

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**MARCELA DE SALES MAC KNIGHT**

**O SOFRIMENTO COMO MEDIAÇÃO DA VIDA COTIDIANA:  
SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES DA ESCOLA PÚBLICA**

**Campinas  
2024**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**MARCELA DE SALES MAC KNIGHT**

**O SOFRIMENTO COMO MEDIAÇÃO DA VIDA COTIDIANA:  
SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Trevisan de Souza

**Campinas  
2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mac Knight, Marcela de Sales

K69s

O sofrimento como mediação da vida cotidiana :  
significações de adolescentes da escola pública / Marcela de  
Sales Mac Knight. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

124 f.

Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-  
Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Escola de Ciências da  
Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,  
2024.

Inclui bibliografia.

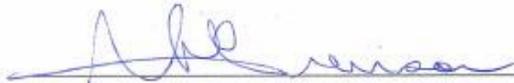
1. Adolescentes. 2. Sofrimento. 3. Psicologia Escolar. I.  
Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa  
de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

MARCELA DE SALES MAC KNIGHT

O SOFRIMENTO COMO MEDIAÇÃO DA VIDA COTIDIANA: SIGNIFICAÇÕES  
DE ADOLESCENTES DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação defendida e aprovada em ...24... de setembro  
de 2024... pela Comissão Examinadora



Profª Drª Vera Lucia Trevisan de Souza  
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo  
Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)

Documento assinado digitalmente  
 MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI  
Data: 01/10/2024 16:01:46-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Maria Virginia Machado Dazzani  
Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)

*A todos os que praticam, cotidianamente, o “esperançar” na escola pública.*

## AGRADECIMENTOS

O maior agradecimento desta dissertação é aos/às **estudantes** que encontrei ao longo do caminho, e que me permitiram olhar para a realidade com outros olhos, ao tecerem reflexões, resistirem, confiarem em mim, me desafiarem, me afetarem, e me ensinarem, a cada manhã em que estive na escola durante os últimos anos. Foram generosos(as) de compartilhar comigo partes significativas de suas vidas. Desde aqueles(as) que participaram diretamente da minha pesquisa, até os/as que simplesmente cruzaram comigo e me perguntaram, por curiosidade, se eu era psicóloga da escola - passando pelos(as) interlocutores de longas conversas que eu tinha, sentada no palquinho do pátio. Este trabalho só existe com eles/elas e para eles/elas.

Também agradeço a todos os amigos, familiares e colegas que estiveram ao meu lado. Eu não poderia trabalhar tão diretamente com o sofrimento humano sem a minha própria rede de apoio e pessoas queridas à minha volta, para me fortalecer e me amparar nos momentos em que me senti insegura e impotente, e para eu compartilhar minhas maiores descobertas. Além disso, muito embora a escrita acadêmica possa parecer um processo solitário, só é possível se a pesquisa se desenvolve a muitas mãos e olhares.

Seguem então nominalmente os agradecimentos. Carrego em mim cada uma das pessoas mencionadas.

### **À equipe gestora da escola que é campo da minha pesquisa,**

Por garantir minha permanência na escola, pela acolhida afetuosa e por manter comigo um canal de comunicação direto, em prol dos estudantes.

### **Às inspetoras, auxiliares, profissionais da limpeza, da secretaria e do refeitório da escola que é campo de minha pesquisa,**

Por me fazerem sentir parte da equipe escolar, pelos diálogos e pela acolhida afetuosa.

### **Aos docentes do campo da minha pesquisa,**

Por me aproximarem ainda mais do cotidiano escolar, e por estarem disponíveis ao diálogo. Em especial, às professoras parceiras, que abriram suas aulas para minhas intervenções, dispostas a construir conjuntamente comigo espaços dialógicos e reflexivos do interesse dos estudantes.

**Aos professores Dr<sup>a</sup> Raquel Guzzo, Dr. Wanderlei de Oliveira e Dr<sup>a</sup> Maria Virgínia Dazzani**

Pelos ensinamentos nas aulas do Mestrado das disciplinas que ministraram (os dois primeiros professores), e por comporem minha banca de qualificação e/ou de defesa do Mestrado, e apontarem, com delicadeza, os caminhos possíveis para meu trabalho dali em diante. Vocês me proporcionaram novos horizontes de aprendizado.

**À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Trevisan de Souza,**

Pela orientação afetuosa e atenta, respeitosa em relação ao tempo, aos conhecimentos e aos interesses de cada um de seus estudantes. Agradeço pelo olhar generoso para minha escrita, pelo incentivo para eu atuar no campo de pesquisa, apoiando minhas decisões, e pela abertura aos questionamentos, às dúvidas, às hesitações. Sua confiança no meu trabalho foi fundamental para eu chegar até aqui.

**Aos membros do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED),**

Lilian Dugnani, Fernanda Medeiros, Juliana de Jesus, Maura Neves, Vânia Ramos, Beatriz Cristina de Oliveira, Marina de Oliveira, Rômulo da Silva, Bruna Moreira, Lucas de Oliveira, Tatiana de Camargo, Laura Magalhães, Rebecca Carvalho, Esther Serralvo, Magda Venancio e Natália Jacinto. Em especial a Aline Grego, Guilherme Arinelli, Matheus Rocha e Rayanne da Silva, por todo apoio e pelos ensinamentos, sempre fortalecendo os espaços de compartilhamento de experiências, de conhecimento e de afeto.

**A João Guilherme Beneditti,**

Amigo querido e parceiro do Mestrado e do PROSPED, por todo apoio, carinho, pelos aprendizados, e pelas longas conversas sobre o trabalho e sobre a vida que me fortaleceram ao longo deste processo. Você me ajudou a ver minha pesquisa com outros olhos e foi parte fundamental do percurso.

**A Chiara Oliveira, Gustavo Batista, Marcel de Souza e Melanie Luz,**

Amigos queridos, que sempre estiveram comigo, se interessaram pelos caminhos do meu trabalho, e me fortaleceram, em especial nos últimos meses antes da defesa.

**A Jennifer Palma, Isadora Talamoni e Marcela Ruiz,**

Amigas que estiveram na base da minha formação, me ensinaram e me incentivaram desde o início de minha trajetória acadêmica.

**A Luigi Augusto Botacini, Júlia Silbiger, Samantha Souza e Juliano Leite,**

Por compartilharem comigo a experiência do Mestrado, com todas as suas descobertas, alegrias e inseguranças.

**Aos meus pais, Mônica Mac Knight e Álvaro Mac Knight, e ao meu irmão, Felipe Mac Knight**

Por todo amor, dedicação, e por me apoiarem em minhas decisões. Vocês me dão suporte frente às minhas inseguranças, e apostam no meu potencial. Seu afeto está na base da minha constituição e me permite seguir adiante.

**À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Brandão e à Prof<sup>a</sup> Mônica Gobitta,**

Por me incentivarem à docência e à escrita, nas monitorias e no estágio da graduação.

**Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas**

Em especial, a Maria Amélia e Elaine, pela disponibilidade e pela gentileza ao me orientar e ao sanar minhas dúvidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

## RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos de natureza qualitativa e participativa, caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção-arte. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, seu objetivo geral consiste em analisar as significações do sofrimento expresso por estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na escola. Para tanto, nos valem de materialidades artísticas - como contos, trechos de séries, curtas-metragens, livros, fotografias, pinturas, esculturas - enquanto instrumentos de mediação das expressões dos estudantes, de modo a acessar o fenômeno investigado. Também adotamos como marco teórico a categoria de sofrimento ético-político, e seu par indissociável, a saúde ético-política. Participaram da pesquisa estudantes de duas turmas do Ensino Fundamental II e de uma turma do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de ensino, situada na periferia de uma grande cidade do interior do estado de São Paulo. Junto a esses coletivos, realizamos encontros semanais com aproximadamente uma hora e meia de duração, sobre temáticas relacionadas ao sofrimento vivenciado em seu cotidiano. Tais encontros foram gravados e transcritos, compondo as fontes de dados juntamente com os diários de campo e as produções autorais dos adolescentes. Como resultados, temos a manifestação do medo em múltiplas camadas de significações e contradições, entre as quais o medo da morte física e simbólica. A um só tempo, emerge nas expressões dos estudantes uma atração por ações/attitudes que colocam em risco sua segurança física, as quais constituem modos de “perseverar na existência”. Já no âmbito do papel das instituições na vida atual e futura dos participantes, a escola se destaca, produzindo, a um só tempo, sofrimento ético-político, e possibilidades de acesso a um futuro mais digno, ou meios para a superação de suas atuais condições de vida, a partir das seguintes contradições: escola do acolhimento x escola da opressão; garantia de direitos x disciplinamento dos corpos; resistência e luta x impotência diante das autoridades. Ademais, evidenciamos um sentimento de subalternidade dos adolescentes em relação ao governo e ao mercado, em oposição a revolta e indignação frente ao caráter desumano e explorador do trabalho. Por fim, abordamos o racismo e o preconceito como fontes de sofrimento ético-político dos estudantes, cujas manifestações por vezes se dão em um incômodo, uma suposta “brincadeira”, ou uma expressão de revolta. O presente trabalho revelou a potência de ações voltadas ao coletivo para avançar no processo de conscientização dos adolescentes sobre suas condições de vida.

**Palavras-chave:** Adolescentes; Sofrimento; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar

## ABSTRACT

This research belongs to the area of a qualitative and participatory nature studies, characterized as research-intervention-art. Anchored in the theoretical-methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology, its general objective consists of analyzing the meanings of suffering expressed by adolescent students in Middle School and High School. To this end, we use artistic materialities - such as short stories, excerpts from series, short films, books, photographs, paintings, sculptures - as instruments for mediating students' expressions, in order to access the phenomenon investigated. We also adopted as a theoretical framework the category of ethical-political suffering, and its inseparable pair, ethical-political health. Students from two Middle School classes and one High School class from a state school, located on the outskirts of a large city in the interior of the state of São Paulo, participated in the research. Together with these groups, we held weekly meetings lasting approximately one and a half hours, on topics related to the suffering experienced in their daily lives. These meetings were recorded and transcribed, composing the data sources along with the field diaries and the adolescents' authorial productions. As a result, we have the manifestation of fear in multiple layers of meanings and contradictions, including the fear of physical and symbolic death. At the same time, an attraction to actions/attitudes that put their physical safety at risk emerges in the students' expressions, which constitute ways of "persevering in existence". In terms of the role of institutions in the current and future lives of participants, the school stands out, producing, at the same time, ethical-political suffering, and possibilities of access to a more dignified future, or means to overcome their current living conditions, based on the following contradictions: school of reception x school of oppression; guarantee of rights x discipline of bodies; resistance and struggle x impotence in the face of authorities. Furthermore, we evidenced a feeling of subordination among teenagers towards the government and the market, as opposed to revolt and indignation at the inhumane and exploitative nature of work. Finally, we address racism and prejudice as sources of ethical-political suffering among students, whose manifestations sometimes take the form of discomfort, a supposed "joke", or an expression of revolt. This work revealed the power of actions aimed at the collective to advance the process of raising awareness among adolescents about their living conditions.

**Keywords:** Adolescents; Suffering; Historical-Cultural Psychology; School Psychology

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Resultados das buscas da revisão bibliográfica antes da leitura dos resumos .....	23
Tabela 2 - Resultados das buscas da revisão bibliográfica após leitura dos resumos .....	24
Tabela 3 - Materiais utilizados ao longo das intervenções com as turmas .....	51
Tabela 4 - Relação das gravações em áudio dos encontros com as turmas e descrição das respectivas atividades .....	58
Tabela 5 - Categorias e indicadores .....	66

## Lista de Figuras

Figura 1 - Fotografia de Carlos Vegara, Sem título, da série 'Carnaval', 1972, Coleção particular, São Paulo, Brasil .....	52
Figura 2 - Pintura de autoria desconhecida, 'Baiana', 1850, Acervo Museu Paulista da Universidade de São Paulo, Brasil .....	53
Figura 3 - Escultura de Flávio Cerqueira, 'Amnésia', 2015, Acervo Doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018, Brasil .....	54
Figura 4 - Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B .....	74
Figura 5 - Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B .....	75
Figura 6 - Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B .....	76
Figura 7 - Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B .....	76
Figura 8 - Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B .....	77
Figura 9 - Fotografia de Carlos Vergara, Sem título, da série 'Carnaval', 1972, Coleção particular, São Paulo, Brasil .....	95
Figura 10 - Escultura de Flávio Cerqueira, 'Amnésia', 2015, Acervo Doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018, Brasil .....	99

## SUMÁRIO

1 Carta da Pesquisadora aos Leitores.....	13
2 Caminhos da Revisão Bibliográfica .....	22
2.1 Interface entre o sistema de saúde e o sistema educacional.....	24
2.2 Intervenções no contexto escolar .....	26
2.3 Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na escola.....	28
2.4 Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na e para além da escola .....	30
2.5 Considerações gerais sobre a revisão bibliográfica.....	33
3 Especificidades do Desenvolvimento na Adolescência .....	34
4 Sofrimento na Contemporaneidade e a Categoria do Sofrimento Ético-Político .....	39
5 Caminhos Metodológicos .....	46
5.1 Caracterização do contexto, dos sujeitos e dos materiais de pesquisa .....	48
5.1.1 <i>Contexto e cenário</i> .....	48
5.1.2 <i>Participantes</i> .....	49
5.1.3 <i>Materiais</i> .....	50
5.2 Produção de dados .....	54
5.3 Procedimentos.....	55
5.4 Plano de análise dos dados.....	63
5.5 Considerações éticas.....	64
6 Significações do Sofrimento Expresso por Estudantes Adolescentes.....	66
6.1 Medo: ameaça à vida x enfrentamento .....	67
6.1.1 <i>“Cair pro trevo” como modo de “perseverar na existência”</i> .....	67
6.1.2 <i>A perda da vida X a perda do futuro visado</i> .....	73
6.1.3 <i>Medo do fracasso</i> .....	78
6.2 Opressão: violação de direitos x acolhimento.....	81
6.2.1 <i>Escola: lugar de acolhimento e de opressão / violação de direitos</i> .....	82
6.2.2 <i>O Governo e o capital: fontes de opressão e de desejo</i> .....	92
6.3 Racismo e preconceitos: a prevalência do sofrimento ético-político.....	97
6.3.1 <i>“Cada um falando de si fica melhor!”</i> .....	98
6.3.2 <i>Atos preconceituosos e racistas: da reprodução à crítica</i> .....	105
7 Considerações Finais.....	110
8 Referências.....	114
Apêndice A - Tabelas com levantamento de temas de interesse dos estudantes .....	122

## 1 Carta da Pesquisadora aos Leitores

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo.  
E isso explica  
o resto.*

Manoel de Barros, em “Menino do Mato” (2010)

*Escrever um relato sobre meu momento atual e minha trajetória acadêmica me parece um ponto de partida pertinente para este trabalho, pois tal movimento me implica nas decisões, nos lugares e nos desenvolvimentos contemplados pelo processo de pesquisa, com todas as suas descobertas, meandros, angústias e alegrias. Também é um convite para que, você, leitor(a), me acompanhe no detalhamento do caminho que percorri durante os últimos dois anos - e em suas origens na minha história de vida.*

*Ingressei no grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), em 2019, a princípio como ouvinte, interessada em compreender a relação da Arte com a Psicologia, e minha identificação com os trabalhos do grupo me levou a entrar no programa de Iniciação Científica (IC). Na ocasião, a aproximação com a Arte reavivou interesses derivados da minha primeira formação, como arquiteta e urbanista, e compreendi que, no campo da pesquisa, poderia conciliar os conhecimentos de Psicologia com os de Arquitetura, no que tange à apropriação humana dos espaços físicos e simbólicos, bem como à familiaridade com algumas materialidades artísticas. Desenvolvi dois planos de trabalho entre os anos de 2019 e 2021, realizando a coleta de dados de modo remoto junto aos participantes docentes / educadores, visto o contexto de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. O primeiro deles, intitulado “Significações de professores sobre as relações que estabelecem na escola” (Mac Knight & Souza, 2020), tinha como objetivo geral investigar as significações atribuídas pelos professores às relações que empreendem na e com a escola, e o impacto das mesmas em suas ações pedagógicas. Já o segundo, “As significações de professores sobre as condições físicas e materiais da escola pública: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” (Mac Knight & Souza, 2021), objetivava investigar as significações dos educadores sobre o espaço de ensino e aprendizagem e suas influências nas práticas pedagógicas.*

*A trajetória no PROSPED foi essencial para minha imersão no universo da pesquisa, aproximação do cotidiano da escola pública, apropriação da Psicologia Histórico-Cultural e atuação no campo da Psicologia Escolar, compreendendo a potência da instituição escolar como promotora de desenvolvimento. Desde a graduação, o grupo tem contribuído para a*

*construção de meu posicionamento enquanto estudante, pesquisadora e profissional, ao lançar luz sobre a relevância e o caráter humanizador da atuação do psicólogo-pesquisador ao intervir sobre a realidade e favorecer sua transformação, ao mesmo tempo em que me transformo. No grupo de pesquisa, sempre contei com uma base formativa sólida, a partir dos múltiplos espaços reflexivos que o mesmo oferece, e tive a oportunidade de compartilhar coletivamente experiências e conhecimento, junto aos meus pares e à minha orientadora, Vera.*

*Diante da impossibilidade de trabalhar no chamado “chão” da escola - mais próxima do cotidiano escolar - ao longo dos dois projetos de IC, devido ao contexto de isolamento social durante a pandemia, me dispus a atuar, como membro do PROSPED, na escola da rede estadual de ensino que é campo do grupo de pesquisa, na ocasião do retorno dos discentes ao regime presencial, no segundo semestre de 2021, quando ainda era estudante da graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Havia então, por parte da gestão e dos professores, a demanda de promover uma escuta qualificada dos estudantes, visto as situações de vulnerabilidade social e de sofrimento por eles constatadas entre os discentes, e com as quais não conseguiam lidar naquele momento, devido a sua sobrecarga com demandas de outras ordens, e que por vezes iam além do escopo de sua atuação.*

*Juntamente com dois colegas do PROSPED, frequentava a instituição escolar uma vez por semana durante o período da manhã – outros quatro psicólogos do grupo também iam à escola nos períodos da tarde e da noite –, momento no qual promovíamos espaços dialógicos com os adolescentes<sup>1</sup>, individualmente ou em pequenos grupos (de aproximadamente quatro participantes), que nos procuravam de maneira espontânea, ou nos eram indicados pelos docentes e demais funcionários.*

*Posteriormente, no primeiro semestre de 2022, construímos espaços dialógicos grupais, semanais, no período da manhã, com aproximadamente quinze estudantes por encontro (a quantidade de adolescentes aumentou progressivamente durante o semestre)<sup>2</sup>, e duração de até uma hora, nos quais discutíamos temas de interesse emergentes nos discursos dos estudantes, como adolescência, relações amorosas e familiares, vivências na escola. Para tanto, nos valíamos, em alguns encontros, de materialidades favorecedoras de sua expressão, como a*

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “adolescente(s)” e “adolescência”, em alusão a um momento específico do desenvolvimento humano, de acordo com os postulados da Psicologia Histórico-Cultural, em especial de Vigotski, o qual também se referia a “idade de transição” (Vygotski, 1984/2006).

<sup>2</sup> Devido ao aumento do número de participantes, por demanda espontânea, se constituíram dois grupos que se alternavam nos horários dos dois intervalos existentes na época, um com estudantes do Ensino Fundamental II, outro com estudantes do Ensino Médio.

*leitura e a produção de poesia.<sup>3</sup> Ademais, mantivemos as escutas individuais e, se necessário, realizávamos indicação dos estudantes, por meio da gestão, a equipamentos/serviços do Sistema Único de Saúde, em casos como os de autolesão e de ideação suicida, utilizando para tal um protocolo desenvolvido pelo grupo de pesquisa, com espaços para identificação do discente, breve descrição do caso e orientações sobre a indicação. Vale ressaltar que o contato com a família, mediado pela gestão, era acordado com os próprios estudantes, para os quais explicávamos o motivo dessa articulação, e combinávamos de que maneira, e o que compartilharíamos com seus responsáveis a respeito do sofrimento vivido.*

*Outra estratégia adotada por nós foi a oferta de um caderno de desenho aos adolescentes que apresentavam autolesão e ideação suicida. Sugeríamos que se expressassem por meio de desenhos, escritas, recortes, colagens o que estavam sentindo / pensando, especialmente nos momentos de maior sofrimento, de modo a materializar sua expressão. Ficava a seu critério compartilhar as produções posteriormente conosco ou com outros sujeitos de seu convívio. Como resultados, houve relatos de estudantes que declararam se valer da escrita ou do desenho / rabisco como modo de expressão das emoções em circunstâncias de crise, conseguindo evitar a autolesão. Também se evidenciou a apropriação do caderno como um instrumento de autorregulação presente no cotidiano dos adolescentes, a partir do qual realizavam um duplo movimento de expressão dos seus sentimentos, pensamentos, e ressignificação dos mesmos, ao revisitarem suas produções.*

*Minha atuação na escola após o término da IC se voltou a questionar e a buscar compreender quais seriam as particularidades das condições materiais da instituição escolar no retorno ao regime presencial pós-isolamento social, e de que modo eu poderia contribuir efetivamente com essa nova realidade, atuando de modo mais direto com o público dos estudantes. Até então minhas pesquisas eram centradas nos educadores, e pude me aproximar de seus sentidos e significados sobre a qualidade da educação, das relações escolares e de suas condições de trabalho, bem como das contradições que permeiam as expressões de tais significações. Senti a necessidade de me aproximar do cotidiano dos discentes antes de construir um anteprojeto de mestrado, a fim de melhor embasá-lo a partir da perspectiva de outros atores da instituição.*

---

<sup>3</sup> Os grupos foram extintos, porque continuaram a crescer por demanda espontânea dos adolescentes, e isso gerou um incômodo entre os professores, os quais reclamavam da ausência dos estudantes em sala de aula. Nós também privilegiamos a assiduidade dos discentes nas aulas, como meio fundamental de se implicarem no processo de ensino-aprendizagem, portanto, optamos por começar a realizar parcerias com professores, a fim de atuarmos no coletivo das turmas em espaços avaliados como não prejudiciais pelos docentes.

