho interpretativo que essencializa comportamentos, deslocando-os da rede de relações institucionais, discursivas e históricas que os produzem. Compreendemos a denominada "cultura de origem" como um efeito discursivo produzido e reiterado no interior de relações assimétricas de poder. Nessa lógica, o sujeito imigrante ou descendente é capturado por regimes de inteligibilidade que tendem a fixá-lo em formas previsíveis de reconhecimento, ignorando os

processos de subjetivação que se produzem nas fricções entre escola, família, comunidade e os demais dispositivos sociais.

Os relatos analisados por Yang (2011) evidenciam modos de pertencimento marcados pela ambivalência e pela recusa da fixidez. Expressões como "sou 51% brasileira e 49% coreana; eu conto como uma vantagem ter duas culturas como parte de mim" ou "não sou nem 100% coreana, nem 100% brasileira, eu nunca vou me sentir 100% nada", indicam a emergência de subjetividades que se constituem em trânsito, acionando diferentes repertórios conforme as interpelações do contexto[5]. Dito de outro modo, são arranjos contingentes produzidos no interior de relações de poder e que exigem constante negociação e reinvenção de si.

Esta dinâmica desmonta o discurso da cultura estática, coisificada e preexistente a qualquer relação e implode qualquer determinismo geográfico ("a cultura do país") ou genético, que pretende aprisionar o sujeito em uma suposta "natureza" de origem

[5] No que tange aos debates identitários, na pós-modernidade, a identidade parece ser um constructo apoiado na ideia paradoxal que comunga o fascínio das diferenças étnicas, retratadas como exóticas, e a homogeneização global. A formulação conceitual de identidade híbrida, realizada por Stuart Hall (1992/2024), fruto da pós-modernidade, resultado de fortes e intensas correntes migratórias, em geral, da periferia para os centros irradiadores da globalização, traz ferramentas analíticas de compreensão do sentimento de deslocado, do desenraizamento a um certo lugar de pertença, da renúncia de determinados modos de vida, da fantasia do retorno à pureza étnica - esta fantasia do colonialismo. Com isso, coloca-se em perspectiva o duplo jogo: do pertencimento ao corpo étnico e do pertencimento ao corpo político.

("faz parte da cultura dele/a")[6]. Como adverte Denys Cuche (1999), a associação direta entre cultura e nação ignora a historicidade dos processos sociais e políticos, bem como a defasagem constitutiva do imigrante em relação ao país de origem. O que habitualmente é interpretado como tradicionalismo corresponde, antes, a estratégias de coesão e solidariedade em contexto migratório. Assim, a "cultura dos imigrantes" não é uma herança intacta, mas um artefato discursivo recortado pelo olhar do outro, reiterado sob critérios etnocêntricos e continuamente atualizado nas práticas institucionais e nos discursos que atravessam a experiência escolar.

Desse modo, o enunciado "faz parte da cultura dele(a)" não descreve uma realidade, mas produz efeitos de verdade que organizam expectativas, normalizações e formas de intervenção sobre esses estudantes. Ao fixar o sujeito em uma suposta essência cultural, apaga-se a complexidade dos processos de escolarização e abre-se caminho para leituras naturalizantes do sofrimento, do fracasso ou da indisciplina. A subjetividade intercultural, longe de ser um problema a ser corrigido, revela-se como uma prática de si incessante, forjada em campos de força que exigem, a cada instante, outras estratégias de existência.

---

[6] A articulação entre biologia, raça e cultura é examinada por Munanga (2004) como um campo de forças histórico. Originalmente derivado da taxonomia botânica e zoológica, o conceito de raça foi capturado pelo saber médico-antropológico a partir do século XVIII para segmentar a diversidade humana, forjando uma correlação arbitrária entre traços morfológicos e variabilidade genética. Embora o avanço da genética contemporânea tenha denunciado o equívoco científico desse raciocínio, a eficácia política de tal discurso permanece. As características físicas continuam a ser operadas como signos de distinção moral, psicológica e intelectual. A partir da década de 1960, observa-se uma mutação nas tecnologias de exclusão; o racismo clássico pulveriza-se, engendrando outras formas de hostilidade e diferenciação como a homofobia, a aporofobia, a misoginia e a xenofobia.

Entre sofrimento e silenciamento: saúde mental, escola e interculturalidade

É fundamental afastar leituras que estabeleçam uma relação causal linear entre migração e sofrimento psíquico. Essa relação deve ser compreendida como um acontecimento que se produz na imbricação entre trajetórias anteriores, condições materiais de existência e modos de subjetivação em novo território. Trata-se de uma trama complexa na qual fatores econômicos, familiares, linguísticos e interculturais operam como vetores que podem, a depender das circunstâncias, potencializar recursos de vida ou intensificar vulnerabilidades.

A pesquisa conduzida por Kang (2006), psiquiatra da Universidade Federal de São Paulo, ao comparar indicadores de saúde mental entre coreanos migrantes de diferentes gerações no Brasil e coreanos não migrantes, oferece elementos importantes para essa discussão. Entre os 324 participantes, observaram-se maiores índices de uso de álcool e drogas entre os migrantes (26%) em comparação aos não migrantes (13,2%), bem como a presença de episódios associados ao abuso de álcool e outras drogas, ansiedade, estresse pós-traumático e alterações de humor.

Destaca-se a baixa procura por serviços de saúde mental por parte da população coreana, um dado que precisa ser analisado com cautela. Ainda que expressivos, esses números podem estar subdimensionados, considerando as subnotificações e as formas culturalmente situadas de nomear, expressar e lidar com o sofrimento. Os discursos sobre saúde mental não são universais: são produções históricas e culturais, atravessadas por regimes de saber e de verdade. As formas de sofrimento que não se ajustam às nomenclaturas biomédicas ocidentais, como DSM ou CID,

tendem a permanecer invisibilizadas, especialmente quando atravessadas por barreiras linguísticas e morais.

Nessa perspectiva, a sintomatologia não pode ser apreendida como um dado biológico bruto, mas como efeito de práticas discursivas e institucionais que definem, em determinado tempo e espaço, o que pode ser nomeado, reconhecido e tratado como sofrimento. Cada contexto cultural institui formas de problematização do sofrer, o que convoca profissionais da saúde e da educação a uma escuta capaz de deslocar a aplicação acrítica de classificações eurocêntricas. Como assinala Dantas (2017), os transtornos mentais, do desenvolvimento e da aprendizagem não se apresentam como entidades universais e invariantes, mas assumem configurações diversas conforme os regimes de saber, as normas e as práticas de cuidado que atravessam os sujeitos nos arranjos institucionais e discursivos que os constituem.

Essas diferenças nos entendimentos do binômio saúde-doença incidem diretamente nas práticas de cuidado e nas formas de encaminhamento institucional. Retomando a cena de David, a queda no rendimento escolar e os episódios de agressividade podem ser capturados por diferentes matrizes explicativas: ora como problema pedagógico, ora como questão disciplinar, ora como demanda clínica. Cada uma dessas leituras aciona dispositivos específicos de intervenção, nem sempre articulados entre si e, frequentemente, descolados da experiência vivida pelo sujeito.

Dessa maneira, a baixa taxa de procura da comunidade coreana por serviços médico-psicológicos em razão da saúde mental pode ser compreendida como efeito de uma racionalidade moral específica, em que o transtorno mental é capturado pelo discurso da fragilidade e da vergonha pública. De modo análogo, queixas recorrentes acerca da baixa participação familiar em

reuniões escolares tendem a ser vistas como desinteresse, quando muitas vezes decorrem de barreiras linguísticas, jornadas extensas de trabalho e incompreensão dos códigos institucionais da escola.

Nessas situações, observa-se, não raramente, a emergência do filho primogênito, por vezes ainda criança, como mediador entre a família e a instituição escolar. Essa investidura decorre tanto de competências linguísticas mínimas, quanto de arranjos tradicionais ligados à primogenitura e ao gênero, especialmente no caso dos filhos homens. Quando essa mediação não é possível, a família aciona redes ampliadas de apoio, envolvendo membros da comunidade ou do trabalho.

No caso específico de David, a condição de filho único intensifica expectativa, responsabilização e condução de sua existência. Sobre ele incide a função de operar como mediador entre distintos regimes normativos e linguísticos do país de acolhida, fazendo de sua escolarização um dispositivo estratégico de tradução, reconhecimento e visibilidade da família no espaço social. Esse acúmulo de encargos normativos atua como um vetor silencioso de tensionamento nos processos de subjetivação, por vezes, invisibilizado nas leituras escolares da queixa.

Essas tradições, contudo, não constituem um bloco homogêneo e imutável. Elas sofrem clivagens a cada geração, sendo continuamente reelaboradas no encontro com outros discursos. A permanência no território de acolhida pode tanto flexibilizar, quanto recrudescer normas, tensionando os modos de subjetivação e os regimes de reconhecimento social. Atualmente, esses processos são atravessados pelas chamadas ondas coreanas (hallyu), que regulam regimes de visibilidade e invisibilidade por meio de uma economia de imagens que vai do consumo cultural

(k-dramas, k-pop, gastronomia) à estilização dos corpos e das linguagens (maquiagens, idioma e gestos).

Diante dessa hipervisibilidade estereotipada, impõe-se a pergunta: quais regimes de verdade e quais estigmas etnicizados têm sido atualizados nas práticas escolares sob a aparência de integração cultural?

Racialização e a fratura no discurso da minoria-modelo

O artifício da minoria-modelo constitui-se como uma formação discursiva produzida em oposição à categoria de "minoria-problema", tal como formulada no artigo *Success Story, Japanese-American Style* ("História de sucesso, o estilo nipo-estadunidense", em tradução livre), publicado pelo The New York Times em 1966. Ao celebrar a nipo-americanidade como exemplo de sucesso e integração, o texto construiu um contraexemplo moral dirigido às populações negras, latinas e indígenas, atribuídas como fracassadas na realização do chamado "sonho americano" de prosperidade.

Esse discurso opera uma naturalização perversa do êxito, atribuindo-o a características supostamente inerentes como, por exemplo, disciplina, coesão familiar, autossuficiência e excelência acadêmica, e apagando as contingências históricas, políticas e econômicas que atravessam diferentes correntes migratórias. Ao fazê-lo, homogeneiza a diversidade interna das comunidades asiáticas e transforma o racismo estrutural em um problema de desempenho individual.

Mais ainda, o discurso da minoria-modelo desloca a xenofobia para uma racionalidade compensatória. Ou seja, o sucesso acadêmico e profissional passa a ser apresentado como

estratégia legítima de superação da discriminação. O estigma não é eliminado, mas ressignificado como estímulo à produtividade, à conformidade e à resiliência silenciosa, neutralizando a possibilidade de contestação política e de denúncia do racismo.

No contexto brasileiro, esse dispositivo racial posiciona o sujeito asiático em uma zona ambígua que não se reduz à binaridade branco/negro. Dialogando com o dispositivo da racialidade (Carneiro, 2005/2023), pode-se afirmar que a racialização dos asiáticos opera como tecnologia de biopoder, uma vez que se concede uma passabilidade condicionada ao desempenho, ao mesmo tempo em que sua figura é instrumentalizada para reafirmar a exclusão daqueles submetidos à lógica do "deixar morrer".

Na cena de David, esse discurso se materializa na figura do aluno "bom", "participativo" e que "não atrapalha". A docilidade e o rendimento escolar tornam-se critérios de reconhecimento e aceitação. Esse investimento biopolítico sobre as comunidades asiáticas requer o apagamento de qualquer dissonância cultural em direção a um modo de subjetivação genérico, que sustenta a fantasia meritocrática do neoliberalismo escolar. A agressividade e a queda no desempenho irrompem, portanto, como acontecimentos que fraturam a normalidade esperada, expondo os limites do ideal da minoria-modelo.

Articulada a este mito, a passabilidade branca no contexto asiático-brasileiro trata-se da proximidade estratégica com a branquitude via mérito acadêmico e progressão econômica. O sujeito é autorizado a circular nos espaços de prestígio desde que performe uma subjetividade previsível, silenciosa, comportada e resiliente. Dito de outra maneira, opera-se uma inclusão escolar e social precária e condicionada a determinados valores como "o bom cidadão", "o bom trabalhador", "o esforçado", "aquele que

não reclama". Trata-se de uma inclusão precária, funcional à manutenção da soberania da branquitude.

Diferentemente de abordagens que buscam certa harmonia superficial e a tolerância cultural, a interculturalidade reconhece que o encontro entre culturas se dá em campos de força assimétricos. Nesse contexto, resistir pode significar desapontar expectativas normativas, abrindo fissuras no ideal do aluno-modelo para que emerja um sujeito singular, cujos conflitos deixem de ser silenciados em nome da adaptação.

Desconstruir o artifício da minoria-modelo permite revelar que a suposta adaptação bem-sucedida do estudante asiático-brasileiro encobre processos de silenciamento e sofrimento ético-político. Para que a prática psicológica e pedagógica escape da patologização e das generalizações, torna-se imprescindível reorientar o olhar institucional para uma escuta atenta às redes de relações, às histórias migratórias e aos agenciamentos comunitários que atravessam cada trajetória. Investigar esses contextos não é mera coleta de dados, mas uma prática de cuidado intercultural.

Chaves de leitura para a investigação da queixa escolar em contextos interculturais de asiático-brasileiros

Visando desatar alguns nós que atravessam as queixas escolares envolvendo estudantes asiático-brasileiros, elencamos a seguir algumas chaves de leitura que podem subsidiar processos de investigação, acolhimento e intervenção por parte de profissionais da psicologia, da educação e do serviço social. Tais chaves não são protocolos herméticos. Temos a intenção de lançar mão de alguns operadores analíticos que podem auxiliar a deslocar explicações essencializantes e individualizantes em favor de uma leitura relacional, histórica e institucional.

1 Com a família

A identificação da nacionalidade específica e do contexto sociopolítico do país de origem constitui um primeiro passo fundamental. A categoria genérica "asiático" tende a homogeneizar trajetórias profundamente distintas, apagando tensões históricas, conflitos regionais e desigualdades internas. O desconhecimento de processos como a ocupação japonesa na Coreia, as zonas econômicas especiais chinesas ou a diversidade étnica no Japão pode produzir ruídos, resistências e sentimentos de hostilidade que comprometem o vínculo institucional.

Outro eixo relevante refere-se ao tempo de permanência no Brasil e às condições de inserção socioeconômica da família. Investigar há quanto tempo o núcleo familiar reside no país, quais são as condições de trabalho, moradia e acesso a direitos permite compreender não só o cotidiano da criança como, também, as possibilidades reais de participação escolar, revalidação de diplomas, acesso à saúde e constituição de redes de apoio[7].

Por fim, mapear os espaços de convivência frequentados pela família (associações comunitárias, instituições religiosas, escolas de reforço, atividades culturais ou esportivas) ajuda a identificar os agenciamentos coletivos que sustentam a vida em contexto migratório. Longe de indicarem fechamento ou resistência à integração, esses espaços operam como dispositivos de proteção e produção de pertencimento.

---

[7] Em São Paulo, o Centro de Referência e Atendimentos para imigrantes - CRAI Oriana Jara -, oferece apoio especializado e multilíngue aos imigrantes, independente de sua situação migratória. O Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes oferece cursos de português gratuito, contínuo e distribuído por várias regiões da cidade.

2 Com a criança e o adolescente

A política do nome: o uso de nomes anglo-saxões, comum em gerações recentes de coreanos e chineses, pode ser lido como uma tática de passabilidade e de assimilação no território de acolhida, evitando constrangimentos e ataques xenofóbicos.

A idade no momento da migração também se apresenta como fator relevante. O estresse aculturativo tende a se manifestar de maneira mais intensa quanto maior for o grau de maturidade da criança ou do adolescente, uma vez que envolve rupturas mais elaboradas nos laços linguísticos, escolares e familiares já constituídos.

A investigação de Dantas (2017) corrobora a tese de que a idade no processo migratório modula a intensidade do estresse aculturativo. Crianças que migram antes dos 12 anos (migração precoce) tendem a apresentar zonas de conflito menos acentuadas, ao passo que a migração tardia é acompanhada por tensões subjetivas mais profundas. Já os sujeitos de segunda geração experienciam um "ensanduichamento" intergeracional. Essa eclosão de crises a partir da adolescência dialoga com os achados de Mendes e Magalhães (2022), cujas análises com jovens birraciais apontam a idade de 15 e 16 anos como um ponto de inflexão subjetiva.

O posicionamento na estrutura familiar, como a condição de filho único, primogênito, ou a hierarquia entre irmãos, pode indicar o peso das expectativas depositadas sobre a criança, frequentemente atravessadas por valores tradicionais ligados ao gênero e à responsabilidade familiar. Em muitos casos, recai sobre esses jovens o encargo de mediação linguística e cultural entre a família e as instituições, produzindo uma sobrecarga silenciosa.