*A volta ao sistema presencial de ensino, em nossa experiência em campo, revelou a recorrência de casos do que aparentava constituir ansiedade, depressão, autolesão e ideação suicida entre os adolescentes, bem como o agravamento de suas condições socioeconômicas, e barreiras no curso da readaptação ao regime presencial, como a defasagem do processo de ensino-aprendizagem nas atividades propostas durante o período do ensino remoto, conflitos familiares e na ressocialização com pares, processos de luto e vivências de violência. Tais constatações se somam aos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 2021<sup>4</sup>, no qual se verificou que 69% dos alunos da rede estadual de ensino de São Paulo, dentre os que responderam ao questionário, relataram sintomas de ansiedade e depressão, com dificuldades de concentração em nível alto ou moderado (33%), percepção de estar sob pressão e totalmente esgotado (18,8%), e perda total do sono devido a preocupações (18,1%) (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).*

*Em nossa atuação, muito embora alguns casos exigissem a indicação dos estudantes a serviços de saúde, e por intermédio da gestão, a notificação do Conselho Tutelar, foi possível perceber a potência da escola como constituinte da rede de apoio dos adolescentes, capaz de identificar demandas e desenvolver um trabalho preventivo, a partir da prática de psicólogos escolares em parceria com a gestão e o corpo docente da escola.*

*Para além das expressões de sofrimento dos estudantes - as quais repercutiam em mim, e em alguns momentos me fizeram sentir impotente - me mobilizava, enquanto profissional e pesquisadora, compreender o que estava na base daquelas manifestações, como constituinte dos modos de relação dos adolescentes com os outros e com eles próprios. Considerando a escola como um microcosmo da sociedade, as interações e os espaços dialógicos ali estabelecidos podem ser reveladores das condições de desigualdade, de opressão, de subalternidade geradoras dos quadros de adoecimento ou de padecimento, os quais se supõe terem algumas raízes em comum entre as múltiplas expressões dos estudantes. Parecia-me uma postura simplista e negligente nos contentarmos com a aparência dos fenômenos que os*

---

<sup>4</sup> O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e tem por objetivo pautar diagnóstico da situação da escolaridade básica, orientando o acompanhamento das políticas públicas no âmbito da Educação, por parte dos gestores, subsidiando ações da Pasta e compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Para tanto, estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio são submetidos a avaliação por meio de provas com questões de Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Matemática e redação. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023).

Desde o ano de 2019, no âmbito da SARESP é também conduzido um mapeamento das competências socioemocionais dos estudantes (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022).

*adolescentes e profissionais da escola nomeavam como “depressão”, ou “ansiedade”, e que figuram como tal em pesquisas do governo, voltadas ao diagnóstico da educação.*

*Ademais, ao longo de minha formação como psicóloga, me aproximei das áreas da Psicologia na Saúde e da Psicologia na Escola, sendo essas escolhidas por mim entre os meus estágios do último ano da graduação. No entanto, em minha experiência como estudante de Psicologia, eram escassas as possibilidades de atuação na escola no sentido de realizar um levantamento efetivo e a problematização de demandas junto aos estudantes, bem como de aprofundar a temática do sofrimento em espaços coletivos, prevalecendo ainda uma lógica individualizante da escuta e da intervenção em casos particulares. Desse modo, e em concordância com a intensificação das expressões de sofrimento verificadas em campo após o retorno do regime presencial de ensino, esse tema me pareceu urgente e necessário.*

*De nossa perspectiva, o psicólogo escolar é um mediador das relações. Mas qual sua particularidade perante os demais agentes escolares, cuja atuação também incide sobre as relações?<sup>5</sup> Assume o papel de mediador dos afetos, e pode percorrer dois caminhos em seu trabalho: expandir a compreensão sobre a função dos afetos e das emoções na configuração dos modos de relação dos sujeitos com a realidade; e elaborar práticas capazes de favorecer a sua transformação e expressão, promovendo a potência de ação dos agentes escolares, com vistas à superação das condições concretas geradoras de adoecimento e de sofrimento (Andrada et al., 2019). Os afetos são aqui tratados a partir da concepção espinosista, correspondendo à capacidade de afetar e de ser afetado, estando na base das formas de relação do sujeito com o mundo (Spinoza, 1677/2009).*

*A partir dessa prerrogativa, temos que a intervenção do psicólogo na escola deve ser pautada pelo objetivo de se produzir situações sociais de desenvolvimento (SSD) promotoras de vivências, sendo estas tratadas como um tipo de experiência centrada nas emoções e favorecedora de sentidos e significados novos sobre o que se vive. Dado o potencial de expandir as janelas de significação, e de, portanto, construir novos nexos entre as funções psicológicas superiores, a vivência também viabiliza o desenvolvimento da consciência. Logo, vivência e SSD constituem uma unidade do desenvolvimento humano, pois, em uma dinâmica dialética envolvendo as dimensões do meio e do sujeito, configuram-se uma a outra (Andrada et al., 2019).*

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que, no ano de 2019, foi promulgada a Lei nº 13.935 (2019), a qual prevê serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, voltados ao atendimento das prioridades e das necessidades estabelecidas pelas políticas de educação, por intermédio de equipes multiprofissionais. Já em 2024, foi decretada e sancionada a Lei nº 14.819 (2024), que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, cuja implementação dar-se-á em articulação com o disposto na Lei nº 13.935 (2019).

*Nas palavras de Vigotski (1934/2018, p. 75):*

*. . . os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.*

*A promoção de vivências na escola se volta à desnaturalização de concepções e de processos referentes à educação escolarizada e não escolarizada, ao ensino, aos alunos e às famílias, na medida em que incide sobre as condições de vida estabelecidas (Andrada et al., 2019). De acordo com Guzzo (2016), qualquer intervenção de caráter preventivo e emancipatório deve se dirigir à consciência dos sujeitos, principalmente no que concerne ao contexto social em que se encontram, a partir das relações mais proximais e singulares, até as mais genéricas e complexas. Logo, o fenômeno da desigualdade emerge ao investigarmos os elementos da realidade subjacentes às dificuldades enfrentadas pelas populações em suas lutas cotidianas por sobrevivência, o que implica a necessidade de compreensão do quadro social mais ampliado. Daí a relevância de se investigar e analisar a organização de redes de apoio social e afetivo, com ênfase na escola, na comunidade e na família, considerando-se tais redes como fatores significativos de proteção ao desenvolvimento das crianças e de suas famílias.*

*A escola possível no período de pandemia passou a ser uma escola de caráter remoto. (...) No primeiro ciclo do isolamento, poucas pessoas entendiam o que estava acontecendo e as crianças e familiares acolhiam a situação como um período de férias. Nesse primeiro mês, enquanto professores debatiam e aprimorava-se as técnicas e plataformas virtuais para a continuidade de atividades e transmissão dos conteúdos, algo se revelou de uma maneira muito drástica: a fome e o aprofundamento das difíceis condições de vida de muitos estudantes da escola pública, além do adoecimento e morte de muitos entes queridos. Esses foram os impactos mais imediatos da pandemia para a comunidade escolar. Além disso, por mais que professores tenham se esforçado para cumprir com as novas demandas de uma escola de caráter virtual e remoto, as condições objetivas, a cada dia, revelaram as desigualdades sociais, o afastamento das crianças das plataformas virtuais e do contato com professores e colegas. (Guzzo et al., 2021, p. 672).*

*Considerando a realidade escolar identificada e analisada por Guzzo et al. (2021) sobre o período de isolamento social - ponto de partida da minha imersão em campo - cabe ao*

*psicólogo escolar evidenciar os impactos da pandemia sobre a produção dos processos de subjetivação e o modo como esses afetam as práticas de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva de reconhecimento dos desafios sociais encarados pelos estudantes e demais agentes escolares. Para tanto, tal profissional enfrenta a dificuldade de, por não pertencer ao corpo administrativo e docente da escola, estar ausente do cotidiano da maioria das instituições escolares públicas, o que restringe a penetração e a capilaridade de suas ações. Ademais, há a representação social de que o psicólogo atua isoladamente com indivíduos e trabalha somente em casos extremos envolvendo emoções (Oliveira et al., 2021b). No entanto, seu papel deve visar à construção da coletividade como forma de enfrentar os desafios impostos ao processo de escolarização na educação básica (Dugnani et al., 2022).*

*Ainda, retomando a concepção do psicólogo escolar como mediador dos afetos (Andrada et al., 2019), vale ressaltar que as emoções, conforme Souza (2022), são de extrema importância na adolescência, assumindo a dupla função de estimular a imaginação e de se valerem dessa como meio para serem vividas. Tal qualidade do modo de operar a imaginação lançaria as bases para as nuances na vida emocional do adolescente, contribuindo para a significação de seus motivos, emoções e desejos.*

*Ao longo do projeto de Mestrado, buscamos problematizar as condições de sofrimento, mobilizando os sentidos e os significados atribuídos às mesmas, de modo que, nas intervenções, os estudantes dispusessem de recursos para ampliar sua compreensão sobre o tema, e também sobre si próprios. Para tanto, foi fundamental investigar as relações e as instituições que comparecem às expressões de sofrimento entre os adolescentes, considerando as peculiaridades do desenvolvimento humano na adolescência. A fundamentação teórica que aparecerá nos próximos capítulos lança luz sobre alguns pontos essenciais desse desenvolvimento, bem como sobre o sofrimento ético-político, enquanto retrato das vivências de desigualdade (Sawaia, 2008).*

*A presente pesquisa de Mestrado se insere no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas), e na linha de pesquisa “Intervenções Psicológicas e Processos do Desenvolvimento Humano”. Elaborada em consonância com o atual projeto-mãe do grupo de pesquisa PROSPED, cujo título é “A potência da pesquisa-intervenção mediada pela arte na transformação da escola e da educação: práticas colaborativas e coletivas em Psicologia Parte II – Sistematização e fundamentos”, assumimos os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores.*

*Caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza participativa e do tipo pesquisa-intervenção. Logo se volta, a um só tempo, à construção de práticas psicológicas favorecedoras da transformação da realidade vivenciada pela comunidade escolar, bem como à produção de conhecimentos sobre os fenômenos investigados (Souza, 2019).*

*Temos, como objetivo geral, analisar as significações do sofrimento expresso por estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na escola. Entre os objetivos específicos, adotamos os seguintes: analisar as emoções manifestas pelos estudantes e seu movimento; discutir as emoções que emergem como sofrimento nos estudantes; refletir sobre o sofrimento ético-político e seu impacto nas relações.*

*Vale ressaltar que compreendemos significações como um processo imbricado de atribuição de sentidos e de configuração de significados, a relações permeadas por condições materiais de existência, em um movimento dialético constante entre as esferas do objetivo e do subjetivo, do interno e do externo, do sujeito e do social. Vigotski (1934/2009) retoma a concepção de que o sentido da palavra consiste na somatória de todos os fatos psicológicos que a mesma mobiliza em nossa consciência, configurando uma formação fluida, complexa, dinâmica, detentora de zonas de estabilidade variadas. Logo, em contextos variados, a palavra muda de sentido, o qual se caracteriza por sua inconstância. Já o significado, por sua vez, é somente uma das zonas do sentido, zona essa mais exata, uniforme, estável, imutável, o que implica sua imobilidade perante a variação do sentido em contextos diversos. Assim, podemos considerar o significado como apenas uma potência a se realizar no discurso vivo, como “uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 1934/2009, p. 465).*

*Nessa perspectiva, o pensamento se materializa e se realiza na palavra, e não apenas se exprime na mesma. A fim de compreender o discurso do outro, é fundamental entendermos seu pensamento, não apenas algumas palavras. Condição para a compreensão efetiva do pensamento, por sua vez, é ir aos motivos pelos quais o pensamento estabeleceu (Vigotski, 1934/2009). Faremos, portanto, um esforço voltado a nos aproximarmos dos sentidos presentes no discurso dos estudantes, e assim também formularmos hipóteses sobre os seus pensamentos e respectivas motivações.*

*Julgamos necessário ainda construir uma breve contextualização sobre a expressão “vida cotidiana” presente no título. Essa é compreendida como vida de todo homem, e do homem inteiro, com todos os elementos de sua personalidade e de sua individualidade, com todas as suas capacidades em funcionamento. Também pode ser considerada como heterogênea quanto a seu conteúdo e significação, ou relevância das modalidades de atividades que nela se apresentam: intercâmbio, atividade social sistematizada, organização*

*da vida privada e do trabalho, descanso e lazeres. Contempla pensamento e ação como unidade imediata, sendo caracterizada, portanto, por seu caráter pragmático. (Heller, 1970/2000).*

*Após a elucidação desse arcabouço teórico, apresentaremos, na sequência, os caminhos da revisão bibliográfica, momento inicial do trabalho. Na ocasião ainda adotávamos como tema central a “saúde mental”, a qual foi substituída posteriormente por “sofrimento”, pelo fato de buscarmos uma aproximação às expressões dos estudantes, não pela via da área de conhecimento da Saúde, e sim pelas raízes sociais e estruturais do sofrimento. Julgamos relevante, entretanto, manter esse capítulo, como subsídio da justificativa para o presente trabalho, em suas particularidades teórico-metodológicas, e a partir de seu enfoque sobre o fenômeno de interesse.*

*A fim de não me delongar na carta introdutória, esta é minha deixa para os próximos capítulos. Despeço-me, por ora, desejando-lhe uma boa leitura, e que caminhemos juntos ao longo do meu relato sobre o processo de pesquisa.*

*“...O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo. . .” (Barros, 2020, p. 55)*

*Que possamos transver, a partir de então, algumas partes da realidade.*

*Um abraço.*

*Carinhosamente,*

*Marcela*

## 2 Caminhos da Revisão Bibliográfica

A fim de se mapear e analisar as produções científicas já publicadas referentes ao tema de interesse, qual seja, a relação entre a saúde mental dos adolescentes e a educação, e com o objetivo de se evidenciar lacunas e possíveis contribuições futuras para o conhecimento produzido, conduziu-se uma revisão bibliográfica, envolvendo as seguintes fontes: artigos científicos, teses e dissertações. Os critérios de inclusão consistiram em:

1. Terem sido publicados nos últimos cinco anos;
2. No caso dos artigos, serem revisados por pares;
3. Se referirem à “Área de conhecimento”, ou à “Área temática”, ou ao “Assunto” (a depender da plataforma da busca) “Educação”, ou “Education”, ou “Psicologia”, ou “Psychology”;
4. Corresponderem aos descritores ou palavras-chave, unidos por operadores booleanos nas seguintes combinações:
  - a) “‘Adolescentes’ E ‘Saúde mental’”;
  - b) “‘Adolescentes’ E ‘Psicologia’ E ‘Saúde mental’”;
  - c) “‘Adolescentes’ E ‘Psicologia Histórico-Cultural’ E ‘Saúde mental’”;
  - d) “‘Adolescentes’ E ‘Psicologia Sócio-Histórica’ E ‘Saúde mental’”.

Vale ressaltar que as áreas de conhecimento “Educação” e “Psicologia” foram eleitas no recorte da busca, pelo fato de a presente pesquisa estar inserida no campo da Psicologia (Área de Conhecimento “Psicologia” do CNPq), e tratar do contexto escolar. Logo, a interface com as práticas e conhecimentos dos profissionais da educação formal poderiam ser pertinentes para o trabalho multidisciplinar junto à Psicologia, bem como dados sobre a saúde mental como fenômeno manifesto entre agentes escolares. Já os descritores “Adolescentes”, “Psicologia” e “Saúde Mental” foram localizados na base BVS Psicologia Brasil, mais especificamente no campo “Terminologias em Psicologia”. Muito embora “Psicologia Histórico-Cultural” e “Psicologia Sócio-Histórica” não constituam descritores indicados por essa base, e sim palavras-chave, considerou-se pertinente sua manutenção nas combinações de termos, pois se referem ao aporte teórico-metodológico adotado neste projeto de mestrado.

As buscas de artigos científicos foram realizadas nas bases Scielo e Periódicos CAPES, e as de teses e dissertações, na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por se compreender que se encontram entre as principais fontes desses tipos de materiais no Brasil. Ademais, as publicações foram selecionadas em todos os idiomas.

Segue uma tabela com a síntese do processo descrito:

**Tabela 1***Resultados das buscas da revisão bibliográfica antes da leitura dos resumos*

Descritores e(ou) palavras-chave para "todos os campos" ou "todos os índices"	Área do conhecimento ou área temática ou assunto: Educação / Education				Área do conhecimento ou área temática ou assunto: Psicologia / Psychology			
	SciELO	Periódicos CAPES	BDTD		SciELO	Periódicos CAPES	BDTD	
			Teses	Dissertações			Teses	Dissertações
"Adolescentes" E "Saúde mental"	14 (com 7 repetições)	Não consta nenhum assunto relacionado a Educação	1	3	20	30	3	26 (com 2 repetições)
"Adolescentes" E "Psicologia" E "Saúde mental"	0	3	0	3	12	31	3	26 (com 2 repetições)
"Adolescentes" E "Psicologia Histórico-Cultural" E "Saúde mental"	0	0	0	0	0	0	0	0
"Adolescentes" E "Psicologia Sócio-Histórica" E "Saúde mental"	0	0	0	0	0	0	0	1

Após a filtragem inicial dos materiais, a partir dos critérios de inclusão, procedeu-se à aplicação de critérios de exclusão no momento de leitura dos respectivos resumos. Figuram entre os critérios de exclusão:

1. Saúde mental apontada como um viés, e não como um dos temas centrais propostos a priori;
2. Saúde mental tratada prioritariamente no contexto de serviços ou do sistema de saúde, de justiça ou da assistência social;
3. Participantes não-brasileiros;
4. Pesquisas conduzidas no exterior ou referentes à realidade de outros países;
5. Sujeitos de pesquisa crianças ou adultos, ou ênfase na infância ou na idade adulta; verificação do fenômeno saúde/doença manifestando-se em um sujeito que não fosse o adolescente.

**Tabela 2***Resultados das buscas da revisão bibliográfica após leitura dos resumos*

<b>Tipo de material</b>	<b>Total bruto (sem repetições)</b>	<b>Total de materiais selecionados para análise</b>	<b>Materiais selecionados para análise</b>
<b>Artigos</b>	44	9	Coutinho et al. (2018) Chaves e Caliman (2018) Gurski e Strzykalski (2018) Gomes e Sousa (2022) Oliveira et al. (2021a) Dias-Viana e Noronha (2022a) Dias-Viana e Noronha (2022b) Borba e Marin (2018) Marin et al. (2019)
<b>Teses</b>	3	1	Lins (2018)
<b>Dissertações</b>	25	4	Almeida (2020) Fernandes (2019) Coelho (2020) Otaguiri (2019)
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>14</b>	-

Obteve-se no total, após a filtragem, nove artigos científicos, uma tese e quatro dissertações, os quais serão analisados nas seguintes categorias, conforme evidenciado a seguir: “Interface entre o sistema de saúde e o sistema educacional”, “Intervenções no contexto escolar”, “Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na escola” e “Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na e para além da escola”. As categorias foram constituídas considerando o modo como é estabelecida a relação entre a saúde mental e o sistema ou as instituições de ensino nas produções obtidas.

### **2.1 Interface entre o sistema de saúde e o sistema educacional**

A presente categoria é composta por três artigos científicos e uma dissertação. O artigo de Coutinho et al. (2018) discorreu sobre a relevância de pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, em que esses sejam tratados não como seres em formação, mas sim como sujeitos. Apresenta-se a análise de parte de uma pesquisa-intervenção conduzida em um setor de saúde mental infanto-juvenil, em que chegam numerosos encaminhamentos provenientes da escola. Com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre o atual contexto da relação entre infância e escola, adotou-se como ponto de partida para o estudo a produção histórica desses dois conceitos. Posteriormente, ancorando-se em pressupostos teóricos da psicanálise, o artigo

expõe falas de crianças e adolescentes obtidas ao longo da pesquisa-intervenção, material esse que apresenta as experiências dos mesmos na escola, fazendo emergir questionamentos sobre as demandas sociais e os ideais norteadores da dinâmica escolar.

Em seu artigo, por sua vez, Chaves e Caliman (2018) consideraram que os atravessamentos da esfera escolar são recorrentes no trabalho em Saúde Mental com adolescentes e crianças, de modo que os encaminhamentos desse público para os serviços de saúde mental frequentemente contemplem demandas por laudos e medicamentos - notadamente associados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - bem como supostos problemas de aprendizagem. Logo, o estudo se voltou a traçar considerações sobre práticas adotadas na interface entre escola e Saúde Mental, derivadas de uma pesquisa-intervenção cujo objetivo consistia em cartografar essas articulações e as pistas para produzir um trabalho intersetorial. Conduziu-se, para tanto, o acompanhamento de um grupo de Gestão Autônoma da Medicação (GAM), constituído por familiares de crianças em tratamento com psicotrópicos, por trabalhadores do Centro de Atenção Psicossocial para infância e Adolescência de Vitória/ES (CAPSi), e por pesquisadores.

Já a dissertação de Almeida (2020) teve como objetivo conhecer as concepções de adolescentes sobre políticas de prevenção em saúde mental na adolescência e sobre a defesa de direitos, bem como conhecer tais políticas. Os participantes da pesquisa foram profissionais que trabalhavam em serviços de prevenção à saúde, notadamente escolas associadas ao Programa Saúde na Escola, e adolescentes acessados por meio de tais programas. Para a coleta de dados, foram conduzidos grupos focais, e realizou-se a análise de conteúdo temática a partir do material obtido, da qual derivaram categorias a serem discutidas. Outro instrumento empregado para registro do andamento da pesquisa foi o diário de campo. Já os resultados foram organizados em dois artigos. O primeiro deles trata de políticas públicas e de programas voltados aos adolescentes e à demanda de espaços de acolhimento e de promoção de vínculos, buscando-se o desenvolvimento integral dos adolescentes e a garantia de direitos dos mesmos. O segundo, por sua vez, reúne os resultados reveladores das relações escolares e familiares como essenciais para a prevenção em saúde mental. Combinados, segundo a autora, os resultados favorecem a expansão do conhecimento científico sobre a prevenção em saúde mental na adolescência, a partir da perspectiva dos próprios adolescentes sobre o tema. Também podem subsidiar a qualificação e a previsão de ações protetivas, preventivas, e de cuidado em saúde mental de adolescentes em múltiplos contextos, entre os quais as escolas.

Por fim, o artigo de Gurski e Strzykalski (2018) referiu-se a um estudo cujo objetivo era solidificar metodologicamente e teoricamente a produção de um dispositivo de escuta na

interface entre Cinema, Educação e Psicanálise. Para tanto, a intervenção foi realizada em uma escola pública, em parceria com um posto de saúde, promovendo-se encontros semanais com oito adolescentes na faixa etária de doze a dezesseis anos. O aporte metodológico da pesquisa para coleta e análise dos dados se baseou no referencial psicanalítico, combinado com o tema da experiência e do catador de restos, proposto por Walter Benjamin, e com a alegoria de flâneur apontada por Charles Baudelaire. Defendeu-se que o emprego de filmes, os quais evocam as problemáticas características da adolescência, pode constituir um dispositivo criativo de intervenção no que tange à Educação e à Saúde Mental, configurando um espaço de escuta/intervenção com os sujeitos que deveriam discorrer sobre si próprios. Nesse sentido, a conjugação das sessões de cinema com um espaço dialógico configurava uma oportunidade para se debater pautas do interesse dos participantes, referentes tanto às obras artísticas quanto a elementos de sua própria existência. Vale ressaltar que as discussões eram registradas em diários de experiência, escrito pelos condutores dos encontros - denominados oficinairos-pesquisadores - norteados pelo princípio da associação livre, e servindo como um instrumento de escrita das experiências, vivências e reflexões. Tal intervenção oportunizou a implementação, sustentação e qualificação de espaços de escutas nos quais houvesse investimento na livre circulação de palavras, possibilitando deslocamentos e novos sentidos das vivências da adolescência.

Como conclusão parcial desta categoria, tem-se que os materiais obtidos são reveladores das relações presentes na interface entre o sistema de saúde e do sistema educacional. A escola, como instituição, comparece aos serviços públicos de saúde a partir de encaminhamentos dos estudantes com alguma condição indesejável de saúde mental, requerendo diagnósticos e medicação, ou seja, buscando meios de tratar e de enquadrar um suposto processo de adoecimento em curso. Apesar dessa tendência, ainda se afirmam projetos que favoreçam a prevenção em saúde (Almeida, 2020) e a atribuição de novos sentidos aos modos de ser no mundo dos adolescentes (Gurski & Strzykalski, 2018), em uma perspectiva menos patologizante das problemáticas que permeiam as vivências escolares dos alunos. Ademais, se destaca nessa categoria a presença da psicanálise como aporte teórico-metodológico das pesquisas.

## **2.2 Intervenções no contexto escolar**

A presente categoria é constituída por uma dissertação e uma tese. A dissertação de Fernandes (2019) aborda o estudo de intervenções junto a adolescentes no contexto escolar, a

partir da Psicologia Positiva. Foram contemplados, no primeiro artigo, os resultados de uma revisão sistemática a respeito de intervenções junto a adolescentes, ancoradas na Psicologia Positiva - sem restrições de idioma ou de tempo de publicação -, indicando a escassez de estudos sobre essa temática, visto o início recente da Psicologia Positiva. Entre os resultados dos estudos obtidos, destaca-se a eficácia das intervenções para a ampliação dos fatores positivos, ou quais favorecem o desenvolvimento da população em questão. Já o segundo artigo evidencia os resultados dos estudos de eficácia de dois modelos de intervenções psicológicas positivas (intervenção corporal e intervenção psicológica convencional) com adolescentes entre treze e dezessete anos. Para tanto, transcorreram oito sessões com duração aproximada de uma hora cada, cujos resultados apontaram para o fato de que as intervenções em Psicologia Positiva são eficientes para aumentar fatores promotores de bem-estar e de saúde mental. No que tange aos fatores de risco, não se evidenciou tendência clara de as intervenções reduzirem sintomas. Entretanto, o fator de proteção pode assumir papel de moderador do risco, considerando que os fatores de proteção e de risco possam representar variáveis independentes. Ademais, a intervenção corporal apresentou um melhor resultado em relação à intervenção psicológica positiva, quanto à redução dos afetos negativos e à ampliação dos fatores de proteção.

Por sua vez, em sua tese, Lins (2018) teve como objetivo compreender o cotidiano escolar de docentes do ensino regular Infantil e Fundamental na lida com estudantes em sofrimento psíquico e apresentar uma proposta de formação continuada sobre o contexto escolar e saúde mental infantojuvenil (SMIJ) voltada aos docentes. O primeiro dos estudos remete a uma pesquisa descritiva, transversal e quantiqualitativa, contemplando a identificação da concepção dos docentes sobre a realidade da escola, sobre as demandas do público infantojuvenil e sobre a saúde mental do mesmo. Responderam a dois questionários cento e sessenta e quatro professores do ensino público. Como resultados, tem-se que as ações dos docentes junto a crianças com problemas de saúde mental envolvem: parcerias entre professores da sala de recursos e da sala regular, adaptação de currículo, atividades e recursos e diálogo com o discente e com seus familiares. Constatou-se ainda que os docentes manifestam dificuldade de tratar da SMIJ em decorrência de seu escasso repertório prático e teórico nessa área, muito embora reconheçam a relevância de conhecer mais sobre essa questão e opinem sobre elementos para constituir a proposição de formação continuada, entre os quais estudos de caso, estratégias de intervenção e SMIJ. A discussão passa pela efetivação da inclusão social e escolar por meio do apoio à diversidade presente na escola a partir da abordagem de temas referentes à SMIJ. O segundo estudo, por sua vez, contemplou um estudo piloto propositivo de formação continuada, aplicação e avaliação de intervenção. A formação de trinta horas

privilegiava o cotidiano escolar afastado de uma perspectiva médico-centrada, e delas participaram cinquenta e três docentes de salas de recursos, as quais já haviam participado do primeiro estudo. Essas avaliaram de modo positivo a formação, e indicaram para mudanças nas relações com os estudantes, aludindo a respeito, compreensão e empatia. Ainda expressaram ter compartilhado o material da formação com outros profissionais, manifestaram intenção em se aprofundar no tema, sugeriram abordagem mais centrada nas famílias e a participação de gestores e de docentes de salas regulares. A discussão voltou-se ao fato de que a SMIJ constitui uma realidade do cotidiano escolar a qual repercute nas possibilidades de convivência, aprendizado e permanência das crianças, configurando uma temática na qual os docentes possuem interesse e demandas.

Como considerações a respeito dessa categoria, destaca-se o recente avanço da Psicologia Positiva (Fernandes, 2019), mais especificamente no âmbito das instituições de ensino, como um movimento que enfatiza os supostos aspectos saudáveis do indivíduo. Nessa perspectiva, pontuamos a carência de uma análise sobre as contradições presentes nas expressões de sofrimento dos sujeitos, considerando saúde/doença como um par dialético, indissociável, e que lançar luz para apenas uma das partes pode comprometer a compreensão sobre a complexidade e a profundidade dos fenômenos.

Ademais, se ressalta o papel do professor como agente escolar em contato direto com os estudantes, e, portanto, para o qual há demanda de uma formação continuada na esfera da saúde mental (Lins, 2018). As intervenções voltadas a instrumentalizar os profissionais da escola para a lida com problemáticas em saúde mental pode constituir um avanço no sentido de minimizar o tabu e o medo de se abordar junto aos alunos suas condições de sofrimento psíquico, de modo que a prevenção e os cuidados nessa esfera não se restrinjam a profissionais da saúde - incluindo psicólogos atuantes na escola - e se ampliem em meio às comunidades escolares.

### **2.3 Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na escola**

A presente categoria é composta por três artigos científicos e uma dissertação. Gomes e Sousa (2022), em seu artigo, partiram da constatação de que a COVID-19 tem produzido transformações significativas na educação formal, em decorrência da transição repentina do ensino presencial para a remoto, ponderando sobre a necessidade de avaliação e de acompanhamento dos impactos dessa mudança em diversas áreas, como saúde mental e vulnerabilidade econômica. Logo, o trabalho se voltou a analisar os efeitos do ensino remoto

sobre estudantes, famílias e educadores, assim como as desigualdades educacionais ampliadas pela pandemia. O arcabouço teórico adotado para tal revisão bibliográfica compreende produções filosóficas sobre heterotopia, velocidade e digitalização educacional e teorias da reprodução. Os resultados obtidos revelaram que conquistas pregressas na qualidade, no acesso e na igualdade sofreram retrocessos, e que a motivação e a saúde mental dos estudantes tiveram impactos negativos. Daí a conclusão de que a educação digital não aparenta sustentar os mesmos níveis de resultados e de igualdade, devendo ser empregada com parcimônia, apesar do seu suposto prestígio e de seus baixos custos.

Já Oliveira et al. (2021a), em seu artigo, propuseram uma compreensão dos efeitos da vitimização por bullying na saúde mental dos adolescentes, ao realizarem um estudo qualitativo, envolvendo cinquenta e cinco estudantes de escolas públicas do interior do estado de Minas Gerais. Entrevistas semiestruturadas possibilitaram a coleta de dados, os quais foram analisados por meio da análise de conteúdo a partir do software Atlas TI. Dentro da amostra, dezenove participantes relataram já ter sido vítimas de bullying na escola. Constatou-se que tal vitimização se constitui como uma experiência cotidiana, negativa e duradoura no percurso da vida escolar, configurando um potencial risco ao bem-estar e à saúde mental. Também se reconheceram quatro categorias temáticas, quais sejam: “1) Sofrimentos mentais atribuídos às agressões sofridas; 2) Emoções negativas associadas à escola e aos relacionamentos com pares; 3) Impotência e passividade; e 4) Desconfiança diante das fracas respostas institucionais.” (Oliveira et al., 2021a, p. 673). Os mesmos autores também sugeriram que os resultados obtidos podem oferecer respaldo a intervenções promotoras de saúde mental na escola, em especial no trabalho com os estudantes vítimas de bullying.

A dissertação de Coelho (2020), por sua vez, partiu da compreensão de que problemas comportamentais entre jovens constituem um desafio para professores e para profissionais da saúde mental, uma vez que potencialmente implicam em problemas para sustentar relacionamentos considerados “sólidos”, supostos desajustes na escola e dificuldades de condutas sociais. A autora também destacou a escassez de estudos sobre esse tema na literatura e de instrumentos de assertividade traduzidos para o Brasil. Em sua pesquisa, objetivou relacionar problemas comportamentais em adolescentes com assertividade. Para tanto, elaborou-se e validou-se uma escala de dificuldades em comportamentos assertivos para adolescentes de 14 a 17 anos (EDCA-A) e correlacionou-se a EDCA-A com o questionário de Autoavaliação para jovens, Youth Self-Report (YSR/11-18), bem como foi conduzido um treinamento de habilidades sociais em adolescentes do Ensino Médio. Como resultados, constatou-se correlações significativas entre as subescalas ansiedade e depressão do inventário

YSR/11-18 e o fator comunicação da escala EDCA-A, de modo a se viabilizar reflexões sobre problemas comportamentais em adolescentes e a relevância da assertividade. A autora julga que o trabalho pode contribuir para o trabalho de profissionais envolvidos com o público jovem, e para pesquisas direcionadas à assertividade.

Por fim, o artigo de Dias-Viana e Noronha (2022b) voltou-se a levantar evidências de validade, ancorada na relação com outras variáveis, da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar. Para tanto, o estudo se valeu de uma amostra de 434 estudantes na faixa etária de 12 a 19 anos e de ambos os sexos, estudantes do 2º Ano do Ensino Médio e do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Ceará. Foram empregados a Escala de Percepção de Suporte Social para Adolescentes, a Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes, a Escala Baptista de Depressão versão Infantojuvenil, a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar e um questionário sociodemográfico e escolar. Verificou-se vinculações significativas entre as medidas de suporte social, depressão, e satisfação com a vida e os escores do instrumento, assim como grupos puderam se diferenciar pelos critérios de questões escolares e sexo, conforme os escores da medida de bem-estar escolar.

As pesquisas obtidas indicam a relação entre saúde mental e a comunidade escolar, bem como as desigualdades educacionais durante a pandemia, o bullying, o bem-estar subjetivo escolar, e supostos problemas comportamentais entre jovens. Nessa perspectiva, se enfatiza o contexto das expressões da saúde e do adoecimento ou de padecimento nas instituições, como comportamentos indesejáveis, perpetuação de violência, ou resultados negativos da educação em tempos de ensino remoto.

#### **2.4 Repercussões da saúde mental em fenômenos manifestos na e para além da escola**

A presente categoria é constituída por três artigos científicos e uma dissertação. Dias-Viana e Noronha (2022a), em seu artigo, objetivaram investigar a relação entre sintomas depressivos e satisfação com a vida entre adolescentes brasileiros, partindo da constatação evidenciada na literatura de que a satisfação com a vida apresenta impactos diretos sobre sintomas depressivos. Considera-se a perspectiva de aprimorar a compreensão da depressão na adolescência. Para tanto, participaram da pesquisa 428 adolescentes, foram empregadas a Escala Global de Satisfação com a Vida, a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar e a Escala Baptista de Depressão, e se realizou o teste dos modelos a partir do Path Analysis. Verificou-se que a relação entre sintomas depressivos e satisfação com a vida é mediada pelos afetos na escola, implicando na necessidade de se promover iniciativas de prevenção as quais

contemplem os afetos que perpassam o contexto escolar, com vistas a favorecer a saúde mental dos adolescentes.

O artigo de Borba e Marin (2018) partiu da verificação de que os índices de prevalência de problemas comportamentais e emocionais entre os adolescentes apontam para a relevância de se identificar tais problemas a partir de diferentes informantes, tendo como perspectiva a prevenção e o tratamento de quadros clínicos. Logo, o estudo em questão objetivou avaliar a associação e o padrão de concordância quanto aos indicadores de problemas externalizantes, internalizantes, e total de problemas entre adolescentes, suas famílias e docentes. Os participantes consistiram em setenta membros da família, vinte e um docentes e setenta adolescentes, entre os quais foram aplicados, respectivamente, o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes em sua versão para pais e para professores, e o Inventário de Comportamentos Autorreferidos para jovens. Como resultados, tem-se que ocorreu menor concordância na avaliação de adolescentes e docentes em relação à avaliação de membros da família e adolescentes, e os esses últimos manifestaram mais indicadores de problemas caracterizados como internalizantes. Ademais, constatou-se a ausência de concordância entre professores e familiares. Como conclusão, confirmou-se a necessidade de abranger diversos informantes na investigação dos desafios comportamentais e emocionais dos adolescentes, visando à qualificação de seu detalhamento e compreensão.

Já o artigo de Marin et al. (2019) partiu da compreensão de que houve um aumento tanto nacional quanto internacional nas taxas de consumo de álcool. O objetivo do estudo foi avaliar em que medida desempenho escolar, características sociodemográficas, saúde emocional e padrão de consumo podem prever o consumo de álcool recente - que consiste na variável em questão - caracterizado como o uso de bebidas alcoólicas durante os últimos trinta dias, em uma amostra de adolescentes de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Tratou-se de uma pesquisa analítica, observacional, transversal, com participantes estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de onze a dezoito anos, os quais foram avaliados em sala de aula e responderam ao Youth Self Report, a um questionário sociodemográfico e a um questionário sobre uso de drogas. Verificou-se que o fracasso escolar e o primeiro consumo de álcool aos quinze anos de idade, ou ainda mais precoce, puderam predizer o uso de álcool. Ademais, o sexo feminino, depressão/ansiedade e problemas de internalização constituíram as variáveis com maior impacto no consumo recente de álcool. Como conclusão, tem-se a confirmação sobre a multidimensionalidade do fenômeno, a qual deve ser contemplada por campanhas de prevenção.

Por fim, a dissertação de Otaguiri (2019) parte da perspectiva de que a violência entre parceiros íntimos (VPI) configura um problema de saúde pública com impactos nas milhares de crianças residentes nos lares onde acontece. Tais impactos, de curto, médio ou longo prazo no desenvolvimento humano, implicam na necessidade de intervenções voltadas a essa população, de modo a abrandar as consequências e prevenir contra a manutenção do ciclo de violência. A pesquisa foi construída a partir de três artigos científicos, dentre os quais o primeiro constitui uma revisão de literatura, voltada a identificar intervenções conduzidas com grupos de mães e filhos expostos à VPI. Treze artigos foram analisados, e concluiu-se que intervenções junto a mães e filhos expostos à VPI são benéficas para ambas as partes, considerando as melhoras dos filhos verificadas após a intervenção têm relação com a melhora dos sintomas maternos. O segundo artigo, por sua vez, contém uma descrição da adaptação para a realidade brasileira de um programa canadense de intervenção destinado para crianças e adolescentes e para suas mães/cuidadoras expostos à VPI, o Community Group Treatment Program for Children Witnesses of Woman Abuse (CGTP). Foram propostas adequações de atividades lúdicas, e de elementos linguísticos nos materiais voltados aos participantes. Já no terceiro estudo, conduziu-se entrevistas com profissionais de múltiplas áreas de atuação - tais como saúde, educação, assistência social, justiça), com experiência no atendimento de crianças e adolescentes e de suas mães/cuidadoras expostos à VPI. Os participantes foram indagados sobre o que julgavam como aspectos importantes em uma intervenção como o CGTP. Como resultados, indicaram a relevância dos seguintes aspectos: condução de atividades lúdicas, realização de sessões grupais organizadas por faixa etária, ocorrendo encontros pontuais entre filhos e familiares, eixos temáticos tais quais habilidades de comunicação assertiva, autoproteção, prevenção de violência, sentimentos de culpa e vergonha, limites, regras, autoestima, educação emocional, concepções de consentimento/autonomia corporal, entre outros. Ademais, se concluiu existir adequação do programa adaptado à realidade brasileira, e foi elaborada sua versão final, um programa comunitário denominado “Vida livre de violência para mães e filhos”.

A vida escolar comparece a tais estudos envolvendo sujeitos adolescentes não como uma dimensão central, mas uma das esferas participantes de seu desenvolvimento. Desse modo, não retratam um investimento significativo nas práticas de ensino-aprendizagem e de atuação do psicólogo escolar ou nas relações escolares como primordiais para o enfrentamento de questões envolvendo saúde mental: esta é encarada de modo abstrato, enquanto conceito, e se implica em problemáticas como quadros depressivos, problemas comportamentais e emocionais, consumo de álcool e violência entre parceiros íntimos (VPI).

## **2.5 Considerações gerais sobre a revisão bibliográfica**

Diante do que foi apontado como tendências das pesquisas produzidas até então sobre o tema de interesse, nota-se uma escassez de produções sobre saúde mental, de caráter empírico, as quais preconizam práticas preventivas considerando a escola como fonte fundamental de desenvolvimento do sujeito adolescente. Nota-se que a saúde mental comparece como uma abstração, como um pano de fundo para a apresentação de fenômenos manifestos por meio de comportamentos humanos considerados indesejáveis pelas instituições, para formas de violência, ou de adoecimento. Desse modo, verificamos uma carência de pesquisas voltadas a práticas psicológicas e de ensino-aprendizagem nas escolas comprometidas com as raízes sociais do sofrimento manifesto, e que tratam dialeticamente o fenômeno saúde (ou bem-estar) /doença (ou padecimento, adoecimento) enquanto um par indissociável. Só assim poderemos lançar luz sobre o sofrimento humano a partir de uma perspectiva que não o circunscreva aos padrões hegemônicos, do que é considerado como comportamento humano desejável ou normativo.

Os capítulos que seguem constituem subsídio para as discussões e análises que elucidaremos adiante. A partir deles, demarcamos a nossa perspectiva teórico-metodológica sobre os fenômenos investigados, de maneira a nos diferenciar da visão hegemônica sobre saúde mental, evidenciada na presente revisão bibliográfica.

### 3 Especificidades do Desenvolvimento na Adolescência

*Isso é a vida. Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente. A principal coisa – sempre e agora, parece-me – é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo.*

Vygotsky, em carta para o estudante Levina, datada de 16 de julho de 1931, no livro “Vygotsky, uma síntese”, de Van de Veer e Valsiner (1999)

Este capítulo destina-se a caracterizar o desenvolvimento humano na adolescência, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Julgamos essencial elucidar as especificidades desse momento do desenvolvimento, a fim de compreender nossos sujeitos de pesquisa a partir de um respaldo teórico pertinente.

Para Vygotski (1984/2006), a compreensão do desenvolvimento psicológico do adolescente tem como cerne o “problema dos interesses na idade de transição”. Vale ressaltar que as atrações e os interesses são responsáveis por reger as funções psicológicas do sujeito, funcionando como forças motrizes, implicando em mudanças na própria conduta do mesmo. Nessa dinâmica, os interesses característicos da infância se extinguem, em um momento de ruptura da velha estrutura, e outros interesses se estabelecem e se desenvolvem, em uma nova formação. Assim, configuram-se momentos de negação e de afirmação das atitudes relacionadas a tais interesses, ambos essenciais para o desenvolvimento do sujeito na idade de transição.

Vygotski (1934/2009) destaca que, após os doze anos, têm início os processos que conduzem ao pensamento abstrato e à formação de conceitos. Muito embora as dinâmicas que culminam na construção dos conceitos comecem em um momento mais precoce da infância, é tão somente a partir da puberdade que se desenvolvem as funções intelectuais, a ponto de, em uma formação específica, configurarem a base psicológica de tal processo. São relegadas a um segundo plano, na “idade de transição”, formas mais primitivas de pensamento, evidenciadas durante a infância.

Trata-se de um período de crise no desenvolvimento de formas intelectuais, sem que se possa, no entanto, considerar esse processo como mecânico, ou acabado, pois outras formas de pensamento coexistem com a forma superior mencionada. A chave da formação de conceitos reside no emprego funcional do signo ou da palavra como operação pela qual o sujeito autorregula o seu funcionamento psicológico, domina e atribui sentido ao fluxo e à atividade

desse processo, na busca por lidar com os desafios presentes no meio em que se insere. O conceito emerge quando um conjunto de atributos abstraídos a partir de uma situação concreta volta a se sintetizar, e tal síntese subsidia o pensamento em que o adolescente se torna consciente da realidade. Vale ressaltar o papel do meio, na colocação de novos problemas e necessidades, para cuja solução ou atendimento o sujeito estabelece objetivos, e é desafiado a desenvolver um pensamento de tal natureza (Vigotski, 1934/2009).

Muito embora o adolescente aplique adequadamente os conceitos em situações concretas da vida, enfrenta uma dificuldade significativa em construir definições verbais dos mesmos. Tal constatação coaduna com a concepção de que o conceito não constitui uma mera organização lógica dos elementos da experiência - a qual só é atingida em um momento posterior, quando é possível tomar consciência sobre o conceito formulado. Quando esse é apartado da experiência concreta presente em sua origem, e transposto para experiências diversas - ou seja, para objetos heterogêneos, e em outros ambientes - desvelamos uma barreira em sua transferência (Vigotski, 1934/2009).

Já a dificuldade da definição verbal dos conceitos, ainda mais pronunciada do que a anterior, diz respeito a formar corretamente um conceito, porém não ter capacidade de aplicá-lo no âmbito das abstrações. Os adolescentes tendem a defini-lo a partir da enumeração dos objetos concretos aos quais o mesmo faz referência (Vigotski, 1934/2009).

Vygotski (1984/2006) postula ainda a indissociabilidade entre forma e conteúdo, estrutura e função do pensamento: cada novo passo no desenvolvimento do conteúdo implica na conquista de novos mecanismos de conduta, conforme o avanço das operações intelectuais. Nesse sentido, o pensamento por conceito representa uma nova forma de atividade intelectual e um novo modo de conduta, adotando, o intelecto, um *modus-operandi* completamente novo, em termos de composição, estrutura e atividade.

Em relação aos conteúdos que podem ser dominados tão somente a partir dos conceitos, estão a arte, as ciências, as verdades científicas e a implicação com uma determinada ideologia, participando-se ativa e criativamente das diversas esferas da vida cultural. A apropriação dos conceitos é condição fundamental para compreender as relações existentes entre os fenômenos, os nexos profundos subjacentes às aparências dos mesmos, enfim, as interdependências entre as áreas da realidade. A formação dos conceitos viabiliza, portanto, ao adolescente, acesso ao universo da consciência social e da ideologia de classes, bem como à autoconsciência e à autorregulação. Essas mudanças no conteúdo do pensamento remetem ainda a variações dos interesses, que tendem a se deslocar do concreto para questões filosóficas, para a política, e para a música, arte mais abstrata (Vygotski, 1984/2006).