No que diz respeito ao multilinguismo, é imperativo recusar a ideia de que o uso da língua de origem no espaço doméstico prejudica o aprendizado do português. Ao contrário, o bilinguismo pode ser compreendido como uma tecnologia de si e do saber que amplia as possibilidades de circulação, fortalecendo práticas de mediação[8].

3 Na escola

No âmbito institucional, a adoção de uma ética da hospitalidade constitui um gesto inaugural. A tradução de documentos oficiais (como regimentos, fichas médicas e formulários de matrícula) bem como a sinalização multilíngue em espaços estratégicos, reduz barreiras comunicacionais e contribui na validação da presença dessas famílias no espaço público escolar.

A observação das alianças e grupos de afinidade formados entre estudantes, especialmente nos momentos informais como recreios e intervalos, permite compreender estratégias coletivas de proteção frente ao isolamento e ao estigma. Em vez de serem interpretadas como fechamento ou segregação, tais alianças podem ser compreendidas como estratégias de resistência e de produção de pertencimento.

A promoção da interculturalidade no espaço escolar exige investimentos sistemáticos em formação continuada de professores e equipes técnicas, de modo a problematizar os efeitos de poder implicados nos discursos sobre imigração, racialização, minoria-modelo e saúde mental. Trata-se de deslocar a pretensa neutralidade pedagógica que, não raramente, sustenta a reprodução de estigmas sob a forma de classificações técnicas e práticas naturalizadas.

[8] Ver em Gondin, Pinezi e Menezes (2020).

Paralelamente, a criação de espaços coletivos de escuta, como rodas de conversa e projetos pedagógicos integrados, favorece a circulação de narrativas plurais sobre pertencimento, migração e modos de subjetivação, sem capturá-las em processos de folclorização ou exotização cultural. Esses dispositivos operam como campos de enunciação nos quais diferentes experiências podem emergir e disputar sentidos no interior da instituição escolar.

Em situações que envolvem encaminhamentos, avaliações ou conflitos, torna-se fundamental a mediação intercultural qualificada, com o apoio de intérpretes comunitários ou mediadores culturais, reconhecendo que as barreiras linguísticas e simbólicas produzem assimetrias no acesso aos direitos e na compreensão das demandas. No que tange à mediação intercultural, estão incluídas as mais diversas lideranças comunitárias, como de associações, de centros culturais, educacionais, artísticas (dança, música, artes marciais, práticas culturais), religiosas e esportivas.

Ademais, impõe-se uma revisão crítica dos dispositivos disciplinares, interrogando de que modo certos comportamentos são prontamente patologizados ou racializados quando apresentados por estudantes asiático-brasileiros, revelando a operação de regimes normativos que definem o que é considerado conduta adequada, desempenho esperado e sofrimento legítimo.

A articulação intersetorial entre escola, saúde e assistência social constitui uma estratégia indispensável para romper com abordagens fragmentadas da queixa escolar, reconhecendo-a como um acontecimento produzido em uma rede de relações, saberes e práticas que atravessam diferentes campos institucionais.

Para finalizar, compreendemos a interculturalidade não como um ideal harmônico ou um conjunto de boas práticas, mas

como um processo permanente de disputa de sentidos. Ela não visa à assimilação do imigrante à norma escolar brasileira, mas à criação de um campo possível de diálogo, no qual heranças culturais, discursos institucionais e modos de vida locais convivem respeitosamente e se friccionam, produzindo outras formas de existência. Reconhecer que a chamada normalidade escolar é, ela própria, uma produção histórico-discursiva constitui condição fundamental para que a escola se afirme como espaço de acolhimento, escuta e produção de vida.

REFERÊNCIAS

BAE, E. **Alimento, afeto e resistência cultural: uma análise dos aspectos fundamentais da identidade de imigrantes sul-coreanos por meio da culinária.** 2024. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHI, J. Y. O. **Bom Retiro dos coreanos: descrição de um enclave étnico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.16.2016.tde-05092016-133007. Acesso em: 20 dez. 2025.

CHOI, K. J. **Além do arco-íris: a imigração coreana no Brasil**. 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. doi:10.11606/D.8.1991.tde-21102022-112422. Acesso em: 20 dez. 2025.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DANTAS, S. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**: São Paulo, nº144, p.55-70, 2017.

GONDIN, J. S.; PINEZI, A. K. M.; MENEZES, M. A. DE. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, p. 607–626, set. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª edição, 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2024.

KANG, S. **Estudo transversal sobre a saúde mental de imigrantes coreanos em São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2006.

MENDES, C. M.; MAGALHÃES, A. S. Duplo pertencimento cultural: filhos de casais luso-brasileiros em Portugal. R**EMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 30, n. 65, p. 203–218, maio de 2022.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2007, p.97-117. Disponível em <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/>. Acesso em: 20 de dez. 2025.

TRUZZI, O. Etnias em convívio: o bairro do Bom Retiro em São Paulo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nª27, 2001, p.143-166.

VIGGIANI J., E. **Bom Retiro: imagens, culturas e identidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.27.2017.tde-09032017-142226. Acesso em: 20 dez. 2025.

YANG, E. M. A **"geração 1.5" dos imigrantes coreanos em São Paulo: identidade, alteridade e educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-04072011-083935. Acesso em: 20 dez. 2025.

Modos de vida contemporâneos e Queixas Escolares

O contexto digital na Queixa Escolar

Rodrigo Nejm[1]

A digitalização como dimensão da infância e adolescência contemporânea

A série histórica da pesquisa TIC Kids Online, pesquisa anual feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) sobre os hábitos de uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, aponta a presença cada vez mais precoce de crianças em plataformas digitais. Os dados de 2025 indicam que 92% das crianças brasileiras entre 9 e 17 anos usam a internet, sendo que 38% afirmam ter o primeiro acesso até os 7 anos de idade. Na faixa entre 9 e 10 anos, 55% afirmam ter posse de celular, proporção que salta para 78% na faixa entre 13 e 14 anos e chega a 95% entre os mais velhos (15-17 anos). Ainda que as pesquisas escolares sigam como a atividade mais frequente (81%), 65% dos usuários de internet entre 9 e 17 anos já usam inteligência artificial generativa e 85% afirma ter ao menos um perfil em rede social (CGI.br, 2025). Na pesquisa TIC Educação 2024, mapeamento anual feito pelo CETIC.br sobre os usos da Internet e demais tecnologias

[1] Doutor em Psicologia com estágio de pós-doutorado no PPGPSI-UFBA. Especialista em educação digital no Instituto Alana.

digitais por estudantes, professores, coordenadores e gestores escolares, 70% dos adolescentes do ensino médio afirmaram que utilizam inteligência artificial generativa para alguma atividade escolar, ao mesmo tempo em que apenas 32% alega ter recebido dos professores alguma orientação sobre este uso (CGI, 2025b).

O uso diário de plataformas sociais também mostra-se intenso. Mesmo antes da idade mínima autorizada, crianças usam intensamente plataformas como Instagram, Tik Tok, YouTube e WhatsApp, ambientes que permitem um conjunto muito complexo de interações nesta importante fase do desenvolvimento humano. Isso significa que a vida digital deixa de ser um complemento e passa a ser dimensão constitutiva nos processos de socialização, da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial. Os estudantes buscam informações sobre saúde mental, dietas, jogam em rede, criam vínculos com pessoas que conhecem apenas pelas redes e consomem conteúdos com ofensas e publicidade impróprios para a idade. A percepção sobre o próprio corpo, a organização das rotinas, a configuração dos limites dos espaços pessoais, o desenvolvimento da expressão de opiniões e toda a carga de comparação social em busca do senso de pertencimento passam também pelas mediações digitais (Nejm, 2016).

A escalada das Tensões Digitais

As experimentações vivenciadas nos ambientes digitais podem abrir possibilidades potentes de conexão com redes de apoio, participação em grupos de interesse e novas formas de aprendizagem, ainda que os dados apontem um uso majoritariamente passivo de consumo de informações entregues pelos algoritmos que selecionam os conteúdos que serão consumidos. Há também

novas manifestações de sofrimento emocional e novos formatos de exclusão vivenciados que repercutem diretamente no cotidiano escolar. A pandemia de COVID-19 acelerou este processo de digitalização nos contextos escolares, para além do uso recreativo que já era bastante forte no contexto brasileiro. O ensino remoto colocou crianças e adolescentes diante de longos períodos de exposição a telas, alterou vínculos pedagógicos, modificou ritmos de aprendizagem, explicitou as enormes desigualdades de acesso e as enormes lacunas na formação docente para permitir o uso pedagógico dos ambientes e dispositivos digitais.

Em 2023, o país testemunhou a materialidade da violência que é fomentada em ambientes digitais tóxicos e que se manifestaram muito concretamente nos trágicos ataques às escolas com dezenas de mortes (Brasil, 2023; Vinha *et al.*, 2023). Conteúdos violentos, relações tóxicas e recrutamento de adolescentes para grupos extremistas deixaram de ser assunto de especialistas para ganhar as manchetes dos jornais em sucessivas ondas de violência distribuídas pelo país. As ameaças digitais impactam diretamente todo o clima escolar, evidenciando a indissociabilidade entre as experiências nos ambientes digitais da convivência no contexto escolar. As humilhações sociais nas redes sociais se tornaram mais visivelmente conectadas às práticas de bullying escolar, o isolamento social nos pátios escolares conectados aos casos de uso excessivo de jogos e redes digitais e a banalização do compartilhamento não autorizado de imagens íntimas das meninas mostrou como a violência de gênero se cristalizou também nas interações digitais (Cunha; Nejm, 2017).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO em 2023 evidenciou a urgência do debate crítico sobre a presença de tecnologias digitais nas escolas (UNESCO, 2023).

O acúmulo de evidências sobre a primazia do interesse comercial neste processo de digitalização das escolas, especialmente durante a pandemia (West, 2023), inflamou também o debate sobre os prejuízos do uso não pedagógico dos celulares pelos estudantes na escola. No Brasil, iniciativas de restrição do uso dos celulares nas escolas particulares e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2024 colocou novamente o tema em grande destaque na imprensa e nas próprias escolas. A presença dos celulares nas escolas tornou-se um dos temas mais debatidos da educação brasileira, culminando na aprovação da Lei federal 15.100/2025, que restringiu o uso não pedagógico em todo o período escolar, dentro ou fora da sala de aula.

A nota técnica do Instituto Alana sobre o uso do celular em escolas destaca: ainda que os estudantes estejam intensamente conectados à Internet pelo celular, o uso cada vez mais passivo concentrado em redes sociais e aplicativos de entretenimento não gera automaticamente habilidades e valores críticos desejados na educação digital, especialmente quando lembramos que são plataformas que recorrem a recursos de design manipulativo e exploração comercial dos dados dos usuários (Alana, 2025a). O Instituto alerta para o risco de confundir a restrição do uso não pedagógico com proibições absolutas, destacando a validade das restrições como ponto de partida para reorganizar as estratégias de educação digital e promover a conectividade significativa em uma jornada de emancipação digital.

Saúde mental e bem-estar mediados por tecnologias digitais

O consumo intensivo de telas, associado a dinâmicas digitais estruturadas pela lógica da comparação social e pela

ampliação exponencial da audiência de episódios de violência escolar, são fatores que podem agravar quadros de sofrimento psíquico e comprometer a socialização entre crianças e adolescentes dentro e fora das escolas. O uso de companheiros de inteligência artificial para receber apoio emocional e até para desenvolver relacionamentos amorosos evidenciam o quanto a vida dos estudantes é mediada por tecnologias digitais, para muito além do uso para estudos ou entretenimento nas horas livres. Para capturar a complexidade destas mediações é vital compreender a força das escolhas de design das plataformas mais utilizadas (Valença *et al.*, 2024). O design manipulativo — orientado por mecanismos persuasivos que operam sobre vulnerabilidades cognitivas e socioemocionais (5 Rights, 2023) — repercute não apenas em maior dispersão e dificuldades de autorregulação na sala de aula, mas também na intensificação de práticas de vigilantismo entre pares, tanto em redes sociais quanto em ambientes digitais educativos, com impactos diretos sobre o clima escolar e a formação de vínculos.

Ao invés de ser um espaço de resistência às tecnologias digitais, apostamos que a escola pode ser um local de enfrentamento ao uso passivo, pouco significativo e restrito a plataformas desenhadas para fins de exploração comercial como são as redes sociais mais usadas pelos estudantes. A restrição como ponto de partida pode e deve ser monitorada e avaliada com indicadores de forma participativa pela comunidade escolar, gerando inclusive oportunidades de aprendizagem durante o processo de repactuação da presença dos celulares nas escolas (Alana, 2025a).

Torna-se, portanto, metodologicamente inadequado e politicamente injusto imputar exclusivamente às famílias e às escolas a responsabilidade pela mediação e proteção nesses

ecossistemas digitais. A assimetria estrutural de poder entre plataformas e usuários, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, produz camadas adicionais de vulnerabilidade e transfere, de forma desproporcional, o ônus da proteção para os grupos sociais mais precarizados. A garantia dos direitos de crianças e adolescentes exige, assim, dispositivos regulatórios que incorporem o princípio da prioridade absoluta, bem como o reconhecimento do dever de cuidado por parte das empresas de tecnologia. Respostas de caráter coletivo — formuladas no âmbito da comunidade escolar, das redes públicas de ensino e de parcerias interinstitucionais — tendem a gerar impactos mais consistentes, sustentáveis e apoiados por redes de corresponsabilização e apoio mútuo.

A Lei 15.100/2025 enfatizou a restrição do uso não pedagógico de dispositivos pessoais, sem prejuízo aos usos pedagógicos guiados pelos professores ou o uso para acesso às tecnologias assistivas. Mesmo reconhecendo que determinados usos da tecnologia e de linguagens digitais podem até apoiar certos processos educativos em alguns contextos, não podemos ignorar efeitos colaterais como a distração dos estudantes, a exploração comercial dos dados, o uso excessivo, o prejuízo nas interações nos intervalos de aula e a escalada de violências *online* (Assis; Nejm; Silva, 2025). A regulamentação da lei pelo Decreto Presidencial n. 12.385/2025 e a posterior publicação da Resolução n° 02 do Conselho Nacional de Educação trouxe mais ênfase e diretrizes para a educação digital que pode e deve ocorrer para muito além dos aparelhos celulares. Em 2025, o Ministério da Educação também publicou um conjunto ampliado de orientações e materiais de apoio destinados a professores, gestores e redes de ensino, com o objetivo de apoiar a implementação efetiva da educação digital prevista na

Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017) e no documento complementar Computação na Educação Básica (Brasil, 2022). Esse conjunto normativo busca não apenas orientar práticas pedagógicas, mas estruturar condições para que as escolas desenvolvam a tão necessária educação digital com atenção aos aspectos psicossociais.

Vale notar o enorme desafio de implementação da Lei 15.100/2025 no âmbito das previsões do Art.4 (Brasil, 2025b)

> Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios.

A necessidade de atendimento especializado e ações de treinamento e sensibilização sobre sofrimento psíquico e mental mencionados na Lei 15.100/2025 precisam ser realizadas, em sua complexidade, em sintonia com a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei 14.819/2024), somando camadas de desafios importantes para não fragmentar a atenção à saúde psicossocial no contexto escolar. O relatório do Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS) e da Frente Parlamentar Mista para a Promoção da Saúde Mental (FPSM) analisou a efetivação da Lei 14.819/2024[2], apontando

[2] Relatório produzido pela Frente Parlamentar Mista para a Promoção da Saúde Mental (FPSM) com o Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS), Brasília, 2025. Disponível em: https://ieps.org.br/relatorio-monitora-implementacao-lei-14819-estados-capitais/

a urgência de ações estruturantes e financiamento para garantir a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social. Quando pensamos na transformação digital na educação, atualmente acelerada pela entrada da inteligência artificial em muitas dimensões da educação básica, não podemos deixar de considerar a necessidade de uma avaliação cuidadosa sobre a saúde mental e o bem-estar de estudantes e profissionais da educação. Reconhecer a importância das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais exige evitar tratá-las como mais de uma "mera ferramenta" de transmissão de conteúdos. Trata-se de mapear como elas reconfiguram, amplificam ou ofuscam relacionamentos interpessoais e permitem novas formas de processar as informações e as próprias interações na e com a escola.

Se a hiperconexão transformou a adolescência em uma experiência marcada pela visibilidade contínua e pela performance constante, as pesquisas apontam que eles vivem muitas tensões entre a busca por pertencimento e o risco de humilhação pública com as exposições de suas vidas nas redes sociais digitais (Nejm; Ribeiro; Sobrinho, 2018). Essa ambivalência aparece com força na escola: jovens se mostram cansados, ansiosos, inseguros e sobrecarregados por dinâmicas de agressões que não se encerram no ambiente escolar. Os algoritmos das plataformas de redes sociais reforçam conteúdos de forte apelo emocional, moldando repertórios afetivos, padrões de comparação e expectativas de sucesso e beleza.

Como menciona Nejm (2016), o gerenciamento da privacidade nas redes digitais se torna um exercício cotidiano oneroso, uma espécie de "dupla atuação": mostrar-se o suficiente para pertencer, esconder-se o suficiente para não ser atacado. A queda de rendimento, a vergonha de apresentar trabalhos, o

medo de falar em público, a evasão, o isolamento e os conflitos persistentes podem ser, em muitas ocasiões, sinais de violências que se iniciam ou se perpetuam pelas redes digitais nas quais os estudantes interagem antes, durante e após o período escolar. Como veremos a seguir, precisamos ampliar o mapeamento da queixa escolar para capturar as experiências que podem estar relacionadas às interações nos ambientes digitais e que implicam em consequências diretas na convivência na escola.

ECA Digital e um novo marco de proteção nos ambientes digitais no Brasil

O ano de 2025 foi especialmente intenso para as discussões relacionadas à presença de crianças e adolescentes no ambiente digital. Após mais de 3 anos de muitas discussões e negociações no Congresso Nacional, foi promulgado o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente — o chamado ECA Digital - com a Lei n. 15.211/2025 (Brasil, 2025). O ECA Digital representa um marco decisivo na consolidação de diretrizes nacionais para o tratamento de dados pessoais, a proteção contra práticas abusivas e a responsabilização de plataformas digitais quanto ao acesso e uso por crianças e adolescentes. Trata-se de uma conquista normativa de grande relevância, que tende a produzir impactos substantivos sobre a Educação Básica ao fortalecer políticas de segurança, bem-estar digital e governança de ambientes digitais utilizados tão intensamente pelos estudantes.

Somado aos marcos específicos de educação digital, o ECA Digital (Brasil, 2025b) amplia o conjunto de salvaguardas que as plataformas digitais precisam incorporar para proteger crianças e adolescentes. Considerando as repercussões no

trabalho em torno da queixa escolar, podemos destacar a nova obrigação de mecanismos mais confiáveis para comprovar a idade dos usuários, buscando impedir que crianças e adolescentes acessem conteúdos inadequados. A Lei exige, ainda, a oferta de ferramentas de controle parental por padrão em linguagem acessível para os responsáveis poderem mediar a presença digital com alguma facilidade, em contraponto à inexistência de recursos ou a disponibilização de recursos de difícil acesso, especialmente considerando os altos índices de analfabetismo funcional da população adulta no Brasil. Outra novidade importante é a obrigatoriedade de remoção de conteúdos que violem direitos de crianças e de adolescentes, assim que forem comunicados do caráter ofensivo da publicação. O leque de conteúdos que precisam ser removidos, definidos pelo Art. 6 da Lei 15.211/2025 (Brasil, 2025b), inclui conteúdos, produtos ou práticas como: exploração e abuso sexual; violência física, intimidação sistemática virtual e assédio; indução, incitação, instigação ou auxílio a práticas ou comportamentos que levem a danos à saúde física ou mental, uso de substâncias que causem dependência química ou psicológica, autodiagnóstico e automedicação, automutilação e suicídio; promoção e comercialização de jogos de azar, apostas de quota fixa, loterias, produtos de tabaco, bebidas alcoólicas, narcóticos ou produtos de comercialização proibida a crianças e a adolescentes; práticas publicitárias predatórias, injustas ou enganosas ou outras práticas conhecidas por acarretarem danos financeiros a crianças e a adolescentes; e conteúdo pornográfico.

Vale observar que as práticas de intimidação sistemática virtual e assédio conectam-se com a Lei 14.811/2024 (Brasil, 2024), que tornou crime a prática de Intimidação sistemática virtual (cyberbullying). As mudanças no regime de remoção de

conteúdos violentos ou ilícitos — que agora exigem respostas mais céleres e protocolos transparentes por parte das plataformas — favorecem a redução da permanência de conteúdos que causam revitimização e prolongam o sofrimento aos estudantes e à comunidade escolar. Esse novo arcabouço normativo oferece suporte jurídico e institucional para enfrentar de maneira mais eficaz os efeitos escolares da violência digital.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de sinalizar o perigo de abordagens que reduzem o trabalho à abordagem criminal das situações de conflito entre os estudantes. A judicialização é importante nos casos graves que exigem reparação, mas não é suficiente para lidar com as situações de violência no ambiente escolar. No entanto, profissionais da educação podem aproveitar os novos dispositivos do ECA Digital para atualizar e ampliar as abordagens de prevenção e mapeamento das queixas escolares que podem ter conexões com a violência no digital.

Entre a invisibilidade e a superestimação

Assim como a Orientação à Queixa Escolar ensina que não existe explicação monocausal para a queixa (Souza, 2020. p. 100), não podemos cair na armadilha de reduzir as causas dos episódios de violência ao contexto digital, afirmando que todos os problemas são "culpa do celular ou das redes sociais". Nos parece relevante uma abordagem cuidadosa que evite também a invisibilidade das dinâmicas interpessoais e institucionais mediadas pelas plataformas digitais. Não faz mais sentido a escola ou a própria família tratar o digital como "assunto privado da família", negligenciando elementos sociais e afetivos que ocorrem nas plataformas digitais e que influenciam diretamente a vida escolar.

O desenvolvimento integral de crianças e adolescentes ocorre em múltiplas camadas e em uma rede complexa de inter-relações que envolve muitos fatores simultaneamente. Nosso convite aqui é para que possamos incorporar o repertório de experiências digitais dos estudantes no leque de informações cruciais para compreender e atuar sobre a queixa escolar em um mundo no qual o digital é tão relevante. A multidimensionalidade também se aplica aos significados que cada estudante produz a partir de suas experiências digitais. Apesar de as plataformas serem as mesmas, cada sujeito compõe uma relação muito singular com os seus dispositivos digitais e com os seus pares, exigindo um olhar para esta singularidade em todo o ciclo de trabalho com a queixa escolar que eventualmente esteja relacionada ao digital.

Quando consultados, crianças e adolescentes reconhecem as ambivalências das experiências digitais, ora oferecendo oportunidades de interação, aprendizagem e diversão, ora amplificando o mal-estar por comparações sociais tóxicas, contato com conteúdos e pessoas violentas e plataformas que distraem constantemente com suas armadilhas de captura da atenção. Na escuta realizada pelo Instituto Alana, em cooperação com a embaixada do Reino Unido e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, como apoio para a construção do Guia "Crianças, adolescentes e telas" (Brasil, 2024a), criado pelo Governo Federal após amplo debate com especialistas e autoridades, as crianças reconhecem tanto as oportunidades quanto os danos que encontram nas redes sociais que utilizam (Alana, 2025b). Há sempre necessidade de um trabalho ativo de mediação e educação para que as oportunidades se convertam em benefícios ao desenvolvimento integral e, similarmente, atuar na prevenção e gestão dos riscos para que os perigos não se convertam em danos.

A visão adultocêntrica pode ofuscar a agência das crianças e adolescentes, além de subestimar as suas leituras sobre as situações que chegam aos adultos da escola ou na família. Mesmo crianças muito novas, entre 4 e 10 anos de idade, apontam com bastante nitidez que têm dificuldade de parar de usar o celular dos pais e que há muitos conteúdos impróprios para a sua idade e que podem ser perigosos (Alana, 2025c). Escutar diretamente a perspectiva dos próprios estudantes é fundamental para que possamos ter uma compreensão abrangente sobre como interpretam tanto as violências quanto os momentos de fruição no ambiente digital. Esta escuta, sendo sensível e genuína, permite romper com visões apocalípticas ou ingênuas do digital, valorizando o contexto específico das experiências sem tampouco superestimar os benefícios (Third; Moody; Nejm, 2020).

Na concepção da queixa escolar como fenômeno institucional, social e relacional (Souza, 2020), a rede de relações estudante-escola-famílias passa cada vez mais pela mediação das plataformas digitais, sejam elas as plataformas de redes sociais, as plataformas educacionais, as plataformas de comunicação escola-família, as de comunicação entre as famílias ou as de interação famílias-estudantes. Podemos, ainda, considerar os novos sistemas de vigilância escolar com reconhecimento facial e plataformas de controle de presença que geram novas dinâmicas institucionais de controle e punição. O uso de Inteligência Artificial na avaliação do desempenho acadêmico e na gestão de macroprocessos na educação também modulam os jogos de poder na instituição escolar. Para completar, não podemos ignorar a força dos influenciadores digitais que operam na formação dos repertórios identitários dos estudantes, influenciando suas percepções sobre o papel da escola, visões de mundo e até como percebem a si mesmos nos grupos de

pertencimento almejados. Aqui também é vital evitar reproduzir a lógica patologizante, adaptacionista ou redutora, trazendo o digital como mais um componente da rede de relações que precisam ser mapeadas na compreensão da queixa escolar.

Vejamos alguns exemplos. Quando pais recebem notificações automáticas de faltas e notas em tempo real, a relação escola–família é reorganizada. Quando estudantes usam IA para tarefas, o vínculo com o processo de aprendizagem se transforma. Quando grupos de pais se tornam espaços de desinformação, conflitos emergem rapidamente e são refletidos nas relações entre os estudantes. Como parte do processo acontece fora da visão dos professores e sem registro material contínuo, torna-se mais difícil identificar dificuldades reais, fragilidades e avanços. A falta de intencionalidade pedagógica sobre esse ecossistema digital pode gerar sofrimento: tarefas acumulam-se, notificações invadem o tempo livre, expectativas se tornam confusas e estudantes sentem-se incompetentes diante da multiplicidade de plataformas. As crianças e os adolescentes nem sempre mencionam espontaneamente os episódios digitais traumáticos, por isso a invisibilidade não pode ser interpretada como ausência deste fenômeno.

A queixa escolar passa cada vez mais a ser influenciada pelas interações mediadas digitalmente, sendo o sofrimento emocional permeado também pela circulação de mensagens, conteúdos e expectativas modeladas pelos algoritmos que filtram as conexões digitais contemporâneas. Dentre os agravantes do ambiente digital, podemos destacar o poder devastador da persistência, escala ampliada e velocidade de propagação de situações que podem gerar humilhação pública dos estudantes e intensificar o sofrimento, intensificando também os efeitos danosos como a queda no rendimento, recusa escolar, isolamento, sintomas

ansiosos e depressivos e conflitos com colegas e professores. As dinâmicas de convivência mediadas por telas trazem possibilidades de conflitos persistentes, exclusões silenciosas e cobranças por performances sociais inalcançáveis. Assim, não podemos deixar os gatilhos digitais na invisibilidade, ainda que muitas vezes sejam sutis e fragmentados entre tantas horas de tela. Esses sinais frequentemente aparecem nas queixas escolares, mas suas raízes digitais não são mencionadas espontaneamente — e precisam ser investigadas com cautela. Da mesma forma, o trabalho cuidadoso de mediação pode favorecer a conversão de oportunidades digitais em benefícios diretos como o estímulo à livre expressão, participação social, aprendizagem personalizada, acesso às redes de apoio e experimentação identitária e de pertencimento, sobretudo para grupos historicamente marginalizados.

Orientação à Queixa Escolar na Era Digital

Considerando a presença das plataformas digitais no cotidiano de professores, estudantes, famílias e da própria escola, faz sentido incluir gradativamente o digital como dimensão relevante no trabalho em torno da queixa escolar. Os hábitos digitais dos estudantes, de sua família e as políticas de uso das tecnologias na escola podem compor o leque de aspectos investigados desde a primeira escuta. É útil observar se há, na escola, protocolos de denúncia e acolhimento para incidentes digitais, se há critérios para organizar a comunicação com as famílias via aplicativos e redes e se há participação dos conselhos escolares na governança da adoção de tecnologias no processo de aprendizagem e avaliação acadêmica. A falta de organização institucional sobre a presença das tecnologias na escola faz com que cada professor ou gestor adote regras próprias — gerando contradições, tensões e expectativas

desajustadas. Isso inclui o uso pedagógico com intencionalidade clara, a formação docente em letramento digital crítico, protocolos de convivência digital, critérios claros para uso de IA e proteção de dados pessoais dos estudantes.

O uso excessivo das telas pode capturar o tempo da infância e comprometer o desenvolvimento integral quando as demais dimensões da experiência (as não mediadas digitalmente) deixam de acontecer nesta fase tão peculiar da vida. Quando a escola e a família negligenciam experiências essenciais, aumenta a vulnerabilidade a riscos e prejuízos ao desenvolvimento. O brincar livre, a interação direta com outras crianças, o contato com a natureza, sono adequado, tempo livre sem estímulos artificiais, o silêncio e o descanso cognitivo são, também, aspectos que precisam ser valorizados e equilibrados para que a presença no digital seja considerada saudável. A intervenção psicossocial na era digital precisa priorizar a multidimensionalidade do desenvolvimento e favorecer uma abordagem crítica para compreender essa complexidade. O digital entra na cena da Orientação à Queixa Escolar não como vilão ou solução, mas como dimensão relevante da vida das crianças e dos adolescentes no mundo contemporâneo. O desafio permanece o mesmo: romper explicações simplistas e compreender a queixa como fenômeno relacional, institucional e histórico. Uma das diferenças é que, agora, a rede inclui dispositivos, fluxos digitais e sistemas algorítmicos pervasivos que entram cada vez mais profundamente no tecido social e nas intimidades das novas gerações.

Reconhecer a centralidade do digital na leitura e intervenção sobre as queixas escolares abre espaço para abordagens críticas capazes de questionar os modelos tecnológicos hoje hegemônicos — baseados na exploração da atenção, dos dados e

da intimidade de crianças e adolescentes — e, assim, vislumbrar ecossistemas sociotécnicos orientados pelo cuidado, pela justiça e pelos direitos humanos. A nova onda de disrupção impulsionada pela inteligência artificial, longe de reduzir a importância da escola, torna ainda mais imprescindíveis as habilidades sociais e emocionais, a resiliência, a cooperação e a criatividade na solução de problemas coletivos. Nesse sentido, uma educação digital crítica, aliada a formas democráticas de governança da transformação tecnológica nas escolas, fortalece o papel da instituição escolar como espaço de imaginação política e de produção de futuros sociotécnicos alternativos. Inverte-se, assim, a lógica dominante: não se trata de adaptar professores, estudantes e escolas às tecnologias existentes, mas de construir tecnologias que respondam às demandas de uma educação de qualidade, fundamentada na cidadania, na ética pública e no desenvolvimento integral. Essa inversão é plenamente coerente com o princípio da prioridade absoluta inscrito no artigo 227 da Constituição Federal, que convoca toda a sociedade a colocar o bem-estar de crianças e adolescentes no centro das decisões. É nesse horizonte que a escola pode assumir seu papel histórico de reinvenção, criando condições para que novas gerações habitem o digital de forma justa, segura, saudável e criativa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. de; NEJM, R.; SILVA, D. Educação digital para além dos celulares: diversificando as linguagens para a emancipação digital das múltiplas infâncias às adolescências. *In*: Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2025. p. 105–116.

RIGHTS FOUNDATION. **Disrupted Childhood: the cost of persuasive design.** 5 Rights, 2023. Disponível em: https://5rightsfoundation.com/resource/updated-report-disrupted-childhood-the-cost-of-persuasive-design/. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas: Guia sobre usos de dispositivos digitais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos

educacionais [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: ttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil:** análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília-DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Anexo ao Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2022. **Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/esolucoes-ceb-2022. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CUNHA, J.; NEJM, R. "Manda nudes": oportunidades e riscos relacionados aos direitos sexuais de crianças e adolescentes na internet. *In*: Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: Tic kids online Brasil 2016**. São Paulo: CGI.BR, 2017. p. 53–60.

INSTITUTO ALANA. **Nota técnica: Uso do celular na escola.** São Paulo, 2025a. Disponível em: https://tr.ee/EB1n3fY8_L. Acesso em: 2 nov. 2025.

INSTITUTO ALANA. **O que crianças e adolescentes têm a dizer sobre telas?** São Paulo, 2025b. Disponível em: https://tr.ee/C2OwA5OfkB. Acesso em: 2 nov. 2025.

INSTITUTO ALANA LABGRIM. **O que as crianças (4-10 anos) pensam sobre os efeitos do mundo digital em suas vidas?** São Paulo, 2025c. Disponível em: https://tr.ee/pLKudOV7rV. Acesso em: 2 nov. 2025.

NEJM, R. **Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20994/4/Tese_Rodrigo.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

RIBEIRO, J. C. S.; NEJM, R.; SOBRINHO, José B. do A. Percepções de vigilância e controle sociais atrelados ao uso dos dispositivos comunicacionais móveis. *In*: **Verso e Reverso**, v. 32, n. 80, p. 96-107, 27 ago. 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/15540. Acesso em: 3 out. 2025.

SOUZA, B. de P. **Orientação à queixa escolar** 1ª ed. 2007. Portal de Livros Abertos da USP. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827. Acesso em: 2 dez. 2025.

THIRD, A.; MOODY, L.; NEJM, R. Perspectivas de crianças e adolescentes brasileiros sobre seus direitos e as tecnologias digitais. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023**: Technology in education: A tool on whose terms?, Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723. Acesso em: 20 out. 2025.