Vygotsky (1984/2006) ainda ressalta o caráter contraditório do pensamento por conceito, próprio do momento transitório e revolucionário do desenvolvimento. Segundo o autor, por ser ainda incipiente e pouco estável na adolescência, essa forma de pensamento apresenta o que Blonski apontou como insuficiência dialética, ou seja, uma tendência a se pautar por alternativas diametralmente opostas, as quais não podem coexistir. Somente em momentos posteriores do desenvolvimento é que o pensamento efetivamente dialético se estabelece.

Outra função psíquica que assume prevalência na adolescência, e está estreitamente relacionada ao pensamento por conceito, é a imaginação. De acordo com Vigotski (1930/2014), a imaginação criativa consiste em um processo complexo, baseado em um conjunto de fatores variados. Tal atividade sofre transformações entre a infância e a adolescência, porque cada um desses fatores assume aspectos diferentes no decorrer do desenvolvimento, de modo que a imaginação como um todo seja elaborada de forma específica em cada momento. Compreendemos que a mesma é subsidiada pela experiência, e que a experiência da criança difere da experiência do adulto, ampliando-se gradualmente. De modo análogo, os interesses da criança são mais “pobres”, mais elementares do que os dos adultos. Também o meio se expande e se complexifica, estimulando e orientando os processos imaginativos e criativos de maneiras diversas entre uma idade e outra.

É na adolescência que o sujeito equilibra uma experiência ampla, e, a um só tempo, se estabelecem os chamados interesses permanentes, conforme se extinguem os interesses infantis. Nesse sentido, a atividade imaginativa tende a assumir uma forma mais estável. A transformação profunda da imaginação está centrada na transição de seu caráter subjetivo para objetivo: evidencia-se um antagonismo entre a objetividade das operações de raciocínio e a subjetividade da pura imaginação. Essa nova estruturação do psiquismo implica atitudes contraditórias e polarizadas: há uma ruptura do equilíbrio psicológico infantil, logo a imaginação se caracteriza pela superação e pela tentativa de atingir um novo equilíbrio (Vigotski, 1930/2014).

O declínio da atividade imaginativa - tal como se expressa na infância -, durante a adolescência, é manifesto, entre outros indicativos, pela queda do interesse pelo desenho. Somente alguns sujeitos seguem desenhando, em especial aqueles impelidos por condições externas, como ter aulas de desenho. Em geral, os adolescentes aderem a uma postura crítica em relação à atividade gráfica e os esquemas infantis deixam de fazer sentido para eles, por serem encarados como demasiadamente subjetivos. Ademais, se apresenta um desinteresse pelos jogos típicos da primeira infância, pelas histórias e pelos contos de fadas, indicando um distanciamento em relação à fantasia infantil (Vigotski, 1930/2014).

A forma mais comum e ampla da imaginação, na adolescência, consiste na criação literária, pela intensificação das vivências subjetivas, pelo aprofundamento da vida íntima e do mundo interior do adolescente, de modo que essa esfera subjetiva se expresse em formas objetivas, como em contos, versos e, em geral, na literatura adulta. A imaginação então se caracteriza por um caráter contraditório: posteriormente, o adolescente se sente insatisfeito com suas criações, abandonando os escritos, devido à suposta insuficiência objetiva dos mesmos. Verificamos, portanto, momentos críticos, de profundas transformações entre a ascensão das qualidades objetivas, e declínio das qualidades subjetivas dos processos imaginativos (Vigotski, 1930/2014).

A imaginação, na adolescência, enquanto função psicológica superior, assume prevalência, de modo a comparecer no desenvolvimento do pensamento abstrato e de promover processos criativos. Além de se vincular a todas as funções psicológicas que ascendem à qualidade de superiores, atribuindo-lhes o caráter de mediadas, ou seja, configuradas por um processo de significação, é também condição fundamental para a abstração. Daí o fato de o pensamento por conceito se efetivar somente quando o sujeito pode se afastar dos objetos presentes em sua realidade empírica, a fim de compreender, explicar, refletir sobre conceitos e pressupostos. Assim, quanto mais desenvolvida a sua imaginação, maior a quantidade de conceitos sobre os quais tem domínio. Tal processo se amplia na medida em que, na apreensão de conceitos, notadamente os mais complexos, faz-se necessário articular e criar nexos entre aqueles previamente acessados. Aí reside a relevância de promover ações que mobilizem a imaginação em contextos educativos, enquanto requisito para a apropriação de conhecimentos, em especial, aqueles ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter mais abstrato (Pott et al., 2022).

De acordo com Vygotski (1984/2006), a imaginação e a criatividade, atreladas à livre combinação e elaboração dos elementos da experiência, implica na liberdade interna do pensamento, do conhecimento, e da ação, a qual é atingida somente por aqueles que têm domínio dos conceitos. O que há de fundamentalmente novo no desenvolvimento da fantasia denominada “idade de transição” é a ligação estreita entre o pensamento por conceito e a imaginação do adolescente, sendo essa incorporada ao sistema de atividade intelectual, e passando a exercer uma função completamente nova na estrutura da personalidade do sujeito.

Dois momentos internamente relacionados entre si no processo de desenvolvimento do adolescente consistem no desaparecimento de imagens eidéticas visuais-diretas e a formação do pensamento abstrato. O sujeito se desprende das imagens essencialmente concretas, sua imaginação rompe com os objetos da realidade e se vale de elementos do pensamento abstrato.

Como traço essencial de tal momento, pensamento e fantasia se aproximam, sem, no entanto, que o pensamento englobe totalmente a fantasia: as funções não se fundem uma à outra. A fantasia torna-se progressivamente mais abstrata, mesmo que a base da imaginação continue sendo de natureza concreta e menos visual-concreta do que da criança. A imaginação do adolescente se transforma e se reconstrói sobre novos alicerces, sob a égide do pensamento por conceito (Vygotski, 1984/2006).

Dessa perspectiva, a imaginação configura uma atividade criadora e transformadora, que parte do concreto dado, em direção ao concreto novo, criado, movimento esse de construção criativa propiciada pela abstração. Muito embora o abstrato figure como aspecto imprescindível e constituinte da atividade imaginativa, não se situa no cerne da mesma. A imaginação na “idade de transição” pode ser definida como o processo de avanço da imagem concreta visual-direta à nova imagem concreta, por meio da abstração, do conceito (Vygotski, 1984/2006).

Vygotsky (1984/2006) ainda defende que algumas emoções produzem em nós um certo curso de representações. Segundo o autor, os sentimentos fundem-se em imagens nas quais encontram seu escape e pelas quais são representados. Logo, as imagens constituem um meio poderoso de evocação, provocando alguns sentimentos, bem como sua descarga. Daí o valor subjetivo da fantasia, em seu enlace com as emoções, e a possibilidade de a mesma orientar e dominar a vida emocional.

Destacamos que o autor também tece uma crítica à doutrina da Psicologia hegemônica, segundo a qual a mudança do estado emocional, característica mais supérflua, visível, externa, constitui o traço central de todas as mudanças próprias da adolescência, em oposição ao desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar. Para ele, o adolescente é, fundamentalmente, um ser pensante. Sua defesa se sustenta no fato de que a “idade de transição” constitui o auge do desenvolvimento intelectual, ocupando o pensamento uma posição de destaque, de forma inédita no curso do desenvolvimento. Logo, nega-se a redução do adolescente a um sujeito dominado por impulsos, uma elevada emocionalidade e imaginações e outros produtos semi visionários da vida emocional (Vygotski, 1984/2006).

Essa caracterização geral do adolescente, a partir das especificidades de seu curso de desenvolvimento, lançam as bases para a nossa análise posterior das expressões dos participantes sobre o sofrimento por eles vivenciado. De acordo com nossa perspectiva teórico-metodológica, podemos investigar o fenômeno em questão tão somente quando o mesmo se manifesta no sujeito, daí a necessidade de conhecê-lo em suas particularidades.

#### 4 Sofrimento na Contemporaneidade e a Categoria do Sofrimento Ético-Político

*Hoje eu estou alegre. Eu estou aprendo viver com espírito calmo. Acho que é porque estes dias eu tenho tido o que comer.*

Carolina Maria de Jesus, em “Quarto de despejo: Diário de uma favelada” (2019, p. 121)

Safatle et al. (2021) defendem que o sofrimento psíquico, além de gerido, é produzido pelo neoliberalismo, daí a necessidade de concebê-lo como um modo de vida nos âmbitos da linguagem, do trabalho e do desejo. A força desse sistema é considerada pelos autores como performativa, uma vez que, além de incidir na coerção comportamental, também é capaz de regular visões de mundo, identificações e ideais. Moldando nossos desejos, essa performatividade opera efeitos ontológicos na produção e na definição do sofrimento, além de recodificar valores, identidades, e modos de vida, por meio dos quais o sujeito modifica a representação de si, e a si próprio. Ademais, carrega valor etiológico a forma como o sofrimento psíquico é narrado e nomeado, e a condição de afetar diretamente ou não um grupo, de ser incluído ou excluído de determinados discursos. Assim, a experiência desse sofrimento pelos sujeitos se pauta pela atribuição de causas internas ou externas, naturais ou artificiais ao mesmo, e nos sentidos que lhe são conferidos, o que reverbera, inclusive, na sintomatologia em questão. De outra perspectiva, Parker (2014) defende que a prescrição e o diagnóstico impactam materialmente nos modos de as pessoas pensarem e agirem sobre os problemas que originalmente as levaram a buscar ajuda, ou a serem encaminhadas a um psicólogo ou a um psiquiatra.

A Psicologia como disciplina, no esteio do capitalismo contemporâneo, contribuiu para a evidenciação de supostas anormalidades comportamentais centradas no indivíduo. Suas descrições do comportamento se aproximam daquilo que o senso comum reconhece como “mau” ou “louco”. Respalhada por uma atuação que se declara científica e neutra, imputa à sociedade padrões gerais de comportamento, em concordância com as suas próprias teorias gerais. Cada uma das teorias, entretanto, tem suas origens no senso comum, e, portanto, raízes em formas ideológicas de explicação, responsáveis por naturalizar o próprio sistema político e econômico. Desse modo, concepções como de comportamento “normal” e “racional” passam a ser legitimadas pelo psicólogo, profissional autorizado a fazê-lo graças a sua postura supostamente ética e mais equilibrada do que a dos não profissionais (Parker, 2014).

Vale ressaltar que estamos destacando a atuação da Psicologia como disciplina, pois, de acordo com Parker (2014), essa perpassa a organização material do mundo - por meio de seus discursos, e do modo como se refere a si própria -, logo define o campo do pensar e do agir. Nesse sentido, um “curto-circuito” seria buscar a Psicologia nas bases biológicas do comportamento, ou considerar como tal uma costura da Biologia com influências sociais do comportamento, tal qual nos modelos biopsicossociais. A fim de estabelecer um distanciamento em relação aos princípios biologizantes, o autor retoma a perspectiva de uma “segunda natureza”, derivada da luta humana por compreendermos a nós próprios, o outro, além das relações históricas e sociais que nos atravessam. Esse processo é responsável por produzir novos desejos, necessidades e demandas, os quais se caracterizam como essencialmente humanos na medida em que os articulamos para os outros e para nós mesmos.

Além da crítica aos posicionamentos da Psicologia como disciplina, Parker (2014) ainda ressalta, mais especificamente, sua participação na produção de enfermidades psicológicas, lançando luz sobre a história material dos sistemas diagnósticos. O “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*”<sup>6</sup> (DSM) tem um número aumentado de categorias diagnósticas a cada versão, sendo essas formuladas a partir da reunião de uma quantia de sintomas previamente elencados, e refletindo a própria organização do comitê do DSM. As tais enfermidades psicológicas advém da transposição de ideias médicas, da Psiquiatria, para o campo da Psicologia, onde despontam aflições mentais, características de cada época. Muito embora as supostas doenças sejam contestadas, a Psicologia se apropria das mesmas e busca meios de trabalhar com as categorias em questão, porque se considera hierarquicamente inferior à Psiquiatria, e submetida à mesma. Como resultado, temos incorporados nos diagnósticos e nos sintomas do manual não apenas as perspectivas médicas, como também interesses de outras disciplinas, como a Farmacologia, e a concepção dominante do “normal” / “anormal” permeando as descrições ali constantes. A passagem a seguir sintetiza essa lógica:

O principal argumento de venda de uma nova droga é que ela removerá os sintomas, mas a própria definição do sintoma em questão é construída em torno do comportamento ou experiência que uma droga particular irá remover. O aparecimento de novas categorias de distúrbio tem sido guiado pela possibilidade da indústria farmacêutica em persuadir médicos sobre o descobrimento de que certos produtos químicos removerão um certo tipo de problema e, então, marcar tal problema como um distúrbio psiquiátrico. (Parker, 2014, p. 112).

---

<sup>6</sup> Em português, “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

A psicologização da vida conduz os sujeitos a se sentirem culpados por problemas de ordem social e a buscarem individualmente soluções para injustiças econômicas. Nesse cenário, a própria cura deixa de ser promessa da Farmacologia e de seus agentes dentro da Psiquiatria. A cultura psicológica imputa aos sujeitos um permanente estado de vulnerabilidade, no qual o menor sinal de infelicidade é indicativo de que há algo de errado com eles. Logo, a infelicidade deixa de ser mobilizadora da reflexão sobre a realidade e sobre os modos de transformá-la. Busca-se suprimir qualquer possibilidade de tomada de consciência sobre a alienação na própria cultura psicológica, assim como os sintomas das aflições que essa produz e mantém (Parker, 2014).

A categoria de sofrimento ético-político em Sawaia (2008) parte de uma perspectiva epistemológica que subverte o emprego normatizador e moralizador de conceitos, com base nos quais se culpabiliza o indivíduo por sua situação social, legitimando o poder sob a égide de uma suposta neutralidade científica. Logo, inevitavelmente, encara a afetividade, a qual é tomada como fenômeno incontrolável, origem da desordem, obscurecedora e lida depreciativamente com sua faceta moral. A afetividade põe em xeque a neutralidade das análises científicas a respeito de desigualdade social, possibilitando que se mantenha a capacidade de indignação perante a pobreza, sem prescindir do rigor teórico-metodológico.

Na análise dos processos de exclusão, questionar sobre felicidade e sobre sofrimento implica, epistemologicamente, lançar luz sobre a concepção de humanidade, e contemplar o sujeito nas suas múltiplas relações com o social, abordando, a um só tempo, direitos sociais, poder, economia, afetividade, desejo e temporalidade. Desse modo, busca-se superar a ideia de que a única fonte de preocupação do pobre é a fome. Se tratada como sofrimento de diversas qualidades, a exclusão, sem abdicar do coletivo, coloca como protagonista o indivíduo - historicamente ofuscado por estudos de ordem política e econômica -, e, sem desresponsabilizar o Estado, fortalece esse sujeito. É nele que se materializam as múltiplas formas de exclusão, expressas como emoção, necessidades do eu, carência, motivação (Sawaia, 2008).

Contudo, o mesmo não é um ser isolado, uma unidade, responsável por suas condições sociais, e pelos recursos para superá-las: a gênese do sofrimento não se encontra em quem o vivencia, e sim nas intersubjetividades de que participa. Portanto, conhecer as manifestações de sofrimento, frequentemente identificadas com a própria natureza humana, permite uma imersão na vivência específica de problemáticas sociais prevalentes em cada momento histórico (Sawaia, 2008).

Vygotsky, Heller e Espinosa são os autores que sustentam a opção de Sawaia (2008) por qualificar a exclusão como ético-política e por abordá-la a partir da afetividade. O respaldo

analítico de que os mesmos dispõem possibilita a superação de práticas já enraizadas na análise psicossocial, quais sejam: de encará-la como fenômeno biológico estimulado por fatores exteriores, como fenômeno contingente derivado da cultura ou da linguagem; ou ainda de considerá-la negativamente, enquanto contrária à ordem e à razão. Os autores tratam a emoção positivamente, como subjetiva e objetiva, insumo fundamental da condição humana, e inerente à ação e ao pensamento, individuais ou coletivos, em um processo permanente de construção e atualização - em termos de qualidade e de conteúdo - a partir dos elementos fornecidos pela história. Ademais, cada momento histórico coloca em evidência uma ou mais emoções, na tentativa de se promover coerção e controle social. Não basta, portanto, atribuir uma definição às emoções que as pessoas sentem, é fundamental compreender suas raízes e seu direcionamento, possibilitando a implicação do sujeito com o contexto que o afeta.

Uma vez concebidas as emoções como uma questão ético-política, há um tensionamento das ciências humanas no sentido de essas abarcarem nos estudos políticos e econômicos o corpo do sujeito, até então abstrato e desprovido de materialidade. Não existe o homem sem o corpo, que, conforme postula Espinosa, é da mesma substância da mente. Essa está no corpo inteiro e deriva do mesmo. Em síntese, corpo constitui matéria social, emocional e biológica, e prova disso é que sua morte não se restringe à esfera física, é também de ordem ética e social (Sawaia, 2008).

Em suas formulações, Sawaia (2008) cita Agnes Heller para diferenciar dor de sofrimento, defendendo que a primeira é inevitável e própria da vida humana, emanando do sujeito, das formas de afetar e de ser afetado nos encontros com outros corpos, e se refere à capacidade de sentir, de estar implicado em algo. Já o sofrimento corresponderia à dor mediada pelas injustiças sociais - sujeição à opressão e à fome - e poderia não ser experimentado como dor por todos, somente por aqueles submetidos a uma condição de exclusão, pelos “seres humanos genéricos” e pelos “santos”. Entretanto, todos deveriam experimentá-lo para se considerarem implicados na causa da humanidade.

Segundo Sawaia (2008), as ideias de Vygotsky se aproximam da categoria da exclusão, representada pelo sofrimento ético-político, com a sua unidade analítica do comportamento humano, o significado, que estabelece conexões entre as diversas funções psicológicas e dessas com a sociedade e com o corpo. O significado seria o princípio norteador do desenvolvimento da consciência, ele é constitutivo da palavra, apesar de não ser idêntico à mesma. Na condição de constituinte da linguagem, carrega elementos do desenvolvimento social de seu produtor. Ainda informa que sentimento e emoção não configuram entidades lógicas do psiquismo

humano, e sim significados enraizados na vida cotidiana, capazes de impactar a totalidade do sistema psicológico por meio das intersubjetividades de que toma parte (Sawaia 2008).

Sawaia (2008) sintetiza o sofrimento ético-político como um retrato da vivência cotidiana de problemáticas sociais hegemônicas em cada momento histórico, notadamente, as dores relacionadas a se perceber como sujeito subalterno, inferiorizado e inútil. Nesse sentido, o sofrimento ético-político abarca as afecções que mutilam o sujeito em sua totalidade, em sua condição humana, caracterizando-se pelo modo como se trata o outro e como se é tratado no campo da intersubjetividade, tanto nas relações diretas, como nas relações anônimas. A qualidade dessas relações é determinada pelas dinâmicas e pelos conteúdos que perpassam a organização social dominante. Assim, para compreender o sofrimento ético-político, é necessário se debruçar sobre os modos de espoliação humana subjacentes à pretensa integração social, lidando com o binômio inclusão/exclusão como um par indissociável de problemáticas como a exploração, a desigualdade social e a injustiça.

A centralidade da dialética inclusão/exclusão reside na concepção marxista sobre a função desempenhada pela servidão e pela miséria na manutenção do sistema capitalista: o trabalhador é incluído na sociedade, e, a um só tempo, alienado de seu esforço vital. Nesse contexto, a exclusão é implicada na perpetuação da ordem social, reconstruindo constantemente formas de desigualdade, tais quais a concentração de riquezas e a mercantilização dos humanos e dos objetos (Sawaia, 2008).

Indicativo de inserção do sujeito na sociedade é seu pertencimento aos campos do trabalho e da proteção social. O contrário também se confirma: na medida em que se afasta dessas dimensões, mais propenso se torna a formas de desafiliação. O lugar social desvalorizado é portador de sofrimento, uma vez perpassado pela subjetividade da inutilidade, ou seja, da ausência de reconhecimento das potencialidades do sujeito para se implicar na vida coletiva, e para se envolver com valores sociais supostamente positivos. O sofrimento psíquico decorrente dessa condição deve ser encarado como um sofrimento social, porque se funda na percepção de inutilidade, manifesta ora por meio de representações objetivas, ora implicitamente, como um mal estar difuso (Carreteiro, 2008).

Tal sofrimento não conquista um espaço de reconhecimento institucional no âmbito da proteção social, porque essa somente considera a subjetividade a partir de duas visões: corpo doente e corpo são. Assim, apenas por meio da doença, o sofrimento social é legitimado institucionalmente, com a ressalva de que há uma transposição do social para o individual. Conclui-se que as categorias institucionais relegam a um segundo plano formas de mal-estar não designadas como doença. Esses modos de alusão ao corpo têm repercussão em

representações de classes trabalhadoras que experimentam as atividades laborais como derivadas da força física. Se o corpo “são” é qualificado positivamente, pois remete à potencialidade de se tornar capital, no caso contrário, o corpo perde o reconhecimento institucional. Essa lógica produz a metáfora do “corpo-capital”, na qual assume prevalência a perspectiva do outro e, notadamente, a visão das instituições (Carreteiro, 2008).

Ampliando a conceituação de sofrimento-ético político, o qual, dialeticamente, indica a superação da dicotomia objetividade/subjetividade, Sawaia e Busarello (2022, p. 24) destacam a dimensão ético-política da saúde, definindo o que denominam saúde ético-política:

. . . falar em saúde ético-política não é simples mudança de terminologia. Significa entendê-la a partir de um quadro conceitual amplo, que abre caminho para se compreender e atuar na saúde, considerando que ela é da ordem da desigualdade social e da organização política, ao mesmo tempo sendo dos próprios móveis subjetivos de mobilização. Essa categoria amplia os indicadores da saúde para abrangerem felicidade, sentimento de comum e capacidade coletiva de enfrentamento ao Estado, que significa a força de revolucionar o conjunto das relações sociais. Desta feita, afetos e sofrimento ético-político são os principais agentes etiológicos dela.

É preciso cuidar da felicidade, assim como do sofrimento ético-político, para atingi-la plenamente. Dessa forma, seu enfraquecimento equivale ao enfraquecimento da capacidade de agir contra a servidão.

Sawaia e Busarello (2022) defendem que o corpo, quando impedido de afetar e de ser afetado - em uma perspectiva espinosista - implica em risco à saúde ético-política, porque é submetido aos ataques das *fake news* e da mente, em condições nas quais somos incapazes de reconhecer as causas verdadeiras de nossas ações. A saúde ético-política não ignora a saúde mental e biológica, mas comparece com a luta contra a servidão, a potência de participação política, e a possibilidade de proporcionar bons encontros - promotores de alegria, uma vez que aumentam a potência de vida, capacidade de, entre outros fatores, planejar o futuro e perseverar na existência com autonomia.