VALENÇA, G. *et al.*, Children's Rights not Deceptive Patterns by Design: a Requirements Perspective. *In*: **Proceedings of the XXIII Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. Brasília DF Brazil: ACM, 2024, p. 1–11.

VINHA, T. *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023.

WEST, Mark. **An ed-tech tragedy?** Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701?locale=en. Acesso em: 20 out. 2025.

Medicalização da educação e da vida

Beatriz de Paula Souza[1]

Olavo foi fazer avaliação com uma psicóloga. Não foi o primeiro profissional de Saúde que o avaliou, um neurologista. A escola que mandou. Ele não se concentra nas aulas e tarefas na classe, não para na sala de aula, cutuca os colegas, briga com eles e com a professora.

A diretora, a coordenadora e a professora se informaram, com colegas de outras escolas e em revistas e livros de Educação, que cada vez mais as explicações sobre dificuldades dos alunos são encontradas pela neurologia. Neurologistas e psiquiatras, hoje, são a fonte de soluções para problemas que antes faziam sofrer crianças, pais e professores porque não se percebia que eram questões médicas. Dizem que são, agora, rápida e facilmente eliminadas com diagnósticos e tratamentos novos, para problemas cerebrais antes desconhecidos. Tem um que está uma praga na criançada de hoje em dia: o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o TDAH. Mas tem jeito, um santo remédio: uma ritalinazinha todo dia e pronto! Olavo? Ah, está com muito jeito de TDAH. Vai para o neuro.

A família procura um profissional recomendado por um

[1] Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, onde coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE.

amigo, que tivera uma boa experiência com ele. Dr. Marcius espera seu novo paciente na hora marcada. Quando a porta do consultório se abre, seu olhar, automaticamente voltado para o meio da fresta, tem de baixar para encontrá-lo. Entra uma criancinha de quatro anos. Quatro.

O relatório da escola e a descrição que os pais de Olavo fazem dele encaixam-se nos indicativos diagnósticos de TDAH, uma lista de comportamentos chamada SNAP-IV. São atitudes como "não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos de escola ou tarefas", "mexe com as mãos ou com os pés e se remexe na cadeira" e "tem dificuldade de esperar sua vez". É, ele é assim mesmo. No consultório também. Brinca com os clipes, fuça o estetoscópio, não fica quieto na mesa de exame. Mas esse inventário de comportamentos tem uma coisa (dentre outras) que o incomoda: não se diz para que idade é. Será que serve para uma criancinha de quatro anos??

Não encontra, no exame clínico, qualquer sinal de alteração. Pedir um exame de neuroimagem caríssimo, com aparelhagem sofisticada e rara como o SPECT ou o PET? Pensa, para além da literatura médica, que Olavo não lhe parece muito diferente de um punhado de crianças de sua idade que conhece. Decide, antes de pedir qualquer exame, mandar para uma psicóloga.

Helena, a profissional indicada, vem fazendo mudanças em seu trabalho. Insatisfeita com a linha mais descritiva e psicométrica com a qual vinha atuando, vem integrando sua experiência anterior, de professora, à atual profissão. Assim, quando recebe Olavo, decide pesquisar não apenas o menininho, mas também os ambientes que ele frequenta, modo de vida, relacionamentos e história, buscando sentidos. Seu passado de professora a leva a fazer algo raro na profissão de psicóloga: pesquisar como é e como ensina a escola dele

em vez de satisfazer-se com a descrição do seu comportamento nela. Descobre uma escola pequena, de ambientes apertados e abafados para o número de crianças que abriga. As práticas pedagógicas nas classes de pequenininhos como Olavo mais parecem típicas de Ensino Fundamental, ou seja, para crianças mais velhas: ficam longos períodos sentados e têm lição de casa quase todos os dias, geralmente envolvendo alfabetização e aritmética.

Em casa, outro lugar pequeno e apertado, as coisas não andam bem. Estressados com as constantes reclamações da escola sobre seu único e precioso filho, os pais andam brigando. Olavo percebe, culpado, que é o estopim de muitas dessas desavenças que são, a maioria, sobre como educá-lo.

Helena comunica, ao neuro, à família, à escola e ao próprio menino, que não vê sinais de qualquer transtorno neurológico nele. Baseada, claro, em outras informações e situações também, além das que vivera com ele. Orientações? Bem, várias. Mas as principais eram desdobramentos dos mesmos temas: Olavo tem sede de espaço! De lugares e situações em que possa se movimentar e viver mais plenamente seu corpo! De brincar!

Será que as educadoras da escola vão conseguir reinventá-la para que movimento, brincadeira e aprendizagem não precisem andar separados? Será que os pais dele vão conseguir administrar a vida para encontrar maneiras de seu filho querido poder ter lugar para sua inquietude de corpo e alma? (Souza, 2023. ps. 32, 33. Com algumas adaptações.)

Para tratar o tema Medicalização, é importante primeiro dizer o que entendo por este termo. Iniciei pela história de Olavo, nome fictício de um menininho real e representativo de tantos outros reais também, porque ela comunica meu entendimento em

uma linguagem mais próxima à vida e ao coração das pessoas do que definições formais. Mas estas últimas são importantes também, para sintetizar e organizar o conhecimento. Então apresento a seguir a que tenho utilizado:

> nomeamos como Medicalização ao processo de conferir uma **aparência de problema de Saúde (individual)[2] a questões de outra natureza, geralmente de natureza social.** Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante (Angelucci e Souza, 2010. p.9).

Olavo era um forte candidato a ser diagnosticado com TDAH, como é tão comum nos dias de hoje. A postura crítica dos profissionais de saúde mental pelos quais passou, o neurologista Marcius e a psicóloga Helena, salvou-o deste destino. A concepção de Helena sobre como compreender uma queixa escolar, coerente com a da OQE, faz com que procure conhecer a rede de relações do menininho e seus ambientes principais, além de ele próprio. Assim, emergem questões e condições que permitem compreender o que ele está comunicando com seu jeito de se comportar.

Esta abordagem não apenas protegeu Olavo da medicalização, desindividualizando o que era de ordem coletiva, como o espaço escolar e sua organização, além do modo de vida em casa. Além disso, permitiu que ele fosse compreendido e a busca pela solução de seu sofrimento pudesse partir da identificação

[2] Acréscimo meu

de suas raízes. Desvelou-se o caráter também coletivo de seu sofrimento, pois era de todos da rede, cada um a seu modo, além do potencial de transformar sua escola e modo de vida que seus comportamentos de resistência e luta por seu desenvolvimento saudável tinham, que pôde emergir.

Nas mãos de outros profissionais, poderia ter sido rotulado como tendo um transtorno neurológico (de existência polêmica) e medicado com remédios perigosos que o silenciariam e a seu poder de mudar vidas e instituições, para si e para outros. Com os agradecimentos da indústria farmacêutica.

Essa história ilustra, ainda, a influência crescente do viés medicalizante nos meios educativos. As educadoras têm uma atitude profissional responsável, de procurarem manter-se atualizadas sobre os avanços dos conhecimentos em sua área ao consultar publicações especializadas e colegas, porém encontram-se com uma enxurrada de informações que as conduzem a um pensamento individualizante e biologizante.

Esta influência expande-se para muito além da Educação: está atualmente em todas as áreas profissionais e da vida. Na Assistência Social, vemos sua função de justificar o controle químico de comportamentos difíceis e/ou indesejados de crianças e adolescentes vítimas de violência. Na Saúde, efeitos da vida sem sol justificam vendas de vitamina D. No âmbito do casamento, a infelicidade de mulheres aprisionadas ao machismo justifica a prescrição de antidepressivos. Na linguagem, tristeza vira depressão, agitação vira hiperatividade, introspecção TEA, rigor TOC...

Aqui, vou me ater à medicalização no âmbito da Educação,

por estarmos na seara das queixas escolares.

As funções da medicalização

Função financeira

A função da medicalização mais visível, mais fácil de identificar, é a de gerar ganho financeiro. Dinheiro, muito dinheiro, especialmente para a indústria farmacêutica e de saúde, ramo ranqueado entre os mais lucrativos do mundo, mas também para todo um mercado de especialistas, profissionais de saúde como psicólogas, além de advogados, pedagogas e outros.

A venda de medicamentos psicotrópicos é um sub-ramo especialmente sensível a métodos de convencimento sobre sua necessidade, pois são indicados para pessoas com diagnósticos nos quais a subjetividade de quem o faz tem um grande peso. É bem diferente, por exemplo, de uma doença como tuberculose, na qual a presença do bacilo de Koch não dá margem a dúvidas.

Vejamos o crescimento das vendas de medicamentos à base de cloridrato de metilfenidato, como Ritalina e Concerta, muito receitados para quem recebe o diagnóstico de TDAH – caso de tantos estudantes com dificuldades e sofrimentos na vida escolar. Estes são números de caixas destes remédios vendidas no Brasil, por ano: em 2000 foram 71.000 caixas, cifra que saltou para 2.000.000 em 2010, colocando o país como o segundo maior mercado consumidor do mundo dessa substância, perdendo apenas para os Estados Unidos - fonte primária desta febre. Em 2013 (apenas três anos depois, portanto), esse número já tinha crescido

30%: foram 2.600.000[3]. Por algum motivo que desconheço, não consegui dados mais atualizados que esse. A quantas estaremos?

Mostrando também a forte escalada da prescrição e consumo de psicotrópicos e a presença deste fenômeno em outras áreas para além da Educação, temos os números de vendas de caixas de clonazepam, princípio ativo do Rivotril, o calmante campeão de vendas no Brasil. Tarja preta, deve ter a receita retida porque envolve risco de dependência química e sedação. Vejamos: segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), em 2007 foram 425 caixas e em 2013, seis anos depois portanto, esse número decuplicou: 4.769.692. Passados mais onze anos, atinge a assustadora cifra de 39.000.000.

Função conservadora

Há, no entanto, uma função menos evidente desempenhada pela medicalização: a conservação de uma sociedade na qual o bem estar e a saúde, inclusive a mental, são sacrificáveis em favor da manutenção de padrões de produtividade; em que a exclusão social é justificada pela desqualificação/inferiorização de quem não cabe nos padrões estabelecidos pelos donos do poder atribuindo esta dissonância a um problema/defeito biológico de quem não se enquadra; em que o mesmo é feito com rebeldias e desencaixes que poderiam revelar necessidade de transformações de instituições como escolas e empresas, em prol do bem estar e do desenvolvimento pleno de quem as habita.

Assim, pessoas com sofrimentos gerados por regimes e relações de trabalho estressantes e/ou desumanas são

[3] Fontes: IDUM *apud* IMS-PMB – Pharmaceutical Market Brasil e Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA.

responsabilizadas individualmente por eles: ganham um diagnóstico de depressivos ou ansiosos e tomam remédios para se adaptar sem que a origem de sua dor seja questionada e precise mudar. O estudante bolsista negro que estuda em um colégio de elite e tira notas baixas por sentir-se continuamente mal em um ambiente que o envolve em desprezo e ódio é diagnosticado com déficit de atenção e baixo QI. O pequeno Olavo da nossa história inicial, que incomoda a rotina escolar com sua agitação por não poder movimentar-se para desenvolver seu corpo e brincar torna-se um candidato a um diagnóstico de TDAH e ser medicado com o perigoso metilfenidato, o que evitaria o questionamento do cotidiano emparedado de sua escola e a superlotação das classes.

Modus operandi ou artimanhas

Como esse fenômeno alcançou tanto sucesso? De que meios utilizou, que caminhos construiu para isso? Muitos; apontarei alguns deles:

Campanhas diretas junto a médicos

Quem não conhece a cena de um propagandista de um laboratório farmacêutico visitando o médico com que você estava se consultando? Outro exemplo: farmácias oferecerem a médicos comissões nas vendas de medicamentos vendidos com receitas deles, procedimento que chegou a ser denunciado no Fantástico, programa de televisão de grande audiência nacional[4]. Psiquiatras e neurologistas têm um interesse especial, por serem prescritores de psicotrópicos, indicados para diagnósticos de critérios carregados

[4] https://globoplay.globo.com/v/1249769/ Acesso em: 15 mar. 2026.

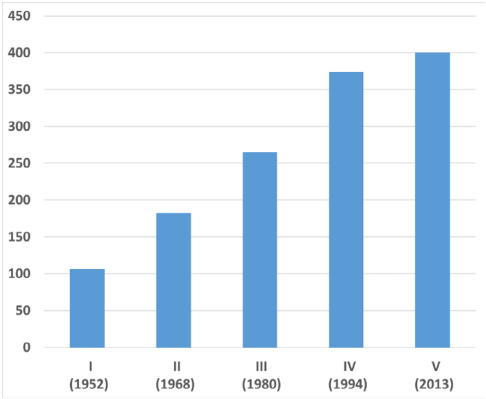
de subjetividade, como apontei antes.

Invenção de transtornos mentais

No campo da Educação, entre outros, são notórias as polêmicas nos meios científicos a respeito de muitos dos ditos Transtornos de Aprendizagem. Têm sido indicadas inconsistências, lacunas, indução de resultados e contradições em pesquisas que supostamente comprovariam a existência de TDAH, dislexia, discalculia e outros (Moysés e Collares, 2010).

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) é o manual oficial da Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicação considerada a principal referência mundial para diagnósticos de transtornos mentais, que padroniza critérios de sintomas para profissionais de saúde. Se consultarmos suas sucessivas versões, o aumento acelerado do número de categorias diagnósticas listadas (Mayes e Horwitz, 2014, complementados por Ana Carla C. Furlan Scarin) levanta dúvidas:

Figura 1 - Número de transtornos mentais por versão do DSM.



Um caminho explicativo para essa escalada é apontado por alguém de dentro da psiquiatria e da elaboração desse manual. Allen Frances (2014), principal responsável pela organização do DSM-IV, faz graves acusações sobre a influência da indústria farmacêutica em sua elaboração, principalmente na versão V. Diz ele, em uma entrevista que tem o significativo título "Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais":

> Não soubemos nos antecipar ao poder dos laboratórios de fazer médicos, pais e pacientes acreditarem que o transtorno psiquiátrico é algo muito comum e de fácil solução. O resultado foi uma inflação diagnóstica que causa muito dano, especialmente na psiquiatria infantil. Agora, a ampliação de síndromes e patologias no DSM V vai transformar a atual inflação diagnóstica em hiperinflação.

Em 2022 foi lançado o DSM-5-TR, que revisou alguns critérios diagnósticos e terminologias. E acrescentou novos diagnósticos...

Presença nas mídias

São divulgados diagnósticos e tratamentos sem mencionar questionamentos e espalham-se as explicações biologizantes sobre origens de sofrimentos e modos de se comportar que incomodam. Comportamentos normais são postos sob suspeita de serem transtornos e doenças. Entre muitos, alguns exemplos: a birra infantil seria sinal de Síndrome do Comportamento Disruptivo, o temperamento introspectivo sinalizaria fobia social ou TEA. Informações assim frequentam programas televisivos de grande

audiência e transtornos questionados são até mesmo encarnados em personagens de novelas. Além disso, a Internet é amplamente utilizada para propagar este modo biologicista de compreender e cuidar, principalmente pelo viés neurológico. São disponibilizados instrumentos diagnósticos, como certos inventários de comportamentos, que não seriam validados se passassem por avaliações de rigor científico minimamente respeitáveis.

Influência no Poder Legislativo

Atuando junto a parlamentares do nível municipal ao federal, entidades e profissionais muitas vezes diretamente apoiados por laboratórios farmacêuticos conseguem formular - e por vezes aprovar - Projetos de Lei medicalizantes. Por exemplos, projetos de realização de processos diagnósticos em massa em redes de ensino e outros em que estudantes com diagnósticos sem consenso científico como TDAH e dislexia sejam considerados alunos da Educação Especial.

*Uso e difusão do pensamento fragmentado*r

Destaco e me alongo a respeito de um recurso poderoso da medicalização, que considero o mais sutil (por isso o mais difícil de identificar) deles. Conhecê-lo e atentar a ele é fundamental para que nossa consciência sobre ele nos proteja de seu poder de nos afetar e nos transformar em agentes deste flagelo contemporâneo.

Calcado na ciência de viés positivista, o pensamento fragmentador isola comportamentos de seus contextos, história e sentidos e congela-os/fixa-os abstraindo dinâmicas, movimento. Traduzindo objetividade como concretude rasa, coloca no corpo a fonte de modos de alguém se comportar e separa a corporeidade das outras dimensões humanas, como a das emoções e a da cultura.

Os processos mais difundidos de diagnosticar transtornos de aprendizagem e outros são pródigos em exemplos. Por isso, quando sabemos que alguém recebeu um diagnóstico (tantas vezes acompanhado da expressão "fechado", que induz à ideia de ser indiscutível), é fundamental saber como foi feito. Que instrumentos foram utilizados, em que foi baseado, como foi o processo, quem fez? Vejamos, como exemplo, dois dos mais comuns nos dias atuais: TEA e TDAH. Há muitos outros: TOD, dislexia, discalculia...