Nessa ampliação conceitual, as autoras salientam que o sofrimento ético-político não constitui, em si, um agente patogênico, e sim o adoecimento dele, ou seja, sua cristalização e bloqueios para empreender uma busca por novos encontros e por ideias adequadas sobre si. O conceito de saúde ético-política tem origem nos mesmos princípios norteadores do sofrimento ético-político, sendo tanto um quanto outro partes de uma experiência singular, íntima, a um só tempo, imbricada com a organização política e social, e derivada da desigualdade social e da exploração (Sawaia & Busarello, 2022).

Em síntese, a saúde ético-política consiste em uma potência coletiva e individual, manifestada como poder político na luta por um estado livre, no qual o poder é voltado ao bem comum. Também é vivenciada como felicidade, em uma perspectiva espinosista, segundo a qual essa se trata de uma força expansiva da natureza, que perpassa nosso agir e nosso pensar. Ademais, implica na defesa da emancipação humana como direito natural de todos, o qual não se extirpa pela pobreza - supostamente responsável por relegar o sujeito à mera sobrevivência física (Sawaia & Busarello, 2022).

Nossa análise dos dados terá como base a perspectiva de sofrimento e de saúde expressa na presente fundamentação teórica. Vale ressaltar que o binômio sofrimento ético-político e saúde ético-política constitui um par indissociável e dinâmico, podendo, a partir da lógica dialética que o rege, condições favorecedoras da saúde se tornarem mais propensas ao sofrimento e vice-versa.

## 5 Caminhos Metodológicos

*Digo isto: apenas escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito. A razão pode profanar o enigma e não conseguir esgotar o profundo sentido da parábola.*

Conceição Evaristo, em “Histórias de leves enganos e parecenças” (2017, p. 17)

O presente trabalho situa-se no campo dos estudos de natureza qualitativa e participativa, caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção-arte - expressão proposta por Souza (2021). Tal modalidade de pesquisa volta-se à transformação social e da coletividade, e a impactar os sujeitos da pesquisa nos modos de refletir e de viver a realidade. Para tanto, propõe avançar o conhecimento sobre os fenômenos investigados, bem como elaborar estratégias e práticas psicológicas com ênfase na transformação social.

Alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo aos conceitos desenvolvidos por Lev S. Vigotski e seus colaboradores, a pesquisa-intervenção pode promover uma maior aproximação e compreensão da realidade, na medida em que permite uma atualização dos desenhos e das estratégias metodológicas empregadas, conforme o fenômeno se movimenta alterando também o contexto em que ocorre. Nesse sentido, o método constitui, a um só tempo, caminho e produto da investigação em curso (Souza, 2019).

Logo, a pesquisa-intervenção se configura como processo/movimento que possibilita ao pesquisador formular modos de compreender a realidade e de transformá-la constantemente. A postura investigativa implica também o pesquisador como participante da pesquisa, uma vez comprometido com os processos de significação que perpassam as dinâmicas intersubjetivas (Souza et al., 2018). A pesquisa-intervenção volta-se à produção de conhecimento e à criação de métodos que permitam um melhor acercamento do fenômeno investigado, bem como a favorecer práticas psicológicas alinhadas com a transformação das condições de vida dos sujeitos de pesquisa (Souza, 2019). Especificamente no caso deste trabalho, tais sujeitos são estudantes adolescentes da escola pública, que manifestam os sofrimentos que atravessam suas múltiplas relações - com pares, com docentes, com familiares, com a gestão, com demais funcionários da escola e com a própria pesquisadora.

No grupo de pesquisa PROSPED, compreendemos a arte como promotora da expressão das emoções e agilização da imaginação. Souza (2022), baseada na Psicologia da Arte de Vygotsky, defende que a arte possibilita um processo de negociação entre emoções e sentimentos ambivalentes, produtores de identificações e/ou resistências, dos quais derivam novas significações constituintes do psiquismo humano. Daí a potência da materialidade artística como instrumento do psicólogo, capaz de ampliar a compreensão dos sujeitos sobre uma determinada temática, a partir da negociação de sentidos e significados, considerando o seu poder de provocar estranhamento (Souza, 2022).

Ao longo das intervenções, a arte é empregada enquanto instrumento de trabalho do psicólogo, promovendo a configuração de formas mais elaboradas de ser, agir, pensar, estar no mundo, graças a sua capacidade de afetar o sujeito e ao seu caráter humanizador. Tal linguagem tem o potencial de fazer emergirem reflexões, contradições e emoções como formas de ampliar a consciência do sujeito sobre si e sobre o mundo (Souza et al., 2018).

Respalda essa nossa estratégia metodológica o livro de Vigotski (1999), publicado em 1925, o “Psicologia da Arte”, no qual são lançadas as bases de sua compreensão sobre emoção, e seu enlace com a imaginação e a arte. O autor defende que a arte concentra em si os processos sociais e biológicos do sujeito, constituindo um recurso para equilibrar o homem em relação ao mundo nos momentos críticos da vida. Neste sentido, a apreciação ou produção em arte pode ser compreendida como ação integradora das dimensões humanas tanto em sua esfera psicossocial, quanto no âmbito corporal (Souza, 2019).

Ainda de acordo com Vigotski (1999), a natureza da arte é promover transformação, de modo a superar o sentimento comum, pois a dor, a inquietação, o medo, quando evocados pela arte, produzem algo para além do que está neles contido. Daí a possibilidade de adotar as materialidades artísticas como instrumento psicológico, capaz de fomentar a imaginação que está na base da vivência das emoções. A partir da apreciação de formas de arte, o sujeito pode viver emoções ocultas, subjacentes, obscurecidas, e significá-las, sentindo-as de outras formas, a partir de novos modos de compreender a realidade, em um plano acima de onde permaneceram fossilizadas, perpetuando angústia, medo. Condições essas características de diversos atores escolares, em especial, os estudantes (Souza, 2019).

Ainda, conforme Medeiros et al. (2021), não se dá naturalmente, e nem é tarefa simples transformar nossos sentimentos e ressignificar a vida cotidiana. Para tanto, é fundamental que os sujeitos encarem com estranhamento a realidade vivida. Promovendo a criação de modos inéditos de agir, sentir e pensar, a arte se mostra um instrumento potente, produtor da vivência estética. Na relação com a obra de arte, o sujeito é impelido a desenvolver modos de

manifestação das emoções derivadas de vivências cotidianas, e formas autorais novas de interagir com o mundo e consigo próprio, uma vez que a função psicológica da vivência estética não se restringe ao contágio das emoções expressas na obra, meramente reproduzindo-as. Assim, o contato do sujeito com a materialidade artística pode favorecer a superação de emoções de nuances negativas presentes na vida cotidiana, pois, no âmbito da linguagem artística, a forma assume prevalência em relação ao conteúdo, lançando luz sobre aquilo que se encontra obscurecido.

## **5.1 Caracterização do contexto, dos sujeitos e dos materiais de pesquisa**

### **5.1.1 Contexto e cenário**

A presente pesquisa foi conduzida em uma região periférica de um município do interior do estado de São Paulo, com mais de 1.100.000 habitantes, ocupando, em 2022, o lugar de terceiro município mais populoso do estado. Nesse, as matrículas no Ensino Fundamental, em 2023, contabilizavam mais de 127.000, distribuídas por aproximadamente 300 escolas, e no Ensino Médio, mais de 47.000, distribuídas por aproximadamente 150 escolas. No ano de 2010, a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de idade era de 96% (IBGE, 2024).

A macrorregião onde a instituição escolar, campo da pesquisa, se situa contempla 63 bairros, com aproximadamente 145.000 habitantes. Abriga um grande complexo de atendimento à saúde, e é perpassada por rodovias e por um corredor metropolitano onde se concentra a maioria dos usuários do transporte público. Oferece serviços de saúde, assistência social, educação, cultura<sup>7</sup>

Temos como campo de estudo uma escola da rede pública estadual de São Paulo, que contempla o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Nela, se encontram matriculados aproximadamente 1500 estudantes. Esses estão distribuídos em três períodos: no matutino há alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II até o 2º ano do Ensino Médio; no vespertino, estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II; e no noturno, o Ensino Médio.

Já o corpo docente da instituição se constitui por quarenta professores e a equipe gestora por dois orientadores pedagógicos - sendo um responsável pelo Ensino Fundamental e outro pelo Ensino Médio - um diretor, e dois vice-diretores.

---

<sup>7</sup> Dados obtidos no site <https://www.campinas.sp.gov.br/secretaria/servicos-publicos/pagina/conheca-sua-regiao>.

O espaço físico da escola, contempla as seguintes instalações ou ambientes: sala da secretaria; sala de espera para sala da diretoria; sala da diretoria; pátio coberto; banheiros masculino e feminino para estudantes; banheiros masculino e feminino para profissionais; refeitório; cozinha; despensa; cantina; sala dos professores; área externa para descanso dos professores; sala da coordenação; sala de informática; armazenamento de livros e de materiais didáticos; doze salas de aula; horta; quadra poliesportiva coberta.

Vale ressaltar que, durante os anos de 2020 e 2021, período em que a escola ficou fechada devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, diversos espaços passaram por reformas, tais como: reestruturação da horta; pintura dos pavilhões das salas de aula; acréscimos de bancos e de árvores frutíferas pelos espaços de circulação; construção da área externa de descanso dos professores; instalação de área de leitura no palco do pátio; inserção de equipamentos de áudio e vídeo nas salas de aula, como televisões; renovação dos banheiros dos estudantes, com substituição de equipamentos e pintura das paredes.

### ***5.1.2 Participantes***

Foram convidados a participar desta pesquisa estudantes de três turmas, sendo duas do Ensino Fundamental II - 9º D em 2023 e 9º A em 2024 - e outra do Ensino Médio - 2º B em 2023.

A seleção da turma do 9º ano D do Ensino Fundamental - com quarenta estudantes matriculados constantes da lista de presença - foi baseada nas demandas individuais dos discentes, que segundo os professores tinham necessidade de uma escuta profissional qualificada. Consistia na turma que continha a maioria dos adolescentes com demandas espontâneas por ajuda, alguns com ideação suicida, tentativa de suicídio, assédio sexual e outras formas de violência.

Também solicitamos a indicação de turmas por parte de professores parceiros, buscando compreender as demandas prioritárias dos coletivos. Em uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), uma docente da disciplina de matemática indicou o 2º ano B, do Ensino Médio - com quarenta e cinco estudantes matriculados, constantes da lista de presença -, em 2023, como uma turma desafiadora, que “extrapolava” os limites, e com supostos casos de desajustes familiares. Mediante anuência de outros docentes presentes na reunião, optamos por também conduzir as intervenções nessa turma, a qual veio a se revelar, no discurso dos professores, como uma das “piores” e mais difíceis de se trabalhar na escola. Nosso intuito ao concordar com tal decisão era de aprofundar e problematizar as demandas dos educadores,

acessando a perspectiva dos estudantes sobre os conflitos aparentemente instaurados. Segue trecho do diário de campo sobre o encontro de APTC em questão.

A professora de matemática sugeriu a turma do 2º ano B: nela, uma estudante expressava sofrimento pelo comportamento da turma, outra queria se sentir notada. Em geral, conforme a docente, essa turma estaria “extrapolando”. Questionei a que se referia, e ela disse que os alunos os desafiavam, agiam com “desaforo”, e ali podia-se constatar supostos desajustes familiares. A docente era a única do Ensino Médio ali presente, mas os outros professores concordaram que sua opinião sobre a turma a ser escolhida poderia prevalecer naquele momento. Sugeri de considerarmos outras, mas uma docente de matemática do Ensino Fundamental salientou que poderíamos ficar com essa decisão por ora, e, mediante a mudança de cenário, expandir o projeto para outras turmas, a que concordei. (Trecho do diário de campo “D. C. 10 - 18/05/2023”).

Já a turma do 9º A, de 2024 foi selecionada também na ocasião de um encontro de APTC, conforme segue:

Ao chegar na escola após as 8h, fui recebida pelo orientador pedagógico do Ensino Médio, que logo me dirigiu à sala da coordenação, a fim de que eu participasse de uma reunião de APTC, conforme combinado na semana anterior. Havia na sala aproximadamente seis professores, e a reunião já havia se iniciado. O coordenador logo me passou a palavra, e eu apresentei brevemente o tema da minha pesquisa de Mestrado, indicando a intenção de escolher junto aos docentes uma turma na qual eu possivelmente entraria para realizar encontros este ano. Foi mencionada inicialmente a turma do 9º A, . . .

. . . Quanto ao 9º A, uma das professoras apontou conflitos entre os estudantes, o fato de serem considerados como adolescentes “agitados”, e tensões entre pares não referentes ao conteúdo da aula. Um dos discentes teria sido chamado pelo colega de “macaco”, e optado por não delatar o agressor à gestão, amenizando a situação, e aludindo ao fato de serem amigos. A professora que contava o caso, então, interveio, e insistiu para que o agressor fosse levado à diretoria. O próprio profissional que realizou a condução teria culpabilizado a vítima, referindo-se ao adolescente como alguém incômodo, tal qual houvesse justificativa para o ataque sofrido. A docente, ao narrar a história, tratou o estudante vítima de racismo como alguém “chatinho”, mas gente boa, ao mesmo tempo em que recriminava o profissional que o levou até a gestão. . . .

. . . O orientador pedagógico fez um movimento de definir duas turmas na qual pudesse entrar, porém eu destaquei que, a princípio, iria trabalhar com apenas uma neste semestre. Conforme o que havia sido indicado pela docente A., e respaldado por outra, decidi realizar minhas intervenções com a turma do 9º A. (Trecho do diário de campo “D. C. 23 - 14/03/2024”).

Diante do que foi elucidado pela docente, optamos por conduzir as intervenções de 2024 junto ao 9º A, pois essa turma manifestava conflitos internos entre os estudantes, e uma aparente perpetuação de atos racistas naturalizada no cotidiano escolar.

### **5.1.3 Materiais**

A seguir, será apresentada uma tabela com as materialidades artísticas utilizadas nos encontros com as turmas, bem como os materiais gráficos e de escrita, oferecidos aos estudantes para suas produções autorais.

**Tabela 3***Materiais utilizados ao longo das intervenções com as turmas*

<b>Materialidade</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Turmas</b>
Breve relato da história da pesquisadora.	Convidar os estudantes a narrarem a sua própria história, seus gostos e seus interesses.	9º D e 2º B
Conto “O coração delator”, de Poe (2011)	Evocar os maiores medos dos estudantes e os modos de lidar com os mesmos.	9º D e 2º B
Episódios “9 - Escola plural”, “10 - Acolher as diferenças” e “11 - Educação Inclusiva” da websérie “Nunca me Sonharam”, disponível no YouTube, derivada de documentário com mesmo título, de 2017	Compreender as relações estabelecidas pelos participantes da pesquisa entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público, e as próprias experiências na escola, no que tange a inclusão, diversidade e convívio com a diferença.	9º A, 9º D e 2º B
Curta-metragem de animação “In a Heartbeat” (2017), disponível no YouTube	Fazer emergir as significações dos estudantes sobre expressões de orientação sexual na adolescência.	9º D e 2º B
Livros disponíveis na estante do pátio, os quais podem ser retirados pelos estudantes	Compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos estudantes a “relações amorosas”, a partir de trechos que os mesmos destacavam e transcreviam, sobre o tema em questão.	9º D e 2º B
Fotografia de Vergara (1972), sem título, da série “Carnaval”	Compreender as significações dos estudantes sobre as relações raciais e o racismo no Brasil, a partir de uma afirmação de poder por parte de pessoas negras.	9º A
Pintura intitulada “Baiana” (autoria desconhecida, 1850)	Compreender as significações dos estudantes sobre as relações raciais e o racismo no Brasil, a partir do retrato de uma personagem negra ocupando uma posição de <i>status</i> social/econômico no Século XIX.	9º A
Escultura intitulada “Amnésia”, de Cerqueira (2015)	Compreender as significações dos estudantes sobre as relações raciais e o racismo no Brasil, a partir de uma escultura que retrata o processo de embranquecimento de um sujeito	9º A

negro.<sup>8</sup>

Folhas de papel sulfite, folhas de papel kraft, lápis-de-cor, canetas hidrocor, fitas adesivas, tesoura, cola, gizes-de-cera, lápis grafite	Mediar as expressões autorais dos estudantes - a partir do desenho, da escrita, da colagem -, individuais ou coletivas, conforme as propostas de cada encontro.	9º D e 2º B
---	---	-------------

---

Na sequência, serão apresentadas as figuras referentes à fotografia de Vergara (1972), sem título, da série “Carnaval”, a pintura intitulada “Baiana” (autoria desconhecida, 1850), e a escultura intitulada “Amnésia”, de Cerqueira (2015).

### Figura 1

*Fotografia de Carlos Vergara, Sem título, da série 'Carnaval', 1972, Coleção particular, São Paulo, Brasil*



Recuperado de <https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>

<sup>8</sup> A professora parceira, da turma do 9º A, também sugeriu que mostrássemos um vídeo de uma apresentação de slam “WJ - Sobre a Cena?”, disponível no Youtube, a que concordei prontamente, por ter relação com o tema discutido. Como esse vídeo foi apresentado somente no final do encontro, antes de sua fala de encerramento, não consta dos materiais enquanto um mobilizador das discussões coletivas naquela ocasião.

**Figura 2**

*Pintura de autoria desconhecida, 'Baiana', 1850, Acervo Museu Paulista da Universidade de São Paulo, Brasil*



Recuperado de <https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>

**Figura 3**

*Escultura de Flávio Cerqueira, 'Amnésia', 2015, Acervo Doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018, Brasil*



Recuperado de <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>

A seguir, apresentaremos os caminhos percorridos para a produção dos dados de pesquisa.

**5.2 Produção de dados**

A produção de dados ocorreu por meio de três fontes:

1) Registros dos encontros com os estudantes, os quais foram gravados com o celular da pesquisadora e posteriormente transcritos;

2) Materiais produzidos pelos participantes em forma de texto e de desenho ao longo dos encontros;

3) Diários de campo com relatos da pesquisadora sobre o contexto, com descrições de situações específicas, e expressões de suas reflexões e sentimentos a respeito do que viveu na escola.

Inicialmente, a pesquisa foi apresentada aos gestores da escola, visando a esclarecer dúvidas e a confirmar os horários e turmas mais oportunos para as intervenções. Os horários foram determinados de modo que não se comprometesse o cotidiano de estudos dos participantes, e buscando-se uma articulação das intervenções de Psicologia com as propostas pedagógicas dos professores parceiros para as aulas por eles disponibilizadas.

Aos discentes das turmas selecionadas para as intervenções, foi entregue o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) – em que constam as informações sobre a dinâmica dos encontros bem como o contato da pesquisadora-psicóloga –, o “Termo de Uso de Imagem e Voz”, e foi requisitada a assinatura de seus responsáveis nos mesmos. Ademais, os estudantes foram convidados a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Eventuais dúvidas sobre os documentos e sobre a pesquisa também foram sanadas no espaço dos encontros com as turmas.

### **5.3 Procedimentos**

Uma vez recebido o consentimento da escola para a realização da pesquisa, e aprovado o presente projeto, demos continuidade à inserção do grupo de pesquisa em campo, com observação dos modos de relação, atualização das demandas dos múltiplos atores escolares – em particular dos estudantes –, e estreitamento de parcerias com professores. Essas parcerias foram fundamentais para a abertura dos espaços de aula para as intervenções nos coletivos das turmas, e para a integração das atividades com o conteúdo escolarizado.

No ano de 2023, oportunizou-se a parceria com professoras das disciplinas de Projeto de Vida (9º D) e de Tecnologia (2º B), as quais concordaram em abrir o espaço de suas aulas para as intervenções, estando essas também presentes nos encontros. As intervenções junto às turmas do 9º ano D do Ensino Fundamental II e do 2º ano B do Ensino Médio ocorreram ao longo de encontros semanais, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada - ocupando o tempo de duas aulas (a turma do 9º D tinha um intervalo entre as aulas). Voltaram-se a tratar de temas de interesse dos adolescentes sobre seu sofrimento e modos de enfrentamento do mesmo.

As temáticas foram estabelecidas por meio de um levantamento de possibilidades com os próprios estudantes das turmas (ver Apêndice A), a respeito do que consideravam como temas pertinentes e necessários, a serem tratados nos encontros com a psicóloga-pesquisadora, sendo atualizadas no curso das intervenções, conforme as demandas emergentes em cada encontro. Com o 2º B, os estudantes escreveram individualmente em um papel os temas, e no 9º D, a partir de sugestão dos próprios adolescentes, além de poderem escrever as temáticas em um papel, eu também as registrava na lousa, conforme o que iam me falando, e então passamos a uma votação.

Após o levantamento das temáticas junto aos adolescentes, procedemos nas duas turmas a um encontro centrado no medo. Entendemos que, por consistir em um afeto produtor de passividade (Fernandes, 2018), logo, potencialmente paralisar o sujeito, poderia ser mais facilmente identificado na perspectiva dos estudantes sobre suas experiências de vida, em relação a emoções e sentimentos mais complexos. Ademais, ao tratarmos sobre o conteúdo do medo (medo de que?) e sobre os modos de enfrentá-lo, poderíamos acessar indicadores de outras fontes de sofrimento entre os discentes, e das relações e condições materiais de vida implicadas nessas dinâmicas.

Como as intervenções no 9º D e no 2º B ocorreram durante o mesmo período no ano de 2023, buscamos planejar as dinâmicas dos encontros reunindo as sugestões dos estudantes em grandes temas, a serem abordados em ambas as turmas. Entre as temáticas, encontram-se história de vida, medo, convívio com a diversidade na escola pública, expressões da orientação sexual na adolescência e relações amorosas (em um sentido amplo, podendo contemplar, por exemplo, relações familiares).

Com a turma do 9º A, no ano de 2024, houve um movimento inicial de levantamento de temas de interesse entre os estudantes, “toró de ideias”, análogo ao das outras turmas, em que eu escrevi na lousa as temáticas elucidadas, e depois realizamos uma votação para determinar aquelas mais requisitadas (ver Apêndice A). Em função do tempo de coleta de dados disponível em 2024, optamos por privilegiar nos encontros conteúdos em consonância com a demanda inicial explicitada pelos docentes, e com aquilo que os próprios estudantes apontaram como temática mais urgente: racismo, preconceito e respeito. Duas professoras parceiras trabalharam conosco nesse processo, uma da disciplina de Tecnologia, outra da disciplina de Português<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> As parcerias são estabelecidas mediante interesse dos docentes pela nossa entrada em sala de aula, por compreenderem a necessidade de realizarmos, juntamente a elas, um trabalho com os estudantes, bem como disponibilidade na carga horária das disciplinas para reorganização do cronograma de aulas em função de nossas intervenções.

Ademais, reforçou e atualizou a demanda inicial um caso de racismo dentro dessa turma, no qual o nome “Cesar” era utilizado com cunho ofensivo entre os estudantes. Os educadores compreenderam que se tratava de uma alusão a um personagem macaco do filme “Planeta dos Macacos”, ou seja, um código interno do coletivo voltado para atos racistas, a princípio, não explícitos. A situação culminou na suspensão de um estudante que praticou o ato racista, e de um discente negro que o agrediu fisicamente em resposta ao mesmo.

Logo, os dois encontros das intervenções enfocaram o racismo e as relações raciais, bem como o convívio com a diversidade na escola pública.

As dinâmicas foram pautadas, em geral, nos seguintes momentos<sup>10</sup>:

1 - Emprego de materialidades artísticas mediadoras, como contos, trechos de séries, curtas-metragens, livros, pinturas, fotografias, esculturas, a serem apreciados pelos participantes. Realiza-se uma breve contextualização das obras apresentadas, pelo compartilhamento de informações como título, ano de produção, nome do(s) autor(es), meio e / ou plataforma em que se encontra disponível (como o YouTube).

Algumas questões disparadoras remetem a como os estudantes se sentiram e ao que pensaram ao tomarem contato com as materialidades. Essas são selecionadas conforme a intencionalidade da psicóloga-pesquisadora no que tange a abordar um tema ou outro (conteúdo apresentado), e às potencialidades e limitações da forma de apresentação (tipo de materialidade artística).

Em um primeiro momento, os estudantes são indagados sobre suas impressões e sentimentos em relação ao que apresentamos, por exemplo: “O que vocês sentiram ao ouvir a leitura desse conto?”, ou ainda, “como relacionam essa série com suas próprias vivências escolares e/ou familiares”. As falas podem se complementar, se contrapor, e progressivamente revelar ampliações no movimento de significação coletiva da turma, potencialmente se encaminhando a uma síntese dos modos de sentir e de pensar o tema proposto inicialmente (ou derivações do mesmo).

2 - Produção autoral: os participantes são convidados a se expressarem a partir de diversas materialidades, tais como histórias, desenhos, pinturas, poemas, músicas, colagens. As produções podem ser executadas coletivamente ou individualmente, e a psicóloga-pesquisadora oferece os materiais necessários para as atividades, como folha sulfite, tesoura, cola, lápis-decor, giz-de-cera, canetas hidrocor. Na sequência, os estudantes podem compartilhar

---

<sup>10</sup> Nem todos os encontros contemplaram os dois momentos descritos, a depender da intencionalidade e do tempo disponível para cada um. Aqui buscamos elucidar, em linhas gerais, as possibilidades de nossa prática dentro da sala de aula.

coletivamente suas produções, as expondo ou comentando sobre as mesmas, a fim de ampliar suas trocas e as possibilidades de significação dos temas propostos.

No início de cada encontro, é resgatada a temática do anterior, com o objetivo de criar novas relações sobre as atividades desenvolvidas previamente.

A seguir, será apresentada uma tabela descritiva sobre os encontros com as turmas, a partir dos códigos dos áudios gravados<sup>11</sup> nesses momentos.

#### **Tabela 4**

*Relação das gravações em áudio dos encontros com as turmas e descrição das respectivas atividades*

<b>Código da gravação</b>	<b>Duração da gravação</b>	<b>Turma</b>	<b>Atividades</b>
<b>A. 01 - 9º D</b>	34 minutos e 9 segundos	9º D	Leitura de relato da história da pesquisadora, conversa com a turma sobre sua história e sobre seus gostos e interesses, expressão dessas pautas pelos estudantes no papel, por meio da escrita e/ou do desenho.
<b>A. 02 - 2º B</b>	42 minutos e 53 segundos	2º B	Leitura de relato da história da pesquisadora; conversa com a turma sobre sua história e sobre seus gostos e interesses; expressão dessas pautas pelos estudantes no papel, por meio da escrita e/ou do desenho.
<b>A. 03 - 2º B</b>	54 minutos e 40 segundos	2º B	Expressão da história e ou de gostos/interesses pessoais dos estudantes no papel, por meio da escrita e/ou do desenho; fala sobre essa experiência; sugestão de temas a serem discutidos ao longo dos encontros com a psicóloga, por meio da escrita individual dos estudantes em uma folha de papel e conversa coletiva a respeito.

<sup>11</sup> Há algumas exceções de encontros que não foram gravados - como, por exemplo, o de levantamento de temáticas de interesse junto ao 9º A, por considerarmos que ainda era um momento muito inicial de aproximação da pesquisadora à turma, e que a gravação poderia inibir as expressões dos estudantes. Porém julgamos que sua omissão nessa tabela não compromete a compreensão sobre o encadeamento e a dinâmica das intervenções.

- A. 04 - 2º B** 20 minutos e 47 segundos 2º B Continuação da atividade de sugestão de temas a serem discutidos ao longo dos encontros com a psicóloga, por meio da escrita individual dos estudantes em uma folha de papel.
- A. 05 - 9º D** 39 minutos e 39 segundos 9º D Sugestão de temas a serem discutidos ao longo dos encontros com a psicóloga, por meio de escrita na lousa por parte da pesquisadora.
- A. 06 - 2º B** 54 minutos e 9 segundos 2º B Leitura do conto "O coração delator", de Poe (2011), até seu ponto culminante, pela psicóloga pesquisadora; conversa sobre o que os estudantes sentiram e pensaram ao ouvirem a história, e sobre possíveis finais para a mesma.
- A. 07 - 9º D** 28 minutos e 41 segundos 9º D Leitura do conto "O coração delator", de Poe (2011), até seu ponto culminante, pela psicóloga pesquisadora; conversa sobre o que os estudantes sentiram e pensaram ao ouvirem a história, e sobre possíveis finais para a mesma.
- A. 08 - 9º D** 32 minutos e 43 segundos 9º D Leitura do final do conto "O coração delator", de Poe, (2011), pela psicóloga pesquisadora; diálogo coletivo sobre a história; proposição de uma atividade grupal na qual os estudantes expressariam por meio de escrita e/ou de desenho seus maiores medos e os modos de lidar com os mesmos.
- A. 09 - 2º B** 74 minutos e 43 segundos 2º B Leitura do final do conto de Poe (2011), pela psicóloga pesquisadora; diálogo coletivo sobre a história; proposição e realização de uma atividade grupal na qual os estudantes expressaram por meio de escrita e/ou de desenho seus maiores medos e os modos de lidar com os mesmos.

- A. 10 - 9º D** 32 minutos e 21 segundos 9º D Continuação da atividade na qual os estudantes expressaram por meio de escrita e/ou de desenho seus maiores medos e os modos de lidar com os mesmos. Essa atividade passou a ser individual, realizada em uma folha de papel sulfite, devido à ausência dos grupos originalmente formados nessa turma, durante o encontro anterior.
- A. 11 - 9º D** 33 minutos e 42 segundos 9º D Discussão coletiva sobre a atividade relativa aos medos dos estudantes e aos modos de lidar com os mesmos.
- A. 12 - 2º B** 72 minutos e 7 segundos 2º B Discussão coletiva sobre a atividade relativa aos medos dos estudantes e aos modos de lidar com os mesmos.
- A. 13 - 9º D** 5 minutos e 28 segundos 9º D Apresentação dos episódios “9 - Escola plural”, “10 - Acolher as diferenças” e “11 - Educação Inclusiva” da websérie “Nunca me Sonharam”, disponível no YouTube, derivada de documentário com mesmo título, de 2017. Na sequência, procedeu-se a um diálogo sobre as relações estabelecidas entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público e as vivências dos próprios participantes da pesquisa.
- A. 14 - 9º D** 33 minutos e 31 segundos 9º D Continuação do diálogo sobre as relações estabelecidas entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público e as vivências dos próprios participantes da pesquisa.
- A. 15 - 2º B** 28 minutos e 27 segundos 2º B Apresentação da documentação necessária para a participação dos estudantes na pesquisa; diálogo com a turma, e saneamento de dúvidas, por parte da psicóloga, em relação à pesquisa e à realização dos encontros até aquele momento.

- A. 16 – 9º D** 20 minutos 9º D Apresentação da documentação necessária para a participação dos estudantes na pesquisa; diálogo com a turma, e saneamento de dúvidas, por parte da psicóloga, em relação à pesquisa e à realização dos encontros até aquele momento.
- A. 17 - 9º D** 17 minutos e 59 segundos 9º D Recolhimento da documentação assinada; entrega e explicação da documentação aos estudantes que estavam ausentes no encontro anterior.
- A. 18 - 2º B** 41 minutos e 52 segundos 2º B Apresentação dos episódios “9 - Escola plural”, “10 - Acolher as diferenças” e “11 - Educação Inclusiva” da websérie “Nunca me Sonharam”, disponível no YouTube, derivada de documentário com mesmo título, de 2017. Na sequência, procedeu-se a um diálogo sobre as relações estabelecidas entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público e as vivências dos próprios participantes da pesquisa.
- A. 19 - 9º D** 14 minutos e 19 segundos 9º D Exibição do curta-metragem de animação “In a Heartbeat” (2017), criado por Esteban Bravo e Beth David, disponível no YouTube e conversa sobre o mesmo.
- A. 20 - 9º D** 30 minutos e 59 segundos 9º D Atividade na qual os estudantes expressavam individualmente, em uma folha de papel sulfite, o que sentiam e pensavam a respeito da obra exibida na aula anterior.
- A. 21 - 2º B** 78 minutos e 12 segundos 2º B Exibição do curta-metragem de animação “In a Heartbeat” (2017), criado por Esteban Bravo e Beth David, disponível no YouTube e conversa sobre o mesmo; atividade na qual os estudantes expressavam individualmente, em uma folha de papel sulfite, o que sentiam e pensavam a respeito da obra.

- A. 22 - 9º D** 55 minutos e 19 segundos 9º D Conversa coletiva com a turma sobre a temática central do curta-metragem de animação exibido; proposição de atividade na qual os estudantes, em grupos, iriam até a estante de livros do pátio, trariam livros para sala e deles destacariam trechos que representassem o tema "relações amorosas", transcrevendo-os em uma folha de papel sulfite; realização da atividade proposta.
- A. 23 - 9º D** 19 minutos e 44 segundos 9º D Continuação da atividade iniciada na aula anterior.
- A. 24 - 2º B** 19 minutos e 58 segundos 2º B Conversa coletiva sobre a temática central do curta-metragem de animação exibido
- A. 25 - 9º D** 39 minutos e 41 segundos 9º D Leitura e conversa coletiva sobre os trechos referentes ao tema "relações amorosas" destacados pelos grupos de estudantes.
- A. 26 - 9º D** 39 minutos e 21 segundos 9º D Leitura e conversa coletiva sobre os trechos referentes ao tema "relações amorosas" destacados pelos grupos de estudantes.
- A. 27 - 2º B** 61 minutos e 56 segundos 2º B Proposição de atividade na qual os estudantes, em grupos, iriam até a estante de livros do pátio, trariam livros para sala e deles destacariam trechos que representassem o tema "relações amorosas", transcrevendo-os em uma folha de papel sulfite; realização da atividade proposta.
- A. 28 - 9º A** 77 minutos e 51 segundos 9º A Apresentação de obras da exposição "Histórias Afro-Atlânticas" - fotografia, pintura e escultura -, conversa coletiva sobre sentimentos e pensamentos a respeito das materialidades, e sua relação com a realidade dos adolescentes.

- A. 29 - 9º A** 77 minutos e 23 segundos 9ª A Apresentação dos documentos da pesquisa e exibição dos episódios “9 - Escola plural”, “10 - Acolher as diferenças” e “11 - Educação Inclusiva” da websérie “Nunca me Sonharam”, disponível no YouTube, derivada de documentário com mesmo título, de 2017. Na sequência, procedeu-se a um diálogo sobre as relações estabelecidas entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público e as vivências dos próprios participantes da pesquisa.
- 

#### **5.4 Plano de análise dos dados**

A análise de dados teve como base o material derivado dos diários de campo, das produções dos estudantes em forma de materialidades artísticas - como desenhos, pinturas, escritas - e as transcrições das gravações de áudio dos encontros. Após a organização dos dados e as devidas transcrições, os mesmos foram lidos e analisados à luz da metodologia inspirada nos “núcleos de significação” (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013).

Conforme Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação permitem um movimento de abstração, partindo do empírico, pela palavra com significado, como unidade do pensamento e da linguagem. Os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação representam momentos crescentes desse processo de abstração, até uma síntese das mediações constituintes do sujeito, ou seja, da manifestação de elementos essenciais do mesmo no contexto do fenômeno investigado. Para tanto, criam-se nexos entre conteúdos complementares, contraditórios e/ou semelhantes, de modo a desvelar contradições e transformações dos sentidos e significados, e, assim, superar a aparência dos fenômenos, abrangendo tanto seu historicismo e como seus componentes subjetivos.

A fim de se percorrer esse caminho, os mesmos autores indicam momentos distintos de organização e análise do material, quais sejam, sinteticamente:

- Pré-indicadores: a partir de leituras sucessivas do material, destacam-se trechos constituídos por palavras relacionadas entre si que configuram um significado, manifestam e são carregadas da totalidade do sujeito, representando, portanto, uma unidade de pensamento e linguagem;

- Indicadores e conteúdos temáticos: a partir de relações de contraposição, complementaridade e similaridade, consistem em a uma aglutinação dos pré-indicadores, representando uma diversidade reduzida em relação aos mesmos;
- Núcleos de significação: por meio da articulação de conteúdos semelhantes, contraditórios e/ou complementares, aglutinam-se os indicadores, visando a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito (modos de sentir, agir, pensar) e a expressar elementos essenciais do mesmo, representando um avanço qualitativo em direção ao concreto pensado.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), a análise dos núcleos de significação elucida contradições e/ou semelhanças no âmbito do fenômeno estudado, fazendo emergir o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente aparecem explícitas nos discursos, derivando da análise interpretativa do pesquisador. Nesse sentido, o procedimento do qual se lança mão transita entre o empírico e o interpretativo, ou seja, a partir de uma fala exterior, em direção a uma dimensão mais interiorizada, aproximando-se da esfera dos sentidos.

## **5.5 Considerações éticas**

Este projeto de pesquisa tem como fundamento ético as diretrizes e normas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que concerne às pesquisas com seres humanos. Foi aprovado pelo comitê de ética com parecer de número 6.427.653. Os participantes receberam um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para serem informados, de forma clara e precisa, dos objetivos e da justificativa do trabalho, garantindo que o anonimato e o sigilo de sua identidade sejam preservados, mesmo se houver utilização dos dados em qualquer apresentação científica posterior. Tais informações servem para os estudantes avaliarem os benefícios de sua participação na pesquisa. Ademais, seus respectivos responsáveis legais receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de autorizar a participação dos adolescentes na pesquisa, e também foram informados, de modo claro e preciso, acerca dos objetivos e da justificativa do trabalho.

Vale ressaltar que se considera esta pesquisa como de risco mínimo, pois não se aplicaram procedimentos que expusessem os sujeitos a situações adversas diferentes daquelas já experienciadas em seu cotidiano. Contudo, há o risco mínimo de se sentirem fragilizados ou emocionalmente incomodados perante as atividades propostas. Diante disso, a pesquisadora compromete-se, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia, a avaliar constantemente a situação em que os participantes se encontram, com o objetivo de protegê-los, estando atenta a

toda e qualquer intercorrência que possa vir à tona. Caso o estudante se sinta incomodado, poderá acionar a pesquisadora a partir dos contatos explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Do mesmo modo, se os participantes apresentarem ou manifestarem qualquer sintoma que coloque em risco seu bem-estar emocional, receberão imediatamente assistência psicológica oferecida pela psicóloga-pesquisadora durante o tempo que for necessário e sem ônus algum a eles. Como já mencionado, trata-se de uma pesquisa-intervenção, logo o término da coleta de dados para a realização deste estudo não implica no fim das práticas interventivas e de apoio psicológico aos adolescentes envolvidos.

## 6 Significações do Sofrimento Expresso por Estudantes Adolescentes

*Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo.*

Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (1979, p. 24)

As categorias de análise, referentes às significações do sofrimento expresso por estudantes adolescentes, serão abordadas em tópicos distintos, a fim de promovermos um aprofundamento de suas discussões. São essas categorias: “Medo: ameaça à vida x enfrentamento”, “Opressão: violação de direitos x acolhimento” e “Racismo e preconceitos: a prevalência do sofrimento ético-político”.

Na sequência, será apresentada uma tabela, indicando as categorias e seus respectivos indicadores. Devido à extensão dos pré-indicadores, os mesmos serão expostos ao longo do texto, dentro dos subtópicos dos indicadores.

### Tabela 5

#### *Categorias e indicadores*

<b>Categoria</b>	<b>Indicador</b>
Medo: ameaça à vida x enfrentamento	<p>“Cair pro trevo” como modo de “perseverar na existência”</p> <p>A perda da vida X a perda do futuro visado</p> <p>Medo do fracasso</p>
Opressão: violação de direitos x acolhimento	<p>Escola: lugar de acolhimento e de opressão / violação de direitos</p> <p>O governo e o capital: fontes de opressão e de desejo</p>
Racismo e preconceitos: a prevalência do sofrimento ético-político	<p>“Cada um falando de si fica melhor!”</p> <p>Atos preconceituosos e racistas: da reprodução à crítica</p>

## 6.1 Medo: ameaça à vida x enfrentamento

*Verdade! Nervoso - eu estivera muito, muito nervoso, pavorosamente; e ainda estou. Mas por quê dirá você que estou louco? A doença tinha aguçado meus sentidos - não os destruíra - não os embaçara. Acima de todos os sentidos, estava a audição afiada. Eu ouvia todas as coisas no céu e na terra. Eu ouvia muitas coisas no inferno. De que forma, então, estou louco? Ouça bem! E observe com que sanidade - com que calma eu posso lhe contar a história toda.*

Edgar Allan Poe, no conto “O coração delator”, do livro “O escaravelho de ouro” (2011, p. 122)

A partir de uma perspectiva espinosista, o afeto constitui uma manifestação de encontros que diminuem ou aumentam a potência de ação e de vida dos sujeitos, e não pode ser tratado como o equivalente a afago, transtorno psíquico, ou carinho. O medo, especificamente, figura entre os circuitos que produzem mais passividade, juntamente ao ódio e à esperança, afetos tristes que coexistem com aqueles da ordem da alegria (Fernandes, 2018). Ademais, consiste na paixão política mais central, perpetuando relações de servidão, porque o sujeito abdica de sua liberdade, a fim de evitar o que o amedronta. Desse modo, o medo representa uma barreira para a potência de luta pela autonomia, ao direcionar ações e pensamentos para a reatividade, a submissão, o isolamento, a desconfiança e o fatalismo. A um só tempo, promove a possibilidade de lutar, de maximizar a compreensão sistêmica da sociedade, a identificação de si como sujeito político, e a configuração de um corpo social potente para os enfrentamentos em campos de disputa (Fernandes & Figueiredo, 2018).

A partir dessas duas facetas do medo, analisaremos as expressões dos estudantes sobre a sua vivência, no que tange tal afeto. Compreendemos que, pelo fato de configurar uma paixão política central, a análise de suas manifestações pode abrir caminhos para acessarmos outros afetos presentes nas vivências dos adolescentes.

### 6.1.1 “Cair pro trevo” como modo de “perseverar na existência”

De acordo com Vygotski (1984/2006), o adolescente contempla, na fantasia, sua rica vida emocional e seus impulsos íntimos. Ademais, a fantasia está implicada no processo de orientação e dominação da vida emocional do sujeito. Por meio dela, o adolescente se compreende, se conhece, transpõe para imagens criativas suas emoções, e o que não foi vivido

se expressa nessas imagens criativas. Também toma consciência de sua fantasia, enquanto uma atividade subjetiva.

Porém, na adolescência, ou na chamada “idade de transição”, a fantasia também se desenvolve em uma dimensão objetiva, sendo uma das manifestações da atividade criadora do ser humano. Especificamente nesse momento, graças ao seu entrelaçamento com o pensamento por conceito, a sua faceta objetiva se amplia. Assim, tanto os momentos abstratos, como os concretos, e, tanto as funções subjetivas, como objetivas da fantasia se encontram imbricadas. Há tonalidades emocionais na expressão objetiva e fantasias subjetivas no campo da criação objetiva, logo, no desenvolvimento da imaginação, o adolescente projeta pela primeira vez seus planos de vida. São materializados em imagens suas aspirações e seus confusos motivos. A fantasia antecipa o futuro, e se aproxima de sua realização por meio do espírito criador (Vygotski 1984/2006).

As particularidades desse processo de desenvolvimento da atividade imaginativa na adolescência são fundamentais para a compreensão dos modos como os participantes da pesquisa prospectam seu futuro, enquanto recurso de se apropriar e direcionar as emoções vivenciadas no presente. Nesse sentido, os adolescentes oscilam entre expressões subjetivas mais carregadas de emoções, e a objetivação de imagens que refletem movimentos de abstração e de aplicação do pensamento por conceito, vislumbrando as suas perspectivas de futuro.

O presente indicador refere-se a expressões dos estudantes sobre seus modos de enfrentar o medo de morrer e o medo da perda. A morte comparece como uma vivência trágica para os sujeitos que perdem um ente querido, e como representante do risco extremo, inerente à existência humana. Para além da morte física, verificamos ainda uma alusão à morte simbólica, referente à invisibilidade do sujeito perante as instituições e nas relações de que participa - o que constitui uma das formas de sofrimento ético-político a serem abordadas mais adiante. Tais dimensões da vivência do medo serão discutidas a partir das expressões dos sujeitos quando conversavam sobre esse afeto após escreverem a respeito de seus maiores medos e modos de lidar com os mesmos.

ESTUDANTE 1: Uai! Meu filho! Um dia você vai morrer, um dia minha mãe vai morrer, um dia meu pai vai morrer...

ESTUDANTE 2: Não, mas a... Mas a questão é o seguinte, eu preferia não morrer!

[Risos].

ESTUDANTE 3: É o que?

ESTUDANTE 2: Eu preferia morrer primeiro.

ESTUDANTE 4: O que?

ESTUDANTE 2: Eu preferia morrer primeiro...

PESQUISADORA: Morrer antes de...

ESTUDANTE 5: Mas aí sua mãe vai sofrer mais!

ESTUDANTE 4: É! Aí sua mãe pode...

ESTUDANTE 6: É meio... é sofrimento, tipo, a mãe ver... a própria filha ou filho dentro de um caixão!  
 ESTUDANTE 2: Mesma coisa, o filho ver a mãe entro do caixão...  
 ESTUDANTE 7: Dependendo se o filho for muito apegado, vai também sofrer!  
 ESTUDANTE 2: O baguio é os dois morrer ao mesmo tempo num acidente de carro!  
 [Risos]. (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

No diálogo acima, quando ponderavam sobre a morte e seu impacto na vida, aparece o medo da morte de familiares - pai, mãe, filho ou filha. Como uma suposta solução para o sofrimento advindo de perder alguém próximo, emerge a possibilidade da própria morte: se ambas as partes de uma relação morrerem concomitantemente, nenhuma teria de lidar com o sofrimento. A morte parece significar um modo simplificado de enfrentamento da perda, na condição de um evento trágico extremo, sendo resposta para os efeitos da morte do outro. Ademais, é encarada como algo inerente às vivências do humano, na convicção de que é inevitável, inexorável.