Transtorno do Espectro Autista - TEA

Segundo o DSM-5-TR (APA, 2022), é uma condição do neurodesenvolvimento que surge na infância, caracterizada por desafios persistentes na comunicação, com interação social e padrões de comportamento restritos/repetitivos. Essa definição também é seguida pela Classificação Internacional de Doenças 11 (CID 11, 2022), utilizada pela Organização Pan-Americana de Saúde da Organização Mundial de Saúde (OPAS-OMS) e pelo Ministério da Saúde do Brasil.

Listo abaixo sintomas considerados muito comuns. Importante: não é preciso alguém apresentar todos eles para receber esse diagnóstico:

- Dificuldades na interação social.
- Atraso no desenvolvimento da fala.
- Dificuldade em fazer contato visual.
- Dificuldades em iniciar ou manter uma conversa.
- Ecolalias.
- Dificuldades em entender comunicação não verbal (gestos e

expressões faciais, entre outras).
- Movimentos motores repetitivos (balançar de mãos, do corpo).
- Dificuldades sensoriais (hipo ou hipersensibilidade).
- Resistência a mudanças.

Antes de tecer minhas considerações sobre o que trouxe acima sobre TEA, apresento dados de um levantamento realizado por um órgão regional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a DRE Campo Limpo, expostos por Nívea Mesquita, pedagoga da equipe de sua Divisão Pedagógica (GIQE, 2022). Esse trabalho permite comparar o número de alunos diagnosticados com TEA matriculados nas escolas municipais dessa região no início do ano escolar de 2020 e no início de 2022.

- Ensino Fundamental: 329 no início do ano letivo de 2020 e 525 início de 2022 – um aumento de 50%.
- Ensino **Infantil**: 196 no início de 2020, 463 em 2022 – **aumento de 136%**.

Este levantamento chama a atenção para uma tragédia coletiva de grande impacto na vida e no desenvolvimento da população brasileira: a pandemia de Covid-19. A atuação negacionista e irresponsável (para dizer o mínimo) do governo federal da época, encabeçado por Jair M. Bolsonaro, levou o país a ter o segundo maior número de mortos do mundo por essa doença, apesar de ser o sétimo em população. Com isso, 284 mil crianças e adolescentes tornaram-se órfãos, pois perderam pais ou responsáveis, considerando apenas os anos de 2020 e 2021 (Freire, 2025).

Foram praticamente dois anos de confinamento, contínuo ou intermitente: de março de 2020 a início de 2022, anos em que

o levantamento acima foi feito, nos quais outros números trágicos se produziram: entre muitos, a quantidade anual de divórcios aumentou 36,35% segundo levantamento feitos em maio de 2021, se comparada a de janeiro desse mesmo ano – ou seja, em três meses (ANAFE, 2022). No Estado do Rio de Janeiro, as denúncias de violência contra crianças, mulheres e idosos cresceram em até 50% em apenas seis meses de isolamento - de final de fevereiro a final de agosto de 2020 (AMAERJ, 2020).

São cifras que, somadas a muitas outras (desemprego, fome, exclusão digital em um período no qual o ensino foi remoto etc.), dão a dimensão do sofrimento enlouquecedor que uma multidão de crianças e adolescentes brasileiras (e praticamente todos os que estavam no Brasil) passaram no isolamento da Covid-19, sem falar no depois, que também fez marcas. Em famílias de poucos filhos como são as brasileiras atuais, nas quais é comum o filho único, entendo que em um processo diagnóstico bem feito se tornou praticamente obrigatório investigar e considerar o que esses pequenos e jovens passaram nesse período, para poder compreender queixas de comportamento, aprendizagem e outras.

Conhecendo esses índices (aliados a nossas experiências pessoais), podemos pensar que não é incomum encontrar uma criança que passou dois anos de sua vida basicamente fechada em casa, brincando sozinha, com medo do mundo e das pessoas contaminadas lá fora e vendo sua mãe ser agredida por seu pai. Consideremos agora os sinais comuns de TEA listados mais acima serem indicadores de um transtorno de desenvolvimento neurológico, de base fortemente genética, seria a melhor primeira hipótese explicativa do fato dessa criança ter dificuldades na interação social, em olhar nos olhos e conversar? Em incomodar-se

com ambientes barulhentos, agitados, grandes e com muita gente como são as escolas? De não falar muito bem? Ou seriam esses sinalizadores de que ela aprendeu o que lhe foi ensinado durante uma proporção grande do seu tempo de vida: a fazer suas atividades sozinha e sem dividir brinquedos, a temer pessoas, a falar pouco ou nada, a ter uma rotina sempre igual e no mesmo lugar pequeno, a estranhar barulho de criançada, deslocamentos... E indicadores, também, de que precisa ser acolhida, compreendida e ajudada em seu sofrimento e dificuldades para adaptar-se a uma vida muito diferente daquela na qual se desenvolveu por um período de longa duração, considerando seu tempo de vida?

Em 2022, um grupo de psicólogos analisou 135 formulários de encaminhamentos de escolas para serviços que realizavam atendimentos a queixas escolares, em dois municípios: São Paulo e uma cidade média do interior da Bahia – realidades muito diferentes, portanto. Uma característica comum dos materiais estudados era a ausência de qualquer menção à pandemia e ao que suas consequências podem ter significado na vida, no psiquismo e na aprendizagem das crianças e adolescentes encaminhados (Andrade *et al.*, 2022).

Então, será que o aumento vertiginoso de crianças e jovens com diagnóstico de TEA que apareceu nas matrículas da DRE Campo Limpo, do início ao final do isolamento social da Covid-19 (2020-2022), resistiria a uma avaliação crítica dos métodos e instrumentos utilizados? Terão levado em conta o que eles viveram na pandemia e as marcas que carregam dela? Entendo ser muito provável que não, pois em apenas dois anos, justamente os piores da pandemia de Covid-19 e os de confinamento, seria muito pouco provável ter havido uma alteração genética tão grande na população brasileira. Vejam que esse crescimento numérico é muito maior entre as crianças do Ensino Infantil (135%) do que

entre estudantes de Ensino Fundamental (50% - grande também). São crianças de até cinco anos de idade, que passaram portanto quase metade ou mais de suas vidas no isolamento social da pandemia e em um período importante do desenvolvimento da fala e da sociabilidade.

Estamos diante da perspectiva da fragmentação, que produz entendimentos e práticas coerentes com ela, isto é, com cisões. Um exemplo: a desconsideração de contexto, separando seres humanos de seus ambientes e relações. Outro: o escamoteamento da história, de processos contextualizados que podem fazer emergir os sentidos de modos de ser e fazer atuais e possibilitar a compreensão do que comunicam. Estas são duas, entre outras fragmentações ilusórias que levam a conclusões equivocadas, rótulos e tratamentos prejudiciais. Servem a quem? A quem ganha dinheiro com isso certamente. A instituições e rotinas que, desse modo, não precisam mudar para se adaptar a necessidades e características dos que as frequentam também.

Ressalto que trouxe o exemplo da desconsideração dos efeitos da pandemia porque me preocupa o quanto é comum e prejudicial. Mas este caminho investigativo fragmentador tem deixado de fora muitas outras questões, acontecimentos e sentidos. As consequências não se restringem a pessoas singulares, mas atingem suas redes de relações e mesmo grupos maiores, pois evitam mudanças institucionais que beneficiariam outros e geram políticas públicas equivocadas.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH

Segundo o DSM-5-TR - a definição da CID-11 é similar -,

o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento no qual há um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no desenvolvimento e na vida de quem o tem. O diagnóstico é clínico e baseado no que é comum para a idade - ou seja, uma avenida aberta para avaliações subjetivas, pois não há parâmetros estabelecidos para o que seria comum. Os critérios diagnósticos principais listados são os seguintes:

- com relação a desatenção: falta de atenção a detalhes, erros de distração, dificuldade em se manter focado, não escutar, não seguir instruções, má organização, perder objetos, distrair-se com facilidade, ser esquecido.
- quanto a hiperatividade: inquietação, levantar-se quando não deveria, correr e/ou subir em coisas, incapacidade de brincar calmamente, agir como "motor ligado", falar demais, responder antes da pergunta terminar, ter dificuldade em esperar sua vez, interromper os outros.

Esta lista de comportamentos, descontextualizados e sem parâmetros de avaliação por idade, estrutura um inventário chamado SNAP-IV facilmente encontrado na internet, que ganhou a fama de "teste de TDAH". É adotado como protocolo diagnóstico, ou parte obrigatória dele, por muitas redes de saúde públicas e entidades privadas da área e é acessado e utilizado livremente por educadores, pais e população em geral.

Não há, nele, indicações de que é preciso considerar as circunstâncias nas quais estes comportamentos aparecem. Não seguir quais instruções? E se elas forem absurdas? Distrair-se com facilidade em que situação? Em uma aula entediante ou incompreensível? Levantar-se quando não deveria: depois de quanto tempo sentado? Falar demais: e se for em um ambiente que cala crianças e jovens? É o pensamento que fragmenta atuando, o qual

separa artificialmente o ser humano de seu ambiente e, com isso, conduz a conclusões equivocadas sobre o que os comportamentos revelam, levando à individualização do que é social.

É longa a história da formulação do TDAH. Nunca foi consensual nos meios científicos, como é muito propagado. Novamente, cito a médica e pesquisadora Maria Aparecida Moysés e a pedagoga Cecília Azevedo Lima Collares (2010), com a retrospectiva crítica que nos trazem da estruturação desse quadro nosológico, que remonta à nunca encontrada Lesão Cerebral Mínima (LCM). Por falta de comprovação, o conceito foi sofrendo metamorfoses, passando por exemplo pela Disfunção Cerebral Mínima (DCM), sempre por não se conseguir comprovar sua existência, até chegar ao TDAH, que sofre do mesmo mal.

Um exemplo do quanto este diagnóstico é polêmico, não consensual entre cientistas, são declarações do psiquiatra e pesquisador Leon Eisenberg feitas ao final de sua vida. Considerado por muitos o "pai do TDAH", por seu pioneirismo e dedicação a esse suposto transtorno nas décadas de 1950 e 1960, em 2009 deu uma entrevista à conceituada revista alemã *Der Spiegel* na qual teria afirmado que o TDAH é um exemplo de doença fabricada que transforma comportamentos normais em patológicos e justifica a medicação excessiva de crianças (Freud, 2014).

No Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE) do Instituto de Psicologia da USP, atendemos muitas crianças com esse diagnóstico ou suspeita diagnóstica. Nossa abordagem, na perspectiva da Integralidade (e contra a fragmentação), leva em conta os contextos nos quais os motivos das queixas acontecem, a rede de pessoas envolvidas e suas relações (principalmente escola e família), a história/processo contextualizado dessa queixa e do atendido, além dos sentidos do que nos é apresentado como

problema. Ninguém vive isolado em uma bolha, desconectado de tudo que o cerca e de sua história. O passado constitui o presente, que projeta o futuro e o fluxo do tempo não pode ser segmentado pois momentos não são fixos e isoláveis. Fundamentos e práticas de nossa abordagem podem ser encontrados no *site* Orientação à Queixa Escolar (IPUSP e ECA-USP, 2020), na coletânea de mesmo nome (Souza, 2022) e em outras publicações.

Trabalhando na perspectiva da Integralidade, nunca confirmamos esse diagnóstico nas crianças que atendemos que o tinham, ou eram suspeitas de tê-lo. O que mais encontramos foram serezinhos muito inteligentes, que tinham uma inquietude de pensamento harmônica com sua inquietude corporal, o que é compreensível em um período da vida no qual a unidade psico-soma tende a ser mais forte do que mais tarde. O conto Siri na Lata (Souza, 2023) traz, além da história de Olavo, as de duas pessoas excepcionais reais que apresentavam esses "sintomas" e que, provavelmente, não teriam dado as contribuições que deram se tivessem sido diagnosticadas com TDAH e contidas quimicamente em sua agitação. Uma delas, Silvério Nery, fundador de entidades representativas dos montanhistas no Brasil, além da inteligência e da capacidade organizativa privilegiadas, traz à tona um drama daqueles que têm grande aptidão e gosto por atividades físicas. Sentem forte necessidade de se movimentar e, assim, têm dificuldade de adaptar-se bem à rotina escolar comum, de ficarem sentados e parados diariamente e por horas nos bancos escolares. Além de Silvério e outros, temos o exemplo do atleta olímpico de natação e multimedalhista Michael Phelps, que recebeu o diagnóstico de TDAH e tomou medicação por anos, mas resolveu parar com ela e dedicar-se ao esporte. Se não fosse sua rebeldia contra a captura de decorrências de sua aptidão excepcional pela

medicalização, não teríamos o ídolo que ele se tornou.

A história de Phelps nos revela como a medicalização, por baixo de uma aparência inclusiva, trabalha na direção contrária à inclusão, pois desqualifica o diferente (ou inconveniente) pelo diagnóstico e reprime a diversidade com tratamentos.

Também foram muitas as crianças que tinham comportamentos listados como indicativos desse suposto transtorno porque não estavam bem alfabetizadas em razão de problemas comuns no nosso sistema escolar, como trocas de professoras em pleno ano letivo e falta de lugar para quem tem um ritmo mais lento ou mais rápido do que a média, em um ensino uniformizador. Ou, ainda, por ficarem ansiosas e com dificuldade de prestar atenção na aula por sofrerem humilhações e maus tratos gerados por preconceitos e/ou por terem uma vida entre quatro paredes que não lhes permite brincar e se movimentar para poderem se desenvolver saudavelmente.

Essas compreensões de nossos atendidos diagnosticados ou suspeitos de terem TDAH levaram a soluções muito diferentes das que o apontamento, equivocado, de um suposto transtorno neurológico genético tende a produzir. A partir desse último, encontramos facilmente estigmas, sensação de inferioridade e culpa, pois este diagnóstico imputa a quem o recebe a responsabilidade pelo desencontro com a escola e outros ambientes. E, ainda, gera a contenção química de reações a modos de ensinar e viver opressores, excludentes, adoecidos e adoecedores, que precisam ser mudados.

Com uma abordagem Integral, foi possível desvelar capacidades e potencialidades, revertendo expectativas negativas que funcionam como profecias autorrealizadoras. Pudemos trazer

alívio, a crianças, pais e professoras, de culpas que não tinham e conseguir efeitos positivos com isso; evidenciar preconceitos e, assim, mobilizar atitudes de apoio e proteção, além da tematização dos mesmos que gerou benefícios para outras pessoas da escola também. Foi possível mudar algumas rotinas, de modo a introduzir ou ampliar a presença de atividades regulares ao ar livre. Ao invés de não permitir a essas crianças ser quem eram, desautorizando e contendo suas expressões, trabalhamos para promover uma inclusão real, transformadora de seus ambientes e modos de viver e aprender, beneficiando a elas mas, também, outros em torno delas.

Ainda dentro deste tópico "difusão e uso do pensamento fragmentador" pela medicalização, dedico breves linhas a um assunto extenso: o uso dos *testes psicológicos padronizados*. A crítica aos mesmos como instrumentos fidedignos, capazes de identificar possibilidades e deficiências em diferentes funções intelectuais com eficiência e precisão e, também, sinais de problemas neurológicos, é antiga. Maria Helena Souza Patto (1997) sistematiza diversas camadas de críticas em seu artigo "Para uma crítica da Razão Psicométrica": do ponto de vista dos conteúdos, que não levam em conta experiência, cultura e diversidades e privilegiam repertório da classe dominante; quanto à forma, que por exemplo confunde capacidade de suportar a pressão de um cronômetro regressivo com inteligência; quanto ao conceito de inteligência, que considera apenas a resposta final desprezando o processo que levou a ela e confunde essa capacidade humana com aprendizagem escolar. Por fim e mais importante, identifica e problematiza as bases filosóficas e epistemológicas do edifício dos testes que, fragmentadoras, pressupõem a neutralidade do examinador e do teste como possíveis, confundem esses instrumentos de medida com o que eles pretendem medir

("inteligência é o que o teste mede") e anulam singularidades privilegiando padrões, entre outras críticas dessa natureza. Aproveito para recomendar também os demais artigos desse precioso número temático da Revista Psicologia, intitulado Psicologia e Razão Instrumental (IPUSP, 1997).

Trago com preocupação o tema dos testes padronizados como instrumentos diagnósticos mistificados, supostamente científicos e precisos, em um tempo no qual seu uso e valorização encontrou um grande recrudescimento com o crescimento das avaliações neuropsicológicas. As que tive acesso, mesmo as realizadas por instituições de renome, eram quase exclusivamente grandes baterias desses instrumentos questionáveis. Sem investigar processos contextualizados de escolarização, constituição e dinâmica das famílias, interseccionalidades fundamentais - como etnia, cultura, classe social e gênero-, formulam conclusões e indicações frequentemente medicalizantes. Determinam destinos de uma maneira muito poderosa porque têm, mistificadas, a aura e a autoridade do saber científico.