Dialeticamente, vida e morte são concebidas como um par indissociável: se há vida, necessariamente também existe a ameaça da morte - e, a um só tempo, a aproximação a essa última como recurso para seguir vivendo, afinal, por meio dela, teríamos uma alternativa ao sofrimento vivenciado. Nesse sentido, a segurança e a insegurança que derivam da constatação de que temos a morte como horizonte constituem uma questão existencial ampla e generalizada, compartilhada por todos os seres humanos. Entretanto, extrapolando o excerto destacado, ao considerarmos o contexto de vida dos participantes da pesquisa, adolescentes de uma região periférica, compreendemos que a possibilidade de uma mãe ver “a própria filha ou filho dentro de um caixão” é mais tangível do que entre adolescentes de classe média/alta, visto as múltiplas violências e situações de vulnerabilidade a que os primeiros estão submetidos, e que podem motivar mortes precoces.

As expressões sobre modos de enfrentar o medo da morte continuam sendo apresentadas nas expressões a seguir.

PESQUISADORA: E como é que vocês lidam com esse medo da morte, assim? Das pessoas próximas?  
 ESTUDANTE 1: Ah, protegendo, cuidando...  
 ESTUDANTE 2: Nada!  
 ESTUDANTE 3: Orando...  
 ESTUDANTE 1: Amando elas...  
 PESQUISADORA: Qual seu nome, mesmo?  
 ESTUDANTE 4: [Nome de estudante].  
 PESQUISADORA: [Nome de estudante]. Fala, [Nome de estudante]!  
 ESTUDANTE 4: Eu tenho medo de'u morrer! Só que aí, o... a forma que eu tiro o meu medo é... buscando mais a morte! [Risos].  
 [Risos].  
 PESQUISADORA: Buscando mais a morte como?  
 ESTUDANTE 5: Adrenalina. . .  
 ESTUDANTE 4: . . .muita loucura!  
 PESQUISADORA: Adrenalina fazendo o que?  
 ESTUDANTE 4: Já me arrebentei inteiro aí, viu...

PROFESSORA: O que que você faz, [Nome de aluno]? Conta pra ela...

ESTUDANTE 4: Já quebrei o braço, clavícula, tudo...

ESTUDANTE 1: Tudo!

ESTUDANTE 4: Ae, dona! Nói cai pro trevo, entendeu? Nós vai nuns campeonato aí, também... umas coisas muito esportivas, aí muito loucas...

[Risos].

[Na sequência, o Estudante 4 indica para mim o seu canal do YouTube, com vídeos referentes às prática de “dar grau” de bicicleta.] (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

No excerto destacado, em um primeiro momento, a proteção e o cuidado do outro são indicados como modos de lidar com o medo da morte. Conforme o diálogo se desenvolve, “buscar mais a morte”, experimentar os efeitos da “adrenalina”, se “arrebentar inteiro” comparecem como estratégias de enfrentamento do medo. Um estudante faz alusão à prática de “dar grau” de bicicleta, expressão utilizada para se referir ao ato de empinar a bicicleta, até um ponto limiar do desequilíbrio, em que há o risco de queda, e, portanto, de ferir o corpo. Os “campeonatos”, as “coisas muito esportivas”, “muito loucas”, são referência a um movimento competitivo entre adolescentes, fazendo esse tipo de uso da bicicleta.

Vale ressaltar que “cair pro trevo” surge como uma síntese de práticas ilícitas, sujeitas à repressão policial, ou não normativas, no caso específico “dar grau” de bicicleta. A significação aqui expressa pode ser elucidada a partir do trecho a seguir:

PESQUISADORA 2<sup>12</sup>: O que que é “cair pro trevo”?

ESTUDANTE: É... é fazer coisas que não deve... (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Destacamos que tal expressão, e suas possibilidades de significação, serão retomadas ao longo da presente análise. Consideramos que constitua um marcador das perspectivas de futuro dos estudantes adolescentes, advindo do discurso deles próprios.

Significações são por nós encaradas como um processo imbricado de atribuição de sentidos e de configuração de significados, a relações permeadas por condições materiais de existência, em um movimento dialético constante entre as esferas do objetivo e do subjetivo, do interno e do externo, do sujeito e do social. Para Vigotski (1934/2009), o significado consiste em apenas uma das múltiplas regiões com graus de estabilidade diversos presentes nos sentidos, os quais compõem formações complexas, fluidas, dinâmicas, representadas pela somatória de eventos psicológicos deflagrados pela palavra na consciência humana. Na região do significado, a palavra ocupa um nível mais elevado de uniformidade, precisão e estabilidade, por assumir contextualização no discurso. Já o sentido demonstra-se inesgotável, inconstante, alterando-se permanentemente conforme os contextos, enquanto o significado mantém-se estável, imutável.

---

<sup>12</sup> Estudante de Iniciação Científica do PROSPED, que acompanhava a pesquisadora nos encontros.

Ainda de acordo com Vygotski (1934/2009), para compreendermos a linguagem, não basta compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Entretanto, vale ressaltar que essa compreensão é incompleta, caso não se acesse o motivo por trás do pensamento, ou seja, o que o mobiliza. Analogamente, a análise psicológica de qualquer manifestação só se completa quando elucidamos o plano interno mais oculto e mais profundo do pensamento verbal, ou seja, sua motivação. Nesse sentido, como pesquisadoras, podemos nos aproximar do pensamento e dos motivos que estão em sua base, colocando o fenômeno do pensamento verbal em movimento, e analisando os diversos contextos em que o mesmo se expressa.

No caso da expressão “cair pro trevo”, um dos significados possíveis diz respeito a atos ilícitos ou no mínimo não aceitáveis ou fora da norma e da regra, enquanto o sentido pode variar conforme cada contexto ao qual a expressão se aplica. Em sua primeira aparição no presente trabalho, “cair pro trevo” remete a “dar grau” de bicicleta. Esse sentido, entretanto, sofrerá variações ao longo da dissertação, a depender das relações que estabelece com outros elementos das falas evidenciadas.

Retomando as formas de lidar com o medo da morte, ao longo do diálogo com a turma, abordamos formas de proteção, de si e do outro, conforme exposto a seguir.

PESQUISADORA: Mas que outras formas tem de proteger vocês acham?

ESTUDANTE 1: Ah, eu não sei, dona. Mas é o seguinte, aí... vou dar um exemplo, igual a minha família. O que eu faço aí, entendeu? Eles dizem, eu sou perigoso, eu sou bandido, sou vagabundo, marginal. Ouviu?

[Risos].

ESTUDANTE 1: Mas é o seguinte: eu tinha depressão, ansiedade, os *caralho a quatro* (sic.). O que me tirou desses, desses afundamento aí foi isso aí, entendeu?

[Risos].

ESTUDANTE 1: E eu num.. num paro com essas coisas, não! Pra mim, no Brasil pode ser crime, mas pra mim é felicidade, viu? E é o seguinte... minha família fala pra mim... e eu sei que é pelo meu bem! Eles falam “Para com isso, que você vai se machucar, é perigoso! Você pode morrer um dia! E eu falo “Se eu morrer, eu vou morrer feliz! Prefiro tá... em cima do que eu quero fazer aí do que morrer na... na depressão, na ansiedade, me cortando...”. Viu?

PESQUISADORA: Mas que que você falou que... que considera...

ESTUDANTE 2: Da bicicleta!

PESQUISADORA: Da bicicleta que...

ESTUDANTE 1: É isso aí memo! Esse é o trevo!

PESQUISADORA: A sua família tem medo que você ande...

ESTUDANTE 1: É... tem medinho aí...

PESQUISADORA: Aham...

ESTUDANTE 2: Tem medinho... [Risos].

ESTUDANTE 1: Não, o problema não é a bicicleta! É o que nós faz com ela. (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”)

A partir do excerto apresentado, notamos que a aproximação do adolescente ao risco da morte física constitui um modo de resistência contra a morte simbólica. Muito embora, a prática de “dar grau” com a bicicleta, ou de “cair pro trevo”, remetam ao fato de o estudante ser, para

sua família, supostamente “perigoso”, “bandido”, “vagabundo”, “marginal”, o “trevo” também constitui um lugar de reconhecimento e de pertencimento, vincula-se a um *status quo*, implícito no discurso. Daí a própria intencionalidade de ele compartilhar com a turma suas práticas, seus gostos e interesses. O participante parece recorrer a uma forma de enfrentamento das autoridades que o oprimem, ou que o desafiam, seja a família, sejam os profissionais de segurança pública que fazem cumprir a lei (considera que “dar grau” é crime no Brasil). Logo, permanecer no “trevo” corresponde a “perseverar na existência” (Sawaia, 2009), superando formas de sofrimento, como a autolesão, a ansiedade e a depressão, e assumindo uma posição de poder perante os pares, e perante aqueles que ditam ou fazem cumprir as normas às quais os adolescentes devem se submeter.

Perseverar na própria existência é mais que se conservar vivo, deixa claro Espinosa. É expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade, que são necessidades tão fundamentais à existência humana como o são os alimentos e os abrigos, e a reprodução biológica. Daí sua conclusão de que a luta pela emancipação é uma dimensão irreprimível do homem no seu processo de conservar-se, o que pressupõe passar da condição de escravo ao modo livre, da heteronomia à autonomia. (Sawaia, 2009, p. 366).

De acordo com Vygotski (1982/2001), se analisarmos a relação de imaginação e pensamento com afetividade, ou seja, a participação dos processos emocionais no pensamento, constatamos que tanto o pensamento realista quanto a imaginação podem ser caracterizados por uma elevada emocionalidade, e que não há contradição entre eles. Toda penetração mais profunda do sujeito na realidade exige uma postura mais livre da consciência em relação aos elementos dessa realidade, um distanciamento dos elementos imediatos, aparentes e externos, dados pela percepção primária, com vistas a processos progressivamente mais complexos. A conexão estreita entre a imaginação e o pensamento realista se complementa ainda com a questão da vontade e da liberdade na atividade do homem no mundo, e na atividade da consciência humana. As possibilidades de atuar com liberdade, que ocorrem na consciência humana, mantêm uma relação estreita com a imaginação: graças à atividade imaginativa, se dá essa tão peculiar disposição da consciência em relação à realidade.

Logo se compreende que “perseverar na existência” (Sawaia, 2009) implica imaginar perspectivas de futuro com base na tomada de consciência da realidade, para além de seus aspectos mais imediatos, valendo-se da abstração e dos processos cognitivos. Isso não significa prescindir das tonalidades emocionais, pelo contrário, envolve a apropriação e a dominação das emoções por parte do sujeito. Se, por um lado, “cair pro trevo” pode ser considerado como uma

estratégia de “perseverar na existência” (Sawaia, 2009), garantindo um lugar de *status* e de poder, por outro, também pode ser um indicativo de padecimento, considerando a anulação de outras possibilidades de existência no mundo, que não envolvam o “não-normativo” ou o “ilícito”. Daí ambas as facetas do medo: a possibilidade de lutar, e o padecimento, a desconfiança, a submissão, que estão na base de formas distintas de imaginar o futuro.

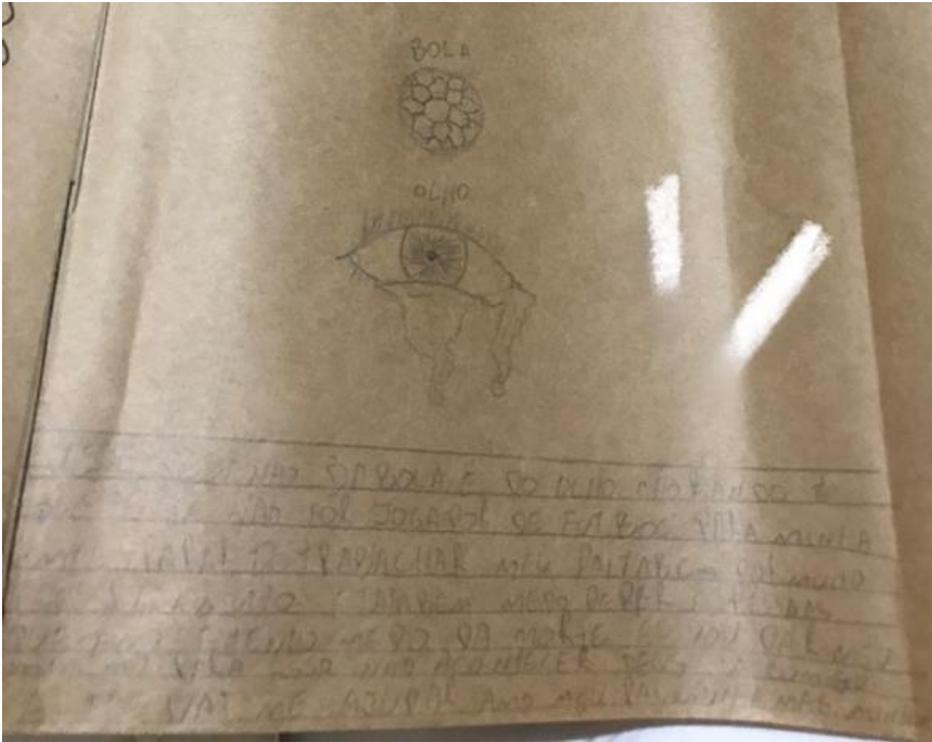
### ***6.1.2 A perda da vida X a perda do futuro visado***

Este indicador contempla a enunciação do medo da morte precoce pelos participantes adolescentes. Muito embora prevaleça na narrativa uma alusão à morte física, destacaremos nos subtítulos a significação da morte como perda do futuro visado.

Vale ressaltar que o conto lido para as turmas, “O coração delator”, de Edgar Allan Poe (Poe, 2011) - no módulo sobre o medo e os modos de enfrentá-lo - abordava, entre outras temáticas, o medo da morte. Essa leitura prévia da obra na dinâmica dos encontros com as turmas pode ter contribuído para a elucidação desse tipo de medo pelos participantes, porém, como apresentaremos a seguir, derivaram outras significações do afeto em questão, para além da morte do corpo físico.

#### Figura 4

*Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B*



Lê-se: “Esse desenho da bola e do olho chorando é que se eu não for jogador de futebol pela minha mãe parar de trabalhar, meu pai também, dói muito. Eles ralam muito, e também medo de perder as pessoas que amo. E tenho medo da morte. Eu vou dar meu máximo para isso não acontecer. Deus tá comigo e ele vai me ajudar. Amo meu pai, minha mãe, minha irmã.”

Observe-se que há uma carga de responsabilidade que recai sobre o estudante como dever de salvar a própria família em um futuro imaginado. Notamos que os planos de futuro são perpassados pela ideologia dominante: supostamente a oportunidade de sucesso que resta ao adolescente de periferia é ser jogador de futebol, e ele deve se esforçar individualmente para atingir seus sonhos, “dando o máximo” de si e apelando à fé religiosa. Se estabelece, portanto, uma dimensão da morte em vida, marcada pela invisibilidade do sujeito que não ascendeu a um lugar social de prestígio - ou, no mínimo, digno das garantias de direitos.

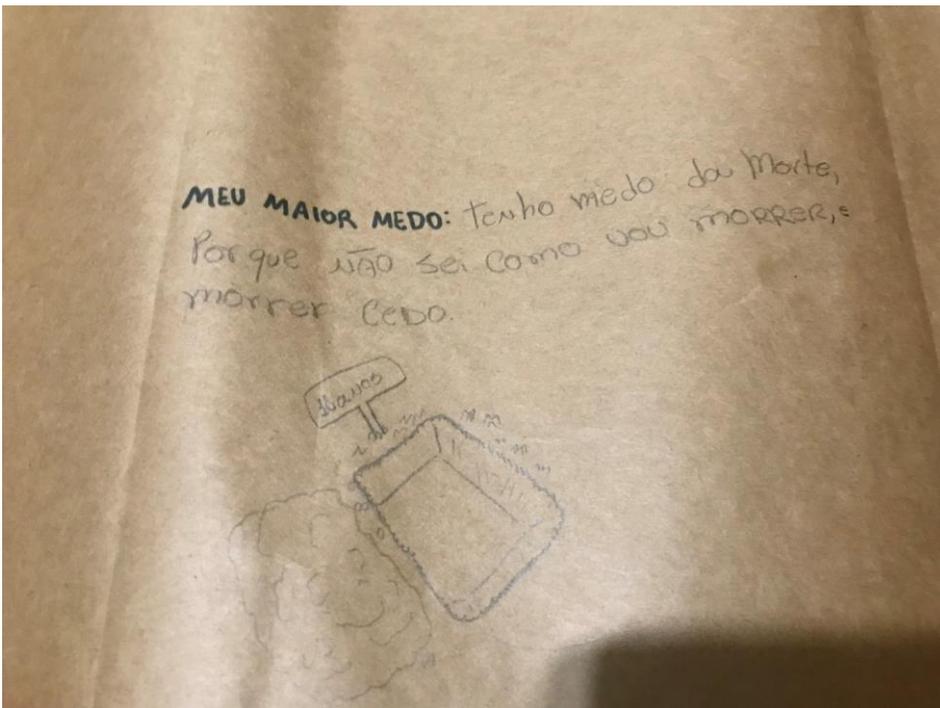
O sofrimento em questão pode ser qualificado como ético-político, na medida em que o sujeito assume a responsabilidade de tomar para si próprio e para sua família condições materiais de vida que deveriam ser supridas por políticas públicas do Estado. De acordo com Sawaia (2008), no sujeito se objetivam múltiplas formas de exclusão, vividas como carência, motivação, emoção e necessidade do eu. Mas ele não constitui uma mônada à qual pode se atribuir a responsabilidade por sua condição social, e, capaz de, isoladamente, superá-la. O

indivíduo é quem sofre, entretanto, tal sofrimento não tem origem nele próprio, mas sim nas intersubjetividades de que participa.

As produções a seguir também aludem ao medo de morrer precocemente, ao medo da morte como um evento horrível, e ao medo da morte como algo que não se sabe como será. As figuras que os representam serão introduzidas em sequência.

### Figura 5

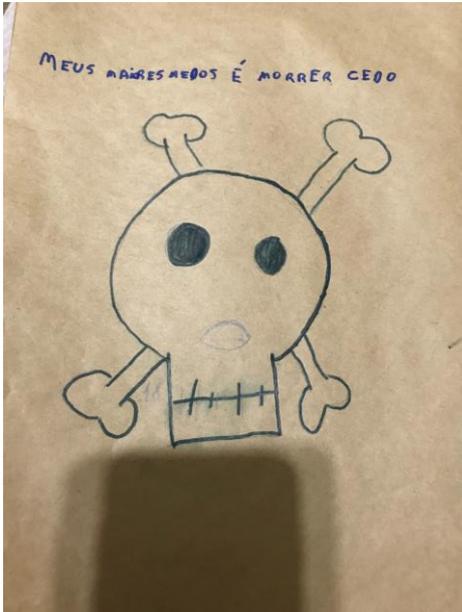
*Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B*



Lê-se: “Meu maior medo: tenho medo da morte, porque não sei como vou morrer, e morrer cedo.” e “18 anos”, escrito no desenho de uma placa na cova.

### Figura 6

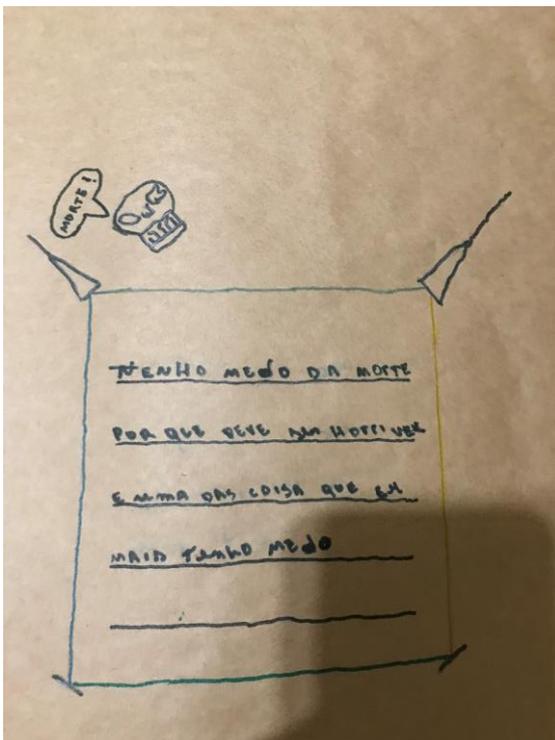
*Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B*



Lê-se: “Meus maiores medo é morrer cedo.”

### Figura 7

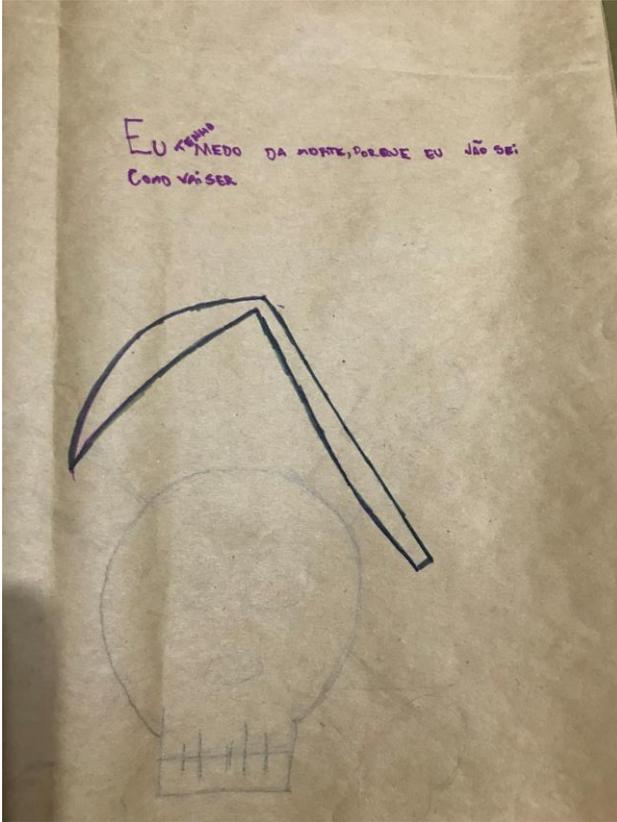
*Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B*



Lê-se: “Tenho medo da morte porque deve ser horrível e uma das coisas que eu mais tenho medo.”

### Figura 8

*Produção derivada de atividade de escrita e desenho em grupos sobre principais medos e modos de enfrentá-los, do 2º B*



Lê-se: “Eu tenho medo da morte, porque eu não sei como vai ser.”