O que fazer? Fragmentação medicalizante X Integralidade possível e necessária

O conto inicial dá indicativos e sugestões para responder a essa pergunta e, ao longo do texto, vários outros aparecem de forma pontilhada. Trago abaixo uma sistematização, na qual exponho características da perspectiva fragmentadora e práticas que ela engendra no campo das queixas escolares (e outras), de que a medicalização se utiliza. Em paralelo, trago caminhos de compreensão e atuação des/anti/não medicalizantes apoiados na

perspectiva da Integralidade, o fundamento básico da Orientação à Queixa Escolar (OQE), ressaltando que há outros importantes na mesma direção.

FRAGMENTAÇÃO / MEDICALIZAÇÃO	INTEGRALIDADE / OQE
O indivíduo como objeto	A rede como sujeito
Crença na possibilidade da neutralidade dos profissionais de Saúde e de seus instrumentos	Neutralidade como impossibilidade. Implicação dos profissionais e suas subjetividades.
Individualização de questões coletivas (sociais, institucionais etc.)	Oferecer informação e atentar a estas questões: desindividualização
Descontextualização	Contextualização
Indivíduos e instituições sendo trabalhados e trabalhando isoladamente	Trabalho com e em rede, tecer e fortalecer redes, integração de versões
Abstração de processos, de história	Consideração de processos, historicização contextualizada
Abstração de sentidos	Busca, resgate de sentidos
Mercantilização da Saúde e das relações	Processo humanizado e humaniza-dor, libertação do mercantilismo, emancipação
Adaptacionismo	Fortalecimento de posturas críticas e protagonismo, transformação da rede
Assujeitamento	Constituição e fortalecimento de sujeitos
Homogeneização, padronização	Lugar para singularidades, diferenças. Sem procedimentos padronizados
Diagnóstico, devolutiva e intervenção como momentos separados	Diagnóstico, devolutiva e intervenção integrados
Diagnósticos padronizadores	Permanente atenção a singularidades
Anamnese padronizada	Seguir, potencializar e problematizar o fluxo discursivo singular
Testes padronizados	Investigação em situações não padronizadas que favoreçam a potencialidade do indivíduo emergir
Outros procedimentos padronizados	Procedimentos construídos a cada caso, tendo objetivos como parâmetros
Sigilo rígido de conceito superficial	Circulação ética de versões e saberes

Considerações finais

A medicalização da Educação tem como sua maior fonte as dificuldades de um sistema escolar que precisa de profundas transformações. Trata-se fundamentalmente da captura de sofrimentos e dificuldades que o modelo escolar mais comum produz, pelo modo de pensar individualizante e biologizante fomentado principalmente pela indústria farmacêutica. A ação des/anti/não medicalizante de maior importância, a que pode retirar a fonte primária de alimento, é a construção de um ensino que contemple as necessidades de desenvolvimento integral de seus participantes: do intelecto, das emoções, da cultura, da pertença a comunidades, do corpo e da espiritualidade.

Esta construção passa por diversas vias de atuação: a partir do campo da Educação, da Saúde, da Assistência Social ou outros. Nos níveis micro e macro estruturais, pois é preciso interferir em políticas públicas, mudando algumas que existem e precisam mudar e propondo outras novas. Como profissionais e cidadãs/os individuais e atuando em coletivos de variadas dimensões como, por exemplo, movimentos sociais e órgãos de classe.

Experiências bem sucedidas e inspiradoras nesse sentido existem. Por exemplo, há escolas que valorizam a brincadeira e o aprendizado ao ar livre e em contato com a natureza como parte da rotina diária, em atividades nas quais estudantes e professores sentem os efeitos benéficos de satisfazer sua essência de seres de natureza e de culturas ancestrais que sempre entenderam essa nossa condição. A maior calma e a alegria que se instalam proporcionam relações mais tranquilas, afetuosas e inclusivas, além de aprendizado escolar mais significativo e agradável. Os corpos têm lugar para sentirem-se mais vivos e se desenvolverem melhor (Souza, Souza e Negreiros, 2023).

Há escolas nas quais os modos de ensinar predominantes são em grupos heterogêneos de nível de aprendizagem e de idade, que privilegiam as relações colaborativas, educando para a vida coletiva, a interação social solidária e construtiva e a cidadania. Nos momentos de estudo individuais, as singularidades de ritmos e interesses são respeitadas e, assim, um estudante pode estar muito avançado em Matemática ao mesmo tempo que em fases iniciais dos conteúdos de História, sem essas diferenças constituírem problemas e sem abandono pedagógico. O protagonismo dos estudantes é favorecido e, deste modo, sua condição de sujeitos. No Brasil, a EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, é pioneira nesse modo de ensinar que bebeu das águas da portuguesa Escola da Ponte - e inspirou diversas outras escolas.

Dei exemplos de transformações profundas porque a experiência mostra que são possíveis e, desse modo, nos permitem ser ambiciosos. Mas mesmo dentro do modelo convencional de ensino, podemos criar e/ou ampliar espaços para avanços na qualidade de modo a não termos, por exemplo, tantas crianças e jovens com dificuldades para ler e escrever. Eles se tornam vulneráveis a serem capturados - e tratados - pelo rótulo de TDAH porque não conseguem prestar atenção em tarefas escolares que não têm como realizar; a TEA porque encolhem-se em um ambiente no qual se sentem burros e inferiores; a disléxicos porque a cada dia torna-se mais aversivo para eles chegar perto de letras, por ficarem associadas a situações de fracasso e humilhação.

Termino com uma reflexão que ouvi de uma mestra, Vera Stela Telles, em uma discussão sobre avaliação psicológica na década de 1970, ainda tão atual (que minha memória me permita ser fiel a ela): *o processo diagnóstico diz mais sobre o diagnosticador do que sobre o diagnosticado.*

REFERÊNCIAS

AMAERJ – ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Violência doméstica na pandemia aumenta 50% no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: AMAERJ. 27/08/2020. Disponível em: https://amaerj.org.br/noticias/tj-do-rio-registra-aumento-de-50-em-casos-de-violencia-domestica/ . Acesso em: 15 mar. 2026.

ANAFE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ADVOGADOS PÚBLICOS FEDERAIS. **Divórcios na Pandemia – que dizem os dados?** Brasília: ANAFE. 13 jul. 2022. Disponível em: https://anafenacional.org.br/divorcios-na-pandemia-que-dizem-os-dados/ . Acesso em: 15 mar. 2026.

ANDRADE, A. S. F.; NOVAES, D. S. C.; SILVA, F. E.; MATOS, V. de G. A Medicalização do Fracasso Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período Pós Isolamento Social. **Site Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: LIEPPE/IPUSP e LabArteMídia/ECA-USP. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2023/05/A-MEDICALIZACAO-DO-FRACASSO-ESCOLAR-NOS-ANOS-INICIAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-NO-PERIODO-POS-ISOLAMENTO-SOCIAL.docx.pdf . Acesso em: 12 mar. 26.

ANGELUCCI, C. B.; SOUZA, B. de P.. Introdução. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças individuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.9.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision - **DSM-5-TR**. Washington, DC: American Psychiatric Association. 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/96657644/DSM_5_Atualizado_Portugu%C3%AAs_DSM_5_TR_American_Psychiatric_Association. Acesso em: 15 mar. 2026.

FRANCES, A. Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais. **Cebes na mídia** – Notícias. 2 out. 2014. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos sobre Saúde. Disponível em: https://cebes.org.br/transformamos-problemas-cotidianos-em-transtornos-mentais/10797/ . Acesso em: 13 mar. 2026.

FREIRE, T. **Covid-19 deixou 149 mil crianças e adolescentes órfãos em 2020 e 2021**. Brasília: Agência Brasil. 26/10/2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-10/covid-19-deixou-149-mil-criancas-e-adolescentes-orfaos-em-2020-e-2021 . Acesso em: 15 mar. 2026.

FREUD, J. K. Sobre o TDAH: transtorno ou invenção? **Ciência e Cultura**, vol.66 no.1 São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência SBPC. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000100019 . Acesso em: 13 mar. 2026.

GIQE - GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. *Site* do grupo, aba Vídeos. **Medicalização dos efeitos da pandemia**: TEA e outros diagnósticos em alta. 17/09/2022. Disponível em: https://www.queixaescolargiqe.com/videos . Acesso em: 16 mar. 2026.

IPUSP - INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP. Psicologia e Razão Instrumental. **Revista Psicologia USP**. vol. 8, no. 1. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. 1997. Disponível em: https://revistas.usp.br/psicousp/pt_BR/issue/view/8167/455 . Acesso em: 15 mar. 2026.

MAYES, R.; HORWITZ, A. V. DSM-III and the revolution in the classification of mental illness. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, Vol. 41(3), Summer 2005. Wiley Interscience. DOI 10.1002 / jhbs.20103. Wiley Periodicals, Inc. 2005. p. 249–267.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças individuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

p.71-110. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/478838148/Texto-2-DISLEXIA-E-TDAH-uma-analise-a-partir-da-Ciencia-Medica-Moyses-Collares . Acesso em: 11 mar. 2026.

MESQUITA, N. **Medicalização dos efeitos da pandemia: TEA e outros diagnósticos em alta**. GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR – GIQE, vídeo da reunião de discussão temática de 19 set. 2022. Disponível em: youtube.com/watch?reload=9&time_continue=81&v=Q2MoI59guwY&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.queixaescolargiqe.com%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fwww.queixaescolargiqe.com&source_ve_path=MzY4NDIsMzY4NDIsMzY4NDIsMjg2NjY . Acesso em: 12 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação Internacional de Doenças 11ª Revisão – CID-11**. Genebra: OMS. 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://icdcdn.who.int/static/releasefiles/2024-01/ICD-11-Reference-Guide-2024-01-pt.pdf . Acesso em 15 mar. 2026. **Orientação à Queixa Escolar**. *Site*. São Paulo: LIEPPE/IPUSP, LabArtMídia/ECA-USP, USP. 2020. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br . Acesso em: 15 mar. 2026.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da Razão Psicométrica. In: **Revista Psicologia USP**, vol. 8, no. 1. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. 1997. p. 47-62. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2026.

SOUZA, B. de P. Siri na lata. In: SOUZA, B. P. **Histórias de Educação:** viagens e "viagens". E-book. Guararema – SP: Belo Dia Editora. 2023. ps. 32, 33 – com algumas adaptações. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-historias-de-educacao . Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/

portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827 e em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf Acesso em: 15 mar. 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; Souza B. P.; Negreiros, F. **Educação, Infâncias e Natureza**: o que nos ensina a história, a educação e a vida. 2023. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638 . Acesso em: 15 mar. 2026.

Medicalização e as queixas escolares no cenário pós-pandemia de COVID-19

Eliane Krieger[1]

O presente capítulo é fruto do meu trabalho de conclusão do curso de aperfeiçoamento "Orientação à Queixa Escolar", do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi escrito originalmente no ano de 2022 e reescrito, com dados atualizados, no ano de 2025, configurando a presente versão. Assim, foi inicialmente produzido durante o período pandêmico e imediatamente após o isolamento. Frente a frequentes discussões tecidas nos encontros do curso, vi a necessidade de articular o fenômeno da medicalização, as queixas escolares e o cenário pós-isolamento da pandemia de COVID-19, no qual nos encontrávamos então, embora essa emergência sanitária ainda estivesse em vigor.

O discurso da medicalização permeia o espaço da educação há algumas décadas, entendido como suposta transformação de questões de ordem social, institucional e política em objeto da ordem médica, da área de saúde, com marcadores centrados nos aspectos biológicos e individualizantes (Narcinov; Rodrigues, 2020). Quando o processo de escolarização é reduzido a uma

[1] Psicóloga da educação básica em município de Santa Catarina.

postura medicalizante, tem-se um apagamento da complexidade e pluralidade que atravessa a escolarização.

No final do ano de 2019 e início de 2020 a humanidade foi marcada pelo começo da pandemia de COVID-19 e todas as especificidades que acometeram esse período. A pandemia do que foi chamado de novo coronavírus causou grande impacto, sendo necessário a tomada de medidas de prevenção como o isolamento social. Assim, os sistemas de saúde e educação sofreram adequações e houve o fechamento de serviços considerados não essenciais.

No período entre final de 2021 e início de 2022 houve a retomada gradual da circulação de pessoas, a reabertura de serviços e a distribuição de vacinas. As medidas de isolamento social ficaram restritas apenas às pessoas que positivavam o vírus e este período ficou conhecido como pós-isolamento de COVID-19. Em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim do estado de emergência de saúde pública global e o vírus de COVID-19 deixou de ser considerado uma ameaça pandêmica e passou a ser controlado.

Este marco corresponde a uma fase mais ampla e de longo prazo, considerado como o período pós-pandemia de COVID-19. Este momento no qual o mundo se encontra em convivência com o vírus de forma semelhante a outras doenças respiratórias sazonais permitiu a reestruturação das políticas públicas e uma contínua análise dos impactos da pandemia na sociedade. Neste cenário, no qual as consequências dos sofrimentos e acontecimentos trágicos da pandemia afloraram, encontramos indicações de que o discurso da medicalização pôde encontrar mais ênfase e proporções dentro do espaço da educação.

O presente trabalho tem, como objetivo, tecer um diálogo sobre a medicalização no contexto escolar e sua relação com o

cenário pós-pandêmico de COVID-19 e, ainda, articular esta discussão com a atuação da psicologia frente às queixas escolares.

Medicalização e patologização no contexto escolar

De acordo com Moysés e Collares (2010), nas sociedades ocidentais existe a prática da medicalização, em que o discurso patologizante realiza tentativas de explicar comportamentos, sensações e vivências próprias dos seres humanos reduzindo-as ao campo regido pelas leis naturais, baseadas na neurofisiologia e em determinismos genéticos. Desta maneira, o sofrimento humano é supostamente transformado em transtornos nos quais só há espaço para atuar através da perspectiva da saúde em contraste com a doença, tornando indiferentes os diversos tons que habitam o espaço entre os dois extremos.

O discurso que reduz questões subjetivas, sociais, institucionais e políticas a um componente doente no corpo físico, encontra terreno fértil no neoliberalismo, que toma como ênfase o interesse mercadológico e o individualismo (Moysés; Collares, 2010). Narcinov e Rodrigues (2020) trazem que esse sistema tem seu aparato na meritocracia, onde cada pessoa é responsável por seus sucessos e fracassos, o que resulta na isenção de responsabilidade dos contextos sociais, políticos e econômicos e gera culpabilização da própria vítima.

Em relação à infância, essa lógica reforça um suposto diagnóstico que considera aspectos próprios desta fase como fora da normalidade. Isto leva ao uso de medicamentos cada vez mais cedo. Pande, Amarante e Baptista (2020) trazem que muitos medicamentos utilizados não têm indícios satisfatórios de eficiência, eficácia e segurança para a autorização do uso. Isto se torna mais agravante quando se fala de seres em processo de

desenvolvimento, sendo temerárias tanto a formulação infantil específica como a recomendação de fracionamento da dose. Os autores ressaltam que, na maioria das vezes, não são apresentados resultados congruentes sobre riscos e efeitos indesejados, principalmente no caso de crianças na primeira infância (Pande; Amarante; Baptista, 2020).

Assim, há um movimento de diagnosticar e tratar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, no campo da infância e da educação, atribuindo-lhes causas orgânicas, com soluções farmacológicas, sem considerar os contextos sociais e institucionais em que elas são produzidas. Tem-se o fracasso escolar como um dos objetos principais da medicalização. Esse processo reflete a falta de valorização da diversidade, negando o espaço para diferentes formas de aprender e se comportar.

Quando os educandos não correspondem ao desempenho esperado, são encaminhados para a área da saúde, a fim de receberem um diagnóstico de disfunção neurológica como justificativa para tal. Com isto, há um número crescente de encaminhamentos para atendimentos de profissionais externos, como psiquiatras, neurologistas e neuropsicólogos. Desta maneira, a escola busca apoio e alternativas para as dificuldades de escolarização fora do seu entorno e de cunho biologizante. O âmbito pedagógico e social, os processos institucionais e as políticas educacionais acabam não sendo foco de reflexão e mudanças.

Ressalta-se que a discussão, no presente trabalho, não pretende negar a real condição de certos transtornos e doenças e nem negar o avanço de muitas das pesquisas de bases biológicas, que geraram melhores tratamentos, inclusive com o desenvolvimento de psicofármacos, que representaram ganhos no campo da saúde mental. Mas é preciso distingui-los de diagnósticos e tratamentos

medicalizantes e estar atento às implicações que esse discurso tem para as vivências humanas, a fim de avançar na superação destas.

Pandemia de COVID-19 e o âmbito da educação

No final do ano de 2019 iniciou-se a emergência de um cenário de saúde pública relacionado à pandemia de um novo coronavírus. O vírus em questão foi chamado de SARS-CoV-2, que causa a doença de Covid-19, cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (Brasil, 2020). Com a sua rápida disseminação, contágio e certo desconhecimento sobre alguns aspectos básicos do vírus quando o mesmo surgiu, estes componentes fizeram com que ele se espalhasse no mundo todo (Schmidt et al, 2020). Em 11 de março de 2020 a OMS caracterizou o Covid-19 como uma pandemia, devido a sua manifestação global (OPAS, n/d).

Com a proporção catastrófica da situação, foi preciso adotar medidas de contenção para evitar o contágio. Houvèssou, Souza e Silveira (2021) trouxeram categorias de medidas de contenção adotadas. Foram estas: restrição de movimento, medidas de saúde pública, medidas socioeconômicas e de governança, distanciamento social e, por fim, o lockdown, podendo este último ser de confinamento total ou parcial. Neste cenário, as pessoas de maior vulnerabilidade social, principalmente de baixa renda, foram as mais afetadas de diversos modos.

Cabe ressaltar nossa filiação à psicologia como uma ciência e profissão que tem compromisso com uma atuação ética, pautada nos direitos humanos, a fim de romper com as desigualdades e exclusão social. Nesse sentido, é insustentável abordar a pandemia de Covid-19 sem considerar as ações do governo federal da época. A gestão da crise mantida pelo então presidente Jair Bolsonaro

foi marcada por controvérsias, negação científica e resistência às orientações da Organização Mundial de Saúde - OMS. Houve atraso na compra de vacinas, denúncias de superfaturamento e defesa de medicamentos ineficazes, enquanto o SUS, pilar do combate à pandemia, enfrentava sobrecarga e escassez de insumos.

A postura do governo federal contribuiu para a disseminação de desinformação e dificultou a adesão da população a medidas de prevenção, como o uso de máscaras e a vacinação. Como consequência, o país ultrapassou a marca de 700 mil mortes por Covid-19 - um impacto que poderia ter sido significativamente mitigado (Alfani et al, 2024; Gomes; Bentolila, 2021). A falta de uma política para atender às necessidades de grupos mais vulneráveis, fez com que as mortes atingissem de maneira mais dramática "a população negra, pobre, idosa, moradora das muitas periferias, de menor escolaridade e sem acesso de qualidade à internet" (Nobre, 2020, p. 10 apud Gomes; Bentolila, 2021).

Com a falta de um plano nacional para combater o Covid-19, o Supremo Tribunal Federal atribuiu aos estados, Distrito Federal e municípios a competência de implementar as medidas de distanciamento social (STF, 2020). Devido ao cenário de saúde pública global, a área da educação também teve que se adequar a esse contexto de emergência sanitária. Assim, em meados de março e abril de 2020 os estados e municípios suspenderam as aulas presenciais e implantaram atividades educacionais de maneira remota.

As casas se tornaram espaços multifuncionais, acumulando funções de escola, local de trabalho, espaço de lazer e convivência. O confinamento agravou o sofrimento psíquico mesmo entre camadas mais favorecidas, expôs mulheres, idosos, crianças e adolescentes à convivência mais intensa com agressores e diminuiu as chances de acesso à rede de apoio, além de reforçar desigualdades

de gênero no trabalho doméstico (Dulius; Sudbrack; Silveira, 2021). Essa realidade revelou que os impactos da pandemia não se distribuíram de forma homogênea, mas se articularam às desigualdades de classe, gênero e raça, repercutindo diretamente nas condições de vida da população.

Com o impacto da pandemia e as mudanças na rotina escolar, surgiu um cenário repleto de desafios, dilemas e incertezas no campo educacional. A paralisação das aulas presenciais exigiu uma rápida adaptação e a transformação do modelo de ensino para o remoto, para garantir a continuidade do ano letivo. Nesse contexto, emergiram as atividades remotas, que intensificaram o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Vieira e Seco (2020) apontaram, em seus estudos, que um dos desafios foi o desenvolvimento de habilidades e competências dos docentes para poderem se apropriar dos meios digitais e os usarem como ferramenta de trabalho. Isto também foi um fator de sofrimento psíquico para a categoria, visto que muitos tiveram que buscar formação de modo autônomo, sem uma preparação das instituições educacionais.

Um outro desafio, trazido por Monteiro (2020), foi a exclusão digital decorrente da migração das atividades para o meio online. Professores, estudantes e suas famílias enfrentaram a falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, essenciais para a continuidade do aprendizado. Conforme Barbosa, Anjos e Azoni (2022), muitas famílias não possuíam recursos para adquirir equipamentos adequados ou dispunham de um número limitado de aparelhos para todos os membros. Essa escassez reduzia ainda mais o tempo disponível para estudos, já que os dispositivos precisavam ser compartilhados. Ademais, em diversas regiões, especialmente nas zonas rurais, a conexão à internet era precária

ou inexistente. Além disso, muitos lugares não tinham sinal de internet ou o tinham de maneira precária.

Outras problemáticas domésticas enfrentadas nestes tempos afetaram a escolarização nesse modelo emergencial. Era comum a ausência de preparação pedagógica dos pais e responsáveis para acompanhar o desempenho educacional dos filhos e, ainda, a falta de um ambiente em casa que fosse apropriado ao aprendizado de maneira remota (Almeida; Alves, 2020). Neste aspecto, faz-se necessário retomar novamente que grande parte dos lares que viveram essas dificuldades foi de famílias que já se encontravam em vulnerabilidade social, o que fez aumentar ainda mais essa sua condição.

A migração para o ambiente remoto não foi sinônimo de aulas ao vivo e/ou gravadas (síncronas e/ou assíncronas). Em muitos casos, os educandos receberam atividades que tiveram que realizar e devolver aos docentes, algumas vezes com instruções vagas. Se o educando não teve o apoio de seus responsáveis e os mesmos também não tiveram uma preparação pedagógica para os auxiliar, as dificuldades relacionadas à aprendizagem podem ter se acentuado.

Além do acesso a recursos educacionais, é necessário apontar um aspecto importante para condições viáveis de aprendizagem: o acesso a uma alimentação nutritiva. Como apontado por Barbosa, Anjos e Azoni (2022) muitos educandos em situação de pobreza mantinham uma alimentação saudável somente na escola. Com a suspensão das aulas, esses educandos tiveram seu acesso a comida de qualidade interrompido, o que afetou significativamente seu desenvolvimento cognitivo, em especial nas crianças mais jovens.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) trazem que a transição das aulas presenciais para atividades remotas também causou a redução

do tempo de instrução e, em alguns contextos, isso impossibilitou sua participação nas atividades propostas pelos professores. Essa restrição do tempo pode trazer prejuízos em determinadas habilidades necessárias para leitura, escrita e matemática.

Com tantas mudanças repentinas e radicais ocorridas no âmbito da educação, os educandos tiveram mais dificuldades na aprendizagem escolar.

Após mais de um ano das atividades escolares terem sido suspensas na modalidade presencial, no ano de 2021 os Estados e municípios ficaram responsáveis por apresentarem um plano de contingência para o retorno gradual das atividades presenciais. No entanto, não foi um ano de aulas presenciais regulares, pois aconteceram de modo intermitente, com revezamento de grupos de estudantes e com medidas de distanciamento.

Revelou-se, então, que outra problemática se acentuou após o período de isolamento pandêmico: a evasão escolar. O longo período de isolamento pelos quais os estudantes passaram propiciou um maior espaço para a experimentação do sentimento de solidão e reduziu consideravelmente o contato entre pares. Com isso, muitos educandos tiveram dificuldades em realizar o retorno de volta às atividades educacionais de maneira presencial, especialmente aqueles que passaram por experiências traumáticas e perdas significativas de entes queridos.

A pandemia de Covid-19 trouxe, portanto, impactos profundos para o processo de escolarização, evidenciando desigualdades educacionais, criando e acentuando lacunas significativas no aprendizado, especialmente em estudantes de contextos vulneráveis, além de impactos na saúde mental e nas interações sociais dos educandos. Estima-se que o impacto das mudanças decorrentes do cenário pandêmico terá efeitos

de médio e longo prazo (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022; Vieira; Seco, 2020). Os efeitos deste cenário deixaram marcas significativas, que não podem ser ignoradas ao se refletir sobre a medicalização das queixas escolares na pós-pandemia.

Medicalização pós-pandemia de Covid-19 e as queixas escolares

Como vimos, o cenário pandêmico trouxe mudanças significativas que causaram impacto na saúde emocional da população. No período de isolamento, era comum as pessoas sentirem maior estresse, tristeza, ansiedade, dificuldades para dormir e se alimentar. Estes modos de sentir indicam sofrimento psíquico, porém não são necessariamente sinônimos de transtornos mentais (Garcia; Amorim; Rodrigues; Mendonça, 2022; Alves et al, 2021). Compreensões equivocadas e superficiais são terreno fértil para o risco de patologizar processos de adaptação comuns a um período de incertezas.

Garcia, Amorim, Rodrigues e Mendonça (2022) identificaram, em um estudo, que o discurso da medicalização se fez presente no cenário pandêmico de maneira quase que imediata. O termo "quarta onda" surgiu na rede social X, antigo Twitter, criado no meio médico estadunidense. Refere-se à ideia de que as consequências de Covid-19 se dividiram em quatro ondas, sendo a quarta relacionada a traumas psíquicos, transtornos mentais, burnout e impacto econômico. A expressão "quarta onda" foi utilizada como estratégia discursiva do poder psiquiátrico no Brasil, sendo que a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) foi sua maior divulgadora, disseminando que seria uma epidemia de distúrbios mentais.

A medicalização foi reforçada no campo da saúde mental quando o Ministério da Saúde aprovou recursos públicos, mais especificamente 650 milhões de reais, para a compra de psicotrópicos (Garcia; Amorim; Rodrigues; Mendonça, 2022). Esta compra significou o uso de medicamentos como propostas para a solução dos impactos sociais causados pela pandemia, reduzindo a complexidade dos efeitos pandêmicos à solução medicamentosa. Com isso, teve-se o discurso biomédico amparado pelas políticas governamentais da época.

Em relação à infância, o fracasso escolar é frequentemente patologizado em forma de diagnósticos como dislexia, transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), transtorno opositor-desafiador (TOD) e, mais recentemente, diagnósticos de transtorno do espectro autista (TEA). Retoma-se que o objetivo do presente trabalho não é negar a existência de demandas que necessitam de um olhar mais atento e cuidados, mas aponta para a necessidade de rever a construção de diagnósticos dados em massa e o uso desenfreado de medicamentos, a fim de não banalizar questões de ordem complexa.

Um aspecto que vem chamando a atenção é o aumento desenfreado dos diagnósticos de autismo. Embora este quadro englobe vários países do mundo, no Brasil houve grande ampliação entre 2019 à 2024, conforme evidenciado por Fernandes et al (2025). A maior incidência dos diagnósticos de TEA são na primeira infância devido à visibilidade de intervenções precoces, intensivas e especializadas. Isto nos leva a perguntar sobre a estruturação dos serviços de saúde para atender o público devidamente. Já circulam notícias falando sobre uma epidemia de transtornos mentais na infância, que se ancoram em registros de atendimentos feitos pelo SUS (Leite, 2025). Na pós-pandemia, imediatamente dobraram os atendimentos de crianças com TDAH no CAPSi, sendo que

em 2020 houve 1087 atendimentos e em 2021 foram 2600 (G1 O Globo, 2022).

Dados sobre o aumento do uso de medicamentos no período de pós-pandemia indicam que o discurso da medicalização das consequências da pandemia ganhou ainda mais força. Alcântara, Figel, Campese e Silva (2022) analisaram registros de uma Unidade Básica de Saúde de um município no Paraná entre os anos de 2018 e 2020. Em relação a distribuição de antipsicóticos como a risperidona, utilizada nos diagnósticos de TDAH e TEA, constataram que houve um aumento de 19% em 2020, em comparação com o ano de 2019, anterior à pandemia. Uma notícia veiculada no Jornal G1, em janeiro de 2023, trouxe que a @Ritalina, usada também nesses casos, estava em falta nas farmácias do Brasil após a procura elevada em 2022 (G1 O Globo, 2023).

Diante disto, faz-se necessário questionar se as dificuldades atuais que os educandos estão enfrentando são sintomas de algo patológico ou se são manifestações de uma nova adaptação ao ambiente escolar e social. Como visto anteriormente, o cenário pandêmico trouxe dois anos intensos, onde, por mais de um ano, as aulas presenciais foram suspensas e, no ano seguinte, aconteceram de modo intermitente e com revezamentos. Neste tempo, foi necessário que os educandos e suas famílias se adaptassem a permanecer mais tempo em suas casas, sem contato com pessoas externas, em um convívio familiar que muitas vezes não foi favorável ao seu desenvolvimento saudável.

Diversas famílias tiveram suas rotinas alteradas e passaram por dificuldades financeiras decorrentes do forte impacto da pandemia no sistema socioeconômico. Com isso, além do sentimento de insegurança, do medo de contrair o vírus, do luto pela perda de alguém, as crianças também presenciaram o medo de seus pais de perderem o emprego, de sentir fome e de perder sua

moradia - o que efetivamente aconteceu com frequência -, sendo que estas são condições materiais necessárias para a qualidade do desenvolvimento humano.

Somado a isso, como vimos anteriormente, os educandos tiveram que compreender a utilização das tecnologias de informação para atividades escolares. Muitos não tiveram as instruções necessárias e não puderam contar com o auxílio dos pais devido às próprias limitações dos mesmos na área pedagógica. Isto quando as famílias possuíam dispositivos conectados à internet e sinal de qualidade satisfatória dessa rede.

Compreendemos, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que o desenvolvimento humano e a aprendizagem não são frutos unicamente de mecanismos biológicos, mas constitui-se na interrelação entre os seres humanos e o meio social e a apropriação da cultura. Assim, não há como desconsiderar dois anos de acontecimentos tão dramáticos e específicos, para compreender fenômenos humanos atuais. Especialmente, não há como ignorar como este período pode ter impactado o desenvolvimento das crianças, que necessita de mediações possibilitadas por indivíduos mais experientes como os adultos, tanto nos processos de educação informal, no seu cotidiano, quanto na educação formal com o ensino sistematizado.

A educação promove um aspecto fundamental relacionado à socialização, pois é na escola que as crianças e adolescentes passam um tempo considerável do dia em contato direto com diversas pessoas, de diferentes faixas etárias e círculos sociais e isso gera a necessidade de aprender a conviver. As medidas de proteção da pandemia forçaram as crianças e adolescentes a ficarem confinados em seus lares, sem contato presencial com seus pares. Ao retornar às aulas presenciais, é esperado que os educandos tenham sentido - e ainda sintam - dificuldades em interagir pessoalmente, pois

muitos se adaptaram a conviver quase que apenas através de telas, que tendem a constituir modos de relacionamento muito próprios e diferentes.

É inegável que o cenário pós-pandemia agravou dificuldades relacionadas ao processo de escolarização, produzidas tanto por condições de vida e aprendizagem escolar dos educandos durante o período de isolamento, quanto pelas falhas que o sistema e as políticas educacionais apresentaram e apresentam. Cabe questionarmos o quanto o complexo e trágico cenário da pandemia relatado no presente trabalho está sendo levado em conta por quem tenta compreender o que está acontecendo com um educando que não apresenta o desempenho e o comportamento esperados. O quanto o sistema de ensino e seus processos de instrução e avaliações levam em consideração o impacto que a pandemia de Covid-19 teve no desenvolvimento dos estudantes?

Ao refletir sobre a medicalização na infância, também cabe a nós, psicólogas, e a outros profissionais de saúde, questionar se os encaminhamentos, o processo de diagnóstico e intervenções levam em conta o impacto da pandemia no desenvolvimento da criança e adolescente, seja no campo da aprendizagem, da sociabilidade, das emoções ou em outros. Considerar estes pontos é fundamental para pensar a complexidade e os múltiplos contextos que estão relacionados e não reduzir demandas a um mero conjunto de sintomas de origem biológica, a serem solucionados com uso de medicamentos. Tendo em vista que o número de diagnósticos tem aumentado, também cabe nos questionar o quanto esta lógica tem de fato auxiliado as crianças a se desenvolver e a aprender.

Atuação da psicologia frente às queixas escolares

É de suma importância discutir a psicologia na educação e sua atuação frente às queixas escolares visto que, a partir da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, a profissional psicóloga deverá necessariamente estar inserida nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019). Portanto, é fundamental articular a discussão em relação às queixas escolares por uma perspectiva crítica, pois a psicologia se colocou, desde o início da sua história, a caminhar na direção da medicalização e individualização de questões coletivas e sociais. Visto que esta lógica produz agravantes para as desigualdades e exclusão social, cabe à psicologia se posicionar em uma atuação pautada nos direitos humanos e comprometida com a transformação social na direção de uma sociedade mais justa e humana, acolhedora e com lugar para a diversidade.

Nesse sentido, a abordagem da Orientação à Queixa Escolar (OQE), contribui com o trabalho psicológico e se orienta pela perspectiva da psicologia crítica. Compreende que a sociedade, incluindo a escola, se constitui por sua diversidade e, reconhece, respeita e valoriza este aspecto como potencializador de mudança (Souza, 2007).