Novamente, podemos estabelecer relações entre essas expressões e o contexto dos adolescentes de periferia, cuja vida é ameaçada por condições de vulnerabilidade, de violência, e por práticas de extermínio da população negra e pobre no Brasil. Sendo assim, o medo da morte é perpassado pela imaginação de um futuro ceifado, interrompido, como o de outros adolescentes que possivelmente participaram da história de vida dos estudantes. Nos referimos a um futuro comprometido não apenas pela morte física, como simbólica, da invisibilidade social, da precariedade das condições de vida, circunstâncias vivenciadas já no presente pelos participantes.

Logo, nesse contexto, é impossível tratar do medo da morte sem abordar a historicidade do genocídio da população negra e pobre no Brasil. A oposição “cidadão de bem” X “bandido” comparece como uma atualização dos recursos de dominação do Estado, que, relegam a população negra a uma posição sub-humana de servidão, desde o período da colonização, na busca por explorar ao máximo sua mão-de-obra, e torná-la alvo de práticas legitimadas de violência, como estratégia de manutenção de uma suposta ordem. O fator de agravamento dessa

situação reside no fato de que nossa sociedade é fundada no mito da democracia racial e da não-violência, de modo que várias modalidades de agressão dirigidas até mesmo ao próprio “cidadão de bem” sejam justificadas ou passem despercebidas (Oliveira & Silva, 2023).

A oposição “bandido” X “cidadão de bem” serve à perpetuação da ordem hegemônica, a partir da dialética inclusão/exclusão. Nessa esfera, a violência policial constitui uma expressão do racismo estrutural, visto que os corpos negros foram historicamente inferiorizados, considerando as origens da sociedade na escravidão da população negra. (Oliveira & Silva, 2023).

Tanto a colocação do estudante sobre sua família considerá-lo como “bandido” - evidenciada no indicador anterior - como o medo da morte expresso nos desenhos, referem-se a essa dicotomia, e ao lugar social que os adolescentes imaginam ocupar. Eles têm consciência do risco que correm, ao “cair pro trevo”, e mesmo, caso não o façam, de ser considerados como “bandidos”, pela sua cor e/ou posição social. Entretanto, “cair pro trevo” configura, como última possibilidade de futuro, uma garantia de ocuparem algum lugar de *status* ou poder.

### **6.1.3 Medo do fracasso**

O presente indicador contempla expressões que se referem ao medo do fracasso, por não se atingir o futuro desejado. Os processos imaginativos sobre perspectivas de futuro são permeados pela ideologia dominante a respeito do que é ter sucesso, ou segurança, em uma sociedade regida pela lógica do capital, conforme expressões dos estudantes em atividade de escrita e desenho sobre seus principais medos e modos de enfrentá-lo:

“Não ter um futuro bom - [Como lidar com isso?] trabalhar muito e estudar” (Escrita de estudante do 9º D).

De acordo com tal excerto, o medo de “não ter um futuro bom” pode ser enfrentado a partir do estudo e do trabalho excessivo. Parece remeter a uma perspectiva individualizante das ações necessárias para se atingir uma posição desejada, segundo a qual a superação das adversidades nessa trajetória depende de esforços individuais.

“Medo de não ser nada no futuro. Ex: Profissão - [Como lidar com isso?] tento focar nos estudos, e não pensar negativo.” (Escrita de estudante do 9º D).

“Não ser nada” constitui uma expressão referente à invisibilidade simbólica do sujeito caso o mesmo não ocupe uma posição social de sucesso, como, por exemplo, ter uma profissão desejável. Nesse sentido, alude a uma forma de “morte em vida” da qual já tratamos

anteriormente. Novamente há ênfase no esforço individual de estudar e de “não pensar negativo”, o que deposita no sujeito uma carga de responsabilidade por superar os obstáculos enfrentados na trajetória até o futuro almejado. Dialeticamente, a ação e o pensamento implicados nesse discurso podem colocar as emoções do sujeito em movimento.

“Medo do meu futuro ser ruim - [Como lidar com isso?] dando o meu melhor por agora.” (Escrita de estudante do 9º D).

“Dar o meu melhor agora” também se refere a um esforço individual, de natureza não definida. Parece haver destaque para a magnitude do esforço em si, e se suscita uma pergunta sobre o que caracterizaria o suposto “melhor”, ou como garantir que algo seja “o melhor” do sujeito em questão.

“O seguinte aí, viu... se não der certo os meus planos pra ser milionário no futuro, eu vou cair pro trevo.” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Há uma construção ideológica subjacente a essa expressão, segundo a qual ser rico, ou “milionário”, seria condição para ocupar um lugar e ter sucesso, ou para o sujeito ser reconhecido na sociedade. Novamente, “cair pro trevo” comparece como uma manifestação de práticas ilícitas ou não-normativas. Conforme já abordado anteriormente, muito embora constitua a última alternativa de futuro, ainda poderia proporcionar um lugar social de visibilidade, de reconhecimento, de *status*. Logo, configura um modo de o sujeito “perseverar na existência”, conforme Sawaia (2009), tal como na expressão a seguir.

“E eu não vou ficar trabalhando pros outros, não, que eu não sou escravo de ninguém. Eu vou trabalhar pra mim mesmo.” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Comparece a esse discurso a ideologia do empreendedorismo, fundada em valores como o esforço individual, e supostamente ser o próprio patrão. Por um lado, parece haver consciência sobre o risco de exploração do trabalho caso se preste serviços para o outro, e isso constitui um indicador de luta contra possíveis opressões. Por outro, o estudante não concebe uma possibilidade intermediária entre “ser escravo” e “trabalhar para si mesmo”, oscilando entre os extremos do que seria uma condição de absoluto assujeitamento e autonomia. Parece também ameaçado por uma frustração caso não atinja a segunda alternativa.

“Aí vou fazer 15 faculdades, 50 cursos pra ser advogado e não vai dar certo?” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Na fala acima fica evidente a perversidade da consciência de que o esforço individual do sujeito não lhe garante o futuro almejado. Notamos um exagero na numeração de “15

faculdades”, “50 cursos”, entretanto o exagero serve para salientar a perspectiva fatalista de futuro.

“Não sou idiota de ficar correndo atrás das coisas que eu não consigo!” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D).

Já esse excerto remete a uma possível indignação frente a perseguir ideais de futuro que estão fora do alcance do sujeito por meio do seu esforço individual. Parece haver a percepção de que o futuro já está perdido.

PESQUISADORA: Aí aquela coisa do plano A, do plano B...

...

ESTUDANTE 1: Plano A: viver de internet. Plano B é nós tentar ser empresário. E Plano C é nós casar com uma véia rica.

[Risos].

ESTUDANTE 1: E o D... se não der certo nós cai pro trevo. (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

“Cair pro trevo” é quase uma certeza em relação ao futuro. Novamente, comparece como última alternativa entre os planos, porém, ainda assim, representa uma garantia de futuro. Ademais, ocupar o lugar de *status* de empresário, ou de “casar com uma véia rica” - logo ser rico -, figuram entre os primeiros planos.

De acordo com Carreiro (2008), indivíduos que pertencem a meios sociais menos favorecidos são relegados às margens de dimensões institucionais como o trabalho, a saúde, a educação, ou são minimamente servidos pelas mesmas. Logo, se conservam em lugares sociais instáveis, correndo o risco de perderem espaço dentro desses campos. O lugar social desvalorizado, que deriva dessa disposição franjal de parcela da população, é portador de sofrimento. Concebe-se, então, uma “subjetividade da inutilidade”, a qual corresponde ao não reconhecimento do potencial do sujeito para se implicar com valores sociais encarados como benéficos e para integrar a vida coletiva. A sensação de inutilidade pode se manifestar tanto objetivamente, por meio de representações explícitas, como na condição de um mal-estar difuso. De qualquer forma, essa subjetividade é produtora de sofrimento psíquico, que, devido a suas origens sociais, deve ser considerado como sofrimento social, cujo processo de construção pode percorrer caminhos variados, entre os quais:

a) derivar de uma dinâmica de não reconhecimento social transposta para uma representação de inutilidade na perspectiva da sociedade de produção;

b) advir do medo de perder o *status* de “trabalhador”, podendo ser gradualmente contemplado no futuro pelo campo da “inutilidade”;

c) resultar da prática de trabalhos que não promovem uma valorização social, e sim um desgaste permanente do corpo;

Essas configurações podem ocorrer imbricadas ou isoladamente. No entanto, não há espaço institucional de reconhecimento do sofrimento no âmbito da proteção social. A subjetividade é identificada a partir da díade corpo são / corpo doente, logo o corpo doente é o único que recebe reconhecimento institucional enquanto sofrimento social. Tal reconhecimento, quando ocorre, produz a transposição do sofrimento social para o individual, aponta que as categorias institucionais ignoram expressões de mal-estar que não se enquadrem como doença (Carreteiro, 2018).

A “subjetividade da inutilidade” a que se refere a autora dialoga com a invisibilidade social da qual tratamos até o momento. Torna-se invisível quem não é reconhecido socialmente pela posição que ocupa, ou é beneficiado minimamente pelas instituições, adquirindo a qualidade de “inútil” a partir da lógica do capital. O medo do fracasso advém das perspectivas de futuro que dão notícias sobre o assujeitamento do indivíduo nesse contexto. Os processos imaginativos, por vezes, não promovem possibilidades intermediárias entre a heteronomia (“ser escravo dos outros”, fazer “50 cursos”, “ser idiota de ficar correndo atrás do que não consegue”) e o ideal de autonomia (ser empresário, “trabalhar para si mesmo”), daí a tendência dos estudantes ao padecimento. Ao mesmo tempo, a tomada de consciência e manifestações de raiva e de indignação frente às estruturas de opressão, acompanhadas pelo planejamento de ascender a uma posição social de poder (“cair pro trevo”) indicam que os adolescentes “perseverem na existência” (Sawaia, 2009).

## **6.2 Opressão: violação de direitos x acolhimento**

A presente categoria de análise lança luz sobre o papel que as instituições assumem no discurso dos adolescentes sobre sua vida atual e futura, e na produção do sofrimento ético-político vivenciado pelos estudantes - no âmbito das relações sociais - que pode resultar no enfraquecimento dos vínculos e em rupturas geradoras de solidão e isolamento social (Wanderley, 2008). Para tanto, serão evidenciadas as contradições presentes nas expressões dos participantes a respeito da escola, do governo e do capital.

Ao tratarmos das instituições que comparecem às experiências dos adolescentes em múltiplas escalas, desde as mais amplas e abstratas, até aquelas que impactam diretamente sua vida cotidiana, necessitamos resgatar o conceito de meio para Vigotski (1934/2018). Esse não repercute um ambiente o qual, devido a um conjunto de qualidades específicas, determina

objetivamente o desenvolvimento do sujeito: seu papel no desenvolvimento deve ser investigado a partir de critérios relativos. Logo, faz-se necessário recorrer aos indicadores que dão notícias sobre as relações do meio com o sujeito em questão, em uma certa etapa do desenvolvimento.

Vale ressaltar também que o meio constitui fonte de desenvolvimento e se amplia gradativamente ao longo da vida da criança e do adolescente - mesmo que seus momentos, eventos, manifestações externas aparentem seguir inalterados - tendo seu papel e significado modificados à medida em que o sujeito se transforma. Assim, seu impacto no desenvolvimento pode ser avaliado pelo nível de atribuição de sentido, de tomada de consciência e de compreensão sobre o vivido. Por se tratar de um ser fundamentalmente social, é somente na relação com a sociedade que o homem constrói características e qualidades derivadas do desenvolvimento sistemático da humanidade, que perpassam tal processo de significação sobre a realidade (Vigotski, 1934/2018).

Ao narrar seus modos de relação com as instituições, os participantes expressam suas significações a respeito do mundo e da forma como se situam no mesmo - a partir de tensões, negociações, expectativas, projetos, perante o que é colocado como instituído e as possibilidades de instituintes<sup>13</sup>. Logo, os excertos de suas falas são reveladores de indicativos relativos e dinâmicos das instituições. Essas estão na condição de meios diversos, desde as esferas sociais mais tangíveis na vida cotidiana até as mais abrangentes e abstratas. Assim, a imaginação dos adolescentes, em seu enlace com a emoção, comparece como função psicológica indispensável para que o desenvolvimento assuma caráter de atividade revolucionária, possibilitando a transformação da sua história (Sawaia & Silva, 2015).

### ***6.2.1 Escola: lugar de acolhimento e de opressão / violação de direitos***

A educação contempla uma tensão permanente entre o sujeito e o sujeito-imaginado, enquadrado por uma ideologia educacional. Nesse contexto, há tantas crianças/adolescentes imaginados, quanto os múltiplos agentes escolares, resultando em uma polifonia entre a imaginação dos adultos e a imaginação das próprias crianças/adolescentes. (Tateo & Marsico, 2013). Logo, a experiência emocional do estudante consiste em uma negociação complexa entre as condições contextuais de sua experiência, a janela de potenciais versões futuras de si próprio,

---

<sup>13</sup> A expressão práxis instituinte, de acordo com Dardot e Laval (2017), não se refere à esfera da gestão, a administração desprovida de poder decisório. Consiste em uma prática de governo dos comuns, a partir dos coletivos que sustentam sua existência.

projetada pela escola, e o seu mundo subjetivo (Marsico & Iannaccone, 2012). Deve ser realizada uma negociação entre suas próprias necessidades, desejos e expectativas, e as múltiplas trajetórias potenciais da criança/adolescente imaginado do futuro. Tal como toda instituição, a educação formal é repleta de ambivalências (Marsico & Tateo, 2018), e é a partir da perspectiva dos próprios educandos que iremos evidenciá-las.

Os excertos apresentados a seguir indicam significações variadas sobre as dimensões da opressão e do acolhimento constatados pelos adolescentes na escola. Constam de uma discussão acerca dos episódios da websérie “Nunca me Sonharam”, disponível no YouTube, sobre a qual os estudantes do 9º D fizeram relação entre os relatos de estudantes e profissionais envolvidos com o Ensino Médio público, e suas próprias experiências em relação à diversidade e inclusão.

PESQUISADORA: (...) E aí, a escola é um lugar de acolhimento, dessas diferenças?

ESTUDANTE 1: Não.

ESTUDANTE 2: Não muito.

ESTUDANTE 3: Não.

ESTUDANTE 4: Não.

ESTUDANTE 5: Não muito...

PESQUISADORA: Não?

ESTUDANTE 6: Não muito. Tipo assim: não é tanto, mas também não é pouco.

ESTUDANTE 7: É tipo assim, dona... é engraçado, né? Tem umas pessoa que fala assim: “Ó, se você não vem estudar...”. A escola entre aspas fala que é pra acolher o aluno. Mas quando você quer ficar quietinho no celular e num... Tá ligado? Não quer fazer nada...

PESQUISADORA: Aham...

ESTUDANTE 7: E... tipo...

ESTUDANTE 8: Ficar na sua!

ESTUDANTE 7: (...) ficar na sua, né? Aí eles fala assim: “Por quê você veio pra escola pra fazer nada?” Mas, tipo... se eu não for pra escola, com certeza chega em casa... e, se eu vim pra escola... eu... não posso ficar em... em paz! Tipo, num tô incomodando ninguém...

PESQUISADORA: Aham.

ESTUDANTE 7: A escola fala que é um lugar de acolhimento. Mas... dá pra ver que é um lugar que oprime o aluno!

PESQUISADORA: Oprime o aluno?

ESTUDANTE 7: É... (Transcrição de trecho do áudio “A. 13 - 9º D”).

No trecho apresentado, o estudante expressa que espera da escola uma postura de acolhimento quando “quer ficar quietinho no celular”, “não quer fazer nada”, não está “incomodando ninguém” - possivelmente, se abstendo de realizar as atividades propostas em aula. Nesse sentido, o acolhimento deveria ser, supostamente, absoluto por parte da instituição escolar - desde que o estudante “não incomode ninguém”, “fique quietinho” - e assume significação contrária de opressão.

Entre as propostas sobre as funções da escola, emergentes no campo educacional, figura uma defesa ao cumprimento de missões assistenciais e sociais, no contexto de um dualismo da escola brasileira: por um lado, a escola fundada nas tecnologias, nos processos de aprendizagem e no conhecimento, dirigida aos filhos de pessoas ricas; no outro pólo, a escola da integração e

do acolhimento social, destinada aos pobres, e com caráter assistencialista e missionário. Na medida em que os objetivos assistenciais assumem prevalência em relação aos objetivos de aprendizagem, a escola passa a compreender as seguintes qualidades: os conteúdos de aprendizagem equivalem a habilidades e a competências mínimas necessárias para o trabalho e para a subsistência, a partir de uma lógica instrumental; o rendimento escolar é avaliado utilizando-se indicadores de natureza quantitativa, em detrimento dos processos de aprendizagem; apreensão de comportamentos e valores voltados à sociabilidade pautada por princípios de participação no cotidiano escolar e de solidariedade (Libâneo, 2012).

Muito embora o estudante em questão não conheça necessariamente, em termos teóricos, a proposta educacional de uma escola pública voltada ao acolhimento, em seu discurso se encontram subjacentes os pressupostos dessa concepção. Como a aprendizagem de conteúdos sistematizados não figura entre os objetivos centrais da escola assistencialista, dele supostamente não deveria ser cobrada uma postura ativa nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo participação nas aulas e nas atividades pedagógicas propostas. A cobrança nesse sentido caracteriza, em sua perspectiva, opressão, pois o adolescente não se apropriou da função social da escola como espaço de desenvolvimento e de conhecimento: o modo como a instituição se configura não o implica no processo de aprendizagem, não se aproxima de sua realidade concreta, sendo, portanto, tal configuração produtora de desinteresse (Ferreira et al., 2021).

ESTUDANTE 1: . . . “Não, a escola vai te acolher” e não sei o que. Mas quando você vai querer conversar com alguém sobre os seus problemas, num tem ninguém na escola . . .

PESQUISADORA: Uhum.

ESTUDANTE 2: Ae, dona, é o seguinte...

ESTUDANTE 3: Aí fica... aí vai conversar, tipo, com a escola, aí vai falar com direção. A direção fala, liga pra sua mãe... e conta pros seus pais! Que que vai adiantar, né?

PESQUISADORA: Mas em qualquer caso, em qualquer situação ela liga pros pais?

ESTUDANTE 3: Não, tipo assim... a gente quer desabafar, assim, com alguém... aí já acha que é muito preocupante, assim... aí vai, fala pra direção, e a direção já fala pro nosso pai...

ESTUDANTE 2: É, tipo... entre aspas... vou... demonstrar, tipo, o que eu vou falar! Tipo... Eles, eles ali, ó... eles comem, comem... fica... aí quando bate a hora do... sinal... eles atrasam um pouco, porque todo mundo come, né? Não vai comer igual um louco! Aí você bate na porta, assim, eles ficam pra fora.

ESTUDANTE 4: Dona, vou falar a verdade! Comi três pratos, todo mundo come um! E aí? Aí nós vai comer comer três pratos em quinze minutos? Vai pro inferno, mano! Aí o mano sai rebocando todo mundo!

ESTUDANTE 3: Aí cê fica pra fora só porque você tava comendo... que é um... um alimento! Um...

ESTUDANTE 5: Verdade! Isso aí é injusto, hein? Me mandaram embora porque eu tava comendo!

PESQUISADORA: É injusto... isso de... de... é... mandarem embora... porque passou mais tempo no intervalo? É isso?

ESTUDANTE 4: É...

ESTUDANTE 6: É porque, tipo assim, ó...

ESTUDANTE 7: É porque eles comem. Eles não tão fazendo besteira, eles tão comendo!

PESQUISADORA: Aham!

ESTUDANTE 7: E a fila é enorme mesmo! Então se você tá com fome... Vamo supor, tem gente que sai daqui, vai direto pro trabalho.

...  
 ESTUDANTE 3: Se você olhar... A fila chega aqui, ó! Num tem tempo!  
 [Toca o sinal do intervalo]. (Transcrição de trecho do áudio “A. 13 - 9º D”).

Já no excerto anterior, fica evidente a revolta dos participantes com duas situações distintas. A primeira delas é a escola, por meio da direção, entrar em contato com seus pais caso compartilhem seus problemas, desabafem sobre assuntos considerados “preocupantes”. Parece haver um entendimento de que a instituição deveria lidar com esses problemas sem recorrer às famílias, afinal “que que vai adiantar?”: há motivos pelos quais os adolescentes omitem alguns fatos de seus responsáveis, e a escola deveria considerá-lo antes de tomar qualquer decisão. Supostamente, os participantes estariam sendo traídos pela instituição, quando rompido o sigilo sobre o que relatam, ou suas conversas sobre temas sensíveis nesse espaço são em vão ou mal compreendidas.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), historicamente, a escola relega às famílias dos estudantes a responsabilidade por questões de ordem emocional e afetiva, no que concerne inclusive ao denominado “fracasso escolar”. Naturalizou-se a ideia de que a uma “boa” dinâmica familiar se atribui o “bom” desempenho do estudante. Circula então na instituição escolar esse pressuposto, e os docentes, detentores de algum conhecimento na área de Psicologia, o levam para dentro da sala de aula, e aderem a analisar e avaliar o comportamento dos estudantes. Um enfoque sociológico, que contempla determinantes culturais e ambientais da relação família-escola, salienta que é do escopo da escola atender a exigências sociais. Já um enfoque psicológico, historicamente construído, responsabiliza a família por, a partir de seus determinantes psicológicos, promover um desencontro com os objetivos e valores da instituição escolar. Nessa oposição, constituída a partir da família e da escola, instâncias complementares, envolvidas com o processo de ensinar/educar as crianças e os adolescentes, ocorre um enfrentamento velado, subjacente aos projetos de parceria entre ambas.

A tendência de a escola acionar as famílias no caso de demandas de ordem emocional e disciplinar envolvendo os estudantes pode ser explicada a partir dessa construção histórica. A um só tempo, conforme abordado anteriormente neste trabalho, o nosso grupo de pesquisa, desde o retorno das aulas presenciais, em 2021, tem realizado práticas em Psicologia Escolar para além das salas de aula, promovendo espaços dialógicos individuais e em pequenos grupos com os estudantes que nos procuram por demanda espontânea, ou nos são indicados por profissionais da instituição. Procedemos à mobilização das famílias, por meio da gestão escolar, nos casos em que constatamos a necessidade de um acompanhamento psicológico, psiquiátrico,

ou da ordem da assistência social - como em situações de violência, de autolesão, de ideação suicida e de tentativa de suicídio - para além dos muros da escola. Supomos que os estudantes se refiram a esse movimento também, nesse caso, muito embora prezemos por sempre negociar com os adolescentes sobre a notificação de seus responsáveis, no que concerne ao motivo da chamada, e aos conteúdos a serem compartilhados com a família, de modo a preservar ao máximo a relação de confiança que estabelecem conosco e com outros profissionais da escola.

Outra situação “injusta” seria o fato de serem impedidos de entrar na sala de aula, caso ultrapassem o horário de quinze minutos do intervalo, por ainda não terem terminado de comer quando bate o sinal. O agravante da injustiça de “ser rebocado [do refeitório, ou para a direção]”, “mandado embora” e “ficar pra fora [da sala de aula]”, seria que os adolescentes