A OQE compreende que a queixa escolar tem como seu aspecto central o processo de escolarização. Desta maneira, um dos contrapontos à medicalização é trazido por Souza (2007) ao tomar como foco de análise do trabalho a produção da escolarização, e não mais o fracasso escolar. Esta mudança de foco rompe com a análise do sujeito de maneira individual e inclui a escola e as relações dinâmicas que são constituídas nela (Souza, 2007).

Essa autora traz que os principais envolvidos na situação de queixa escolar costumam ser a criança/adolescente, a família e a escola. Compreende que o processo de escolarização se constitui

nessa rede de relações e ao profissional psicólogo cabe a busca de intervir nela, junto a seus participantes mais relevantes e nas relações entre eles. Assim, vai na contramão dos atendimentos psicológicos individualizantes, que valorizam o diagnóstico e o tratamento do educando considerado problema. Portanto, na atuação da psicologia pela OQE, procura-se compreender como a queixa escolar foi construída e trabalhar com a rede da qual ela emerge, com seus participantes mais importantes e as relações entre eles, cuidando e potencializando.

Considerando que o momento atual da queixa é constituído ao longo de uma história, faz-se necessário conhecê-la e problematizá-la, a fim de encontrar e construir outros sentidos. Conforme traz Souza (2007), para conhecer a história, todos os envolvidos deverão ser ouvidos e ter suas versões problematizadas, incluindo a escola. Ainda, procura-se promover a circulação e encontro das versões de cada participante envolvido, dentro de princípios éticos, para que a compreensão da queixa escolar e de seu processo de construção possa ser feita de forma enriquecida, deixando de ser fragmentada em versões estanques e parciais.

A OQE volta-se ao desenvolvimento de toda a rede, inclusive do próprio educando, promovendo uma postura ativa dos participantes (Souza, 2007). O trabalho da psicóloga volta-se à identificação, mobilização e fortalecimento das potências e potencialidades da rede, afastando-se da perspectiva individualista. O objetivo da OQE é produzir uma movimentação desta rede que vá no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes (Souza, 2007) e das relações entre eles.

Portanto, a fim de romper com uma atuação medicalizante e patologizante, faz-se fundamental atuar no sentido de desnaturalizar a queixa escolar como algo inerente e exclusiva do educando, esclarecendo a construção da história da queixa. A

compreensão e potencialização da rede de relações caminham no sentido da identificação da responsabilidade de todos e não da culpabilização individual de sujeitos.

Considerando a necessidade de práticas não-medicalizantes e o cenário de pós pandemia de Covid-19, não há como a atuação da psicologia frente a queixas escolares desconsiderar a singularidade do contexto pandêmico. Desta maneira, é fundamental identificar quais as condições emocionais, de escolarização e socioeconômicas, dentre outras, que a criança/adolescente vivenciou no período de isolamento, incluindo o contexto familiar, vulnerabilidades e potencialidades apresentadas, sentimentos e emoções emergidos nesse cenário, suas condições de estudo e os impactos desses vários aspectos da vida pandêmica na situação atual do educando.

A fim de verificar a história da queixa e sua relação com o cenário de pandemia, considera-se identificar acesso a sinal e dispositivos com internet, condições das atividades escolares remotas, apoio recebido pela instituição escolar, família e demais círculos sociais, apenas para citar alguns aspectos relevantes que podem ser abordados. Também deve-se verificar como foi o retorno às aulas presenciais e as condições que as instituições escolares possibilitaram na pós-pandemia de Covid-19, assim como as estratégias desenvolvidas para a superação das lacunas de aprendizagem e sociabilidade produzidas pela pandemia.

Em uma atuação não medicalizante, procura-se articular vivências singulares a condições sociais compartilhadas. Portanto, faz-se necessário abordar o período pandêmico e as condições vividas na realidade dos educandos, como também as condições que foram geradas para promover o processo de escolarização na pós pandemia de Covid-19 para, assim, fortalecer as potencialidades da rede. Estes aspectos são fundamentais para compreender os impactos que essa crise sanitária teve na vida de

todas as pessoas que vivenciaram esse período, visto que os efeitos não se encerraram com o fim da pandemia; pelo contrário, seus rastros ainda atravessam o momento presente.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo tecer um diálogo sobre a medicalização no contexto escolar e sua relação com o cenário pós-pandêmico de Covid-19 e, ainda, buscar articular esta discussão com a atuação da psicologia frente às queixas escolares.

Assim, foi visto que a medicalização transfere questões coletivas, sociais e políticas da vida humana em questões de ordem individual e de maneira biologizante. As crianças e o cenário da educação são alvos especiais da medicalização, processo pelo qual são atribuídos transtornos de aprendizagem a dificuldades do processo de escolarização, culpabilizando exclusivamente a criança e o adolescente pelas dificuldades, sem espaço para questionar a configuração e organização das instituições escolares, acontecimentos coletivos como a pandemia e outros. A medicalização também tem, como consequência, a destituição dos participantes, com as dificuldades e os sofrimentos que apresentam, de um lugar de potencializadores de mudanças por meio do que uma leitura mais profunda, sistêmica e histórica dessa apresentação pode revelar.

Com o cenário pandêmico, foi necessário o isolamento social como medida de prevenção e contenção e, assim, houve o fechamento das instituições escolares. Desta maneira, os educandos, suas famílias, professores e demais atores educacionais tiveram que se adequar às condições impostas pela pandemia. Com isso, houve a inserção das atividades remotas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação que trouxe mais

desafios e dilemas. Consequentemente, os educandos tiveram seus processos de aprendizagem - escolar e outros - modificados e sua socialização em relações diretas com seus pares foi interrompida de maneira súbita.

Alguns sentimentos advindos deste cenário, como tristeza, estresse e ansiedade, foram e ainda são vividos por grande parte dos indivíduos, mas têm caráter coletivo. Era de se esperar que, diante dos vários e difíceis desafios impostos pela pandemia, tivesse havido dificuldades no retorno das atividades escolares de modo presencial, principalmente relacionadas aos aspectos da aprendizagem e da socialização.

A fim de uma atuação ética e compromissada com o social, é fundamental que a psicóloga não reproduza a lógica individualizante, patologizante e medicalizante em relação às queixas escolares. Portanto, a OQE traz aspectos relevantes para a atuação da psicologia, pois considera e trabalha com singularidades, mas também com o que é de caráter coletivo, social e institucional, além de respeitar e valorizar a diversidade presente na sociedade. Deste modo, a queixa escolar é considerada no processo de escolarização e na sua construção dentro de uma rede de relações. Assim, seus participantes principais devem ser ouvidos e trabalhados e a história da queixa deve ser problematizada. Para isso, promove-se a circulação das versões dos envolvidos, eticamente, e também a potencialização e movimentação da rede para a superação das queixas.

Observando estes aspectos, considera-se fundamental que as condições vivenciadas na pandemia de Covid-19 adentrem na investigação da queixa escolar, a fim de não ignorar um cenário tão singular, inesperado e com efeitos marcantes de maneira tão trágica. Para não reproduzir a lógica medicalizante e individualizante, é necessário reconhecer as marcas que se produziram e intensificaram neste determinado período da história de vida humana. É preciso,

ainda, identificar as condições oferecidas para promover o processo de escolarização pós pandemia de Covid-19 e as estratégias desenvolvidas para a superação das lacunas de aprendizagem e sociabilidade, buscando fortalecer potencialidades existentes da rede.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, . A. M.; FIGEL, F. C., CAMPESE, M. & SILVA, M. Z. da. Prescription of Psychotropic Drugs in Primary Health Care in the context of the Covid-19 Pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], 11(4), 2022 DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.20210. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20210 Acesso em: 22 nov. 2022.

ALFANI, F. *et al.* Underestimating the Pandemic: The Impact of COVID-19 on Income Distribution in the U.S. and Brazil. **Economies**, 12(9), 235, 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/economies12090235 Acesso em: 24 Ago. 2025.

ALMEIDA, B. O.. ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, 12(28), 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282 Acesso em 20 nov. 2022.

ALVES, A. M.; COUTO, S. B.; SANTANA, M. P.; BAGGIO, M. R. V.; GAZARINI, L. Medicalização do luto: limites e perspectivas no manejo do sofrimento durante a pandemia. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. (37) 9, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311X00133221. Acesso em: 23 Nov. 2022.

BARBOSA, A. L. de A.; ANJOS, A. B. L. dos; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS** [online]. 34(4), 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373 Acesso em: 20 Nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. [online] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. **Sobre a doença.** [online] Brasília, 2020. Disponível em : https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid Acesso em: 17 nov. 2022.

DULIUS, G. T.; SUDBRACK, A. W.; SILVEIRA, L. M. de O. B. Aumento da violência intrafamiliar e os fatores associados durante a pandemia de COVID-19: revisão integrativa de literatura. **Saúde em Redes**, 7(1Sup), 205–213, 2021. DOI: https://doi.org/10.18310/2446-4813.2021v7n1Supp205-213 Acesso em: 24 Ago. 2025.

FERNANDES, A. D. S. A. et al A expansão do diagnóstico de autismo no contexto brasileiro atual: incidência nas políticas públicas e na organização do cuidado. **DESIDADES – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude,** (41), 13 de junho de 2025. DOI: https://doi.org/10.54948/desidades.v1i41.68499 Acesso em: 31 ago. 2025.

HOUVÈSSOU, G. M.; SOUZA, T. P. de; SILVEIRA, M. F. da. Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, fevereiro a agosto de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 30(1), 2021. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742021000100025 Acesso em: 17 nov. 2022.

GARCIA, M. R. V.; AMORIM, S. C. de; RODRIGUES, G. V.; MENDONÇA, L. H. F. Contrarreforma psiquiátrica brasileira e medicalização do sofrimento mental na pandemia de Covid-19. **Revista Em Pauta**, 20(49), 2022. DOI: https://doi.org/10.12957/rep.2022.63525 Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/63525 Acesso em: 20 nov .2022.

GOMES, J. Á. F; BENTOLILA, S. COVID-19 no Brasil: tragédia, desigualdade social, negação da ciência, sofrimento e mortes evitáveis. **Revista Psicologia, Diversidade E Saúde**, 10(3), 349-359, 2021. DOI: https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v10i3.3595 Acesso em: 24 Ago. 2025.

G1 O GLOBO. **Casos de TDAH aumentam no pós-pandemia entre crianças e jovens da capital**. Agosto de 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/sp1/video/casos-de-tdah-aumentam-no-pos-

pandemia-entre-criancas-e-jovens-da-capital-10866258.ghtml Acesso em: 21 nov. 2022.

G1 O GLOBO. **Ritalina em falta nas farmácias; remédio deve ter abastecimento normalizado nos próximos dias, diz laboratório**. G1, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/01/31/ritalina-em-falta-nas-farmacias-remedio-deve-ter-abastecimento-normalizado-nos-proximos-dias-diz-laboratorio.ghtml Acesso em: 31 ago. 2025.

LEITE, G. Escola e SUS diante da epidemia de transtornos mentais: Em dez anos, casos de ansiedade de crianças e adolescentes cresceram entre 15 e 44 vezes. **Brasil de Fato**, 06 de fevereiro de 2025 [online]. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/02/06/escola-e-sus-diante-da-epidemia-de-transtornos-mentais/ Acesso em: 31 ago. 2025.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID19. **Revista Augustus**, 25(51), 237-254, 2020. DOI: https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237 Acesso em: 20 nov. 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. (71-110), 2010. São Paulo: Casa do Psicólogo.

NACINOVIC, R. do C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão. **Educação, Sociedade & Culturas**, (57), 203–221, 2020. DOI: https://doi.org/10.34626/esc.vi57.20 Acesso em: 14 nov. 2022.

OPAS - Organização Pan-Americana da saúde (n/d). **Histórico da Pandemia de Covid-19.** Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,e%20n%C3%A3o%20%C3%A0%20sua%20gravidade. Acesso em: 15 nov. 2022.

PANDE, M. N. R.; AMARANTE, P. D. de C.; BAPTISTA, T. W. de F. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 6, pp. 2305-2314. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.12862018 Acesso em: 18 nov. 2022.

RODRIGUES, F. de L. **Medicalização da Vida e da Educação: um diálogo com a psicologia escolar e os atendimentos psicológicos às queixas escolares**. 2007. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo. Disponível em: https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/medicaliza%C3%A7%C3%A3o/TF_-Fernanda-Lima.pdf Acesso em: 17 nov. 2022.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). **Scielo Preprints,** [s.l.], p. 1-26, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063 Acesso em: 19 nov. 2022.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. 2007. São Paulo: Casa do Psicólogo. cap. 4, p. 97-117.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF (BR). **STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19** [Internet]. Brasília: STF; 2020. Disponível em: https://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447 Acesso em: 18 nov. 2022.

VIEIRA, M.; SILVA, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 28, 1013-1031, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013

Autores

Adriana Marcondes Machado
Professora Livre Docente de graduação e pós-graduação no Instituto de Psicologia da USP, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, onde coordena o Serviço de Psicologia Escolar. Investiga sobre psicologia e educação, escrita e formação, pesquisa-intervenção.

Andréia Maria de Lima Assunção
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Psicóloga e mestra em Educação pela Universidade Federal de MT. Investiga a interface entre psicologia, questões fundiárias e políticas de promoção de equidade em educação e saúde em regiões de expansão da fronteira agrícola.

Aysa Mara Roveri Arcanjo
Psicóloga e mestre em Ciências pela USP. Possui especialização em Psicologia e Educação pela UNIP e desde 2016 atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Beatriz de Paula Souza
Psicóloga e Mestre em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia da USP. Psicóloga do mesmo Instituto, vinculada ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE).

Cinthia Torres Toledo
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP), fez pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e foi pesquisadora visitante na Faculdade de Educação da Western Sydney University (Austrália, 2023).

Elaine Gomes dos Reis Alves
Pós-doutorado em luto, emergências e desastres pela USP; Membro do Laboratório de Estudos sobre a Morte – IPUSP; Coordenadora do Núcleo de Intervenção Psicológica em Emergências e Desastres – NIPED; Especialista Gestão de Risco de Desastres pela ONU –Turim, Itália.

Eliane Krieger
Psicóloga atuante na educação básica em um município de Santa Catarina. Formada pela UNIVALI. Possui especialização em Psicologia Escolar e Educacional pela CAPE - Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar.

Gabriel Silva Guerra Cavaleiro
Pós-graduado em Psicologia Escolar e Educacional pela PUC-RS e graduado em Psicologia pela UNESP. Desde 2025 atua como psicólogo na Rede Estadual de Educação do Paraná.

Helena Singer
Socióloga, Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pelo LEPED-Unicamp. Vice-presidente da Ashoka para a Juventude na América Latina. Foi assessora Especial do Ministro da Educação (2015) e Diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz.

João Lucas de Moura
Graduado em Psicologia pela Universidade Metodista, pós-graduado em Psicologia e Educação pela UNIP e em Educação Integral pelo Instituto Singularidades. Atua como psicólogo escolar desde 2019.

Juliana Bastos Freitas de Almeida
Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Université Toulouse Jean Jaurès (Licence en Psychologie).

Maria Isabel Amando de Barros
Engenheira Florestal e Mestre em Conservação de Ecossistemas pela ESALQ/USP. Especialista em infâncias e natureza do Instituto Alana. Coordenadora do Grupo de Trabalho Natureza, Crianças e Adolescentes da Sociedade Brasileira de Pediatria. Engenheira Florestal. Especialista em infâncias e natureza do Instituto Alana.

Maria Júlia Kovács
Professora Sênior do Instituto de Psicologia USP; Membro fundador do Laboratório de Estudos sobre a Morte - IPUSP.

Maria Luísa Lima da Nóbrega
Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Prevenção, Educação e Saúde (LaPPES) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Marilene Proença Rebello de Souza
Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, apoiado pela FAPESP - CCDEB USP.

Marília Pinto de Carvalho
Professora Livre Docente (Associada Sênior) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É co-coordenadora

do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES). Foi bolsista de produtividade em pesquisa nível 1 pelo CNPq de 2003 a 2023.

Natacha Costa
É diretora geral da Escola Vera Cruz e do Instituto Vera Cruz, presidenta da Associação Cidade Escola Aprendiz e fundadora do Centro de Referências em Educação Integral. É Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e psicóloga formada e licenciada pela PUC-SP.

Oriana White
Professora Doutora e pesquisadora do LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP.

Renato Batista da Silva
Doutorando em Ciências no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Mestre em Psicologia (UFSJ). Graduado em Psicologia (UFMG). Professor da graduação em Psicologia na UNIP.

Rodrigo Nejm
Doutor em Psicologia com estágio de pós-doutorado no PPGPSI-UFBA. Especialista em educação digital no Instituto Alana.

Sandra Maria Fodra
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Pesquisadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE USP e do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica - CCDEB USP.

Sung Hwan Ahn
Brasileiro de família coreana. Mestre e Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Tem experiências em educação inclusiva e em orientação profissional. Faz pesquisas articulando educação inclusiva, migração e interculturalidade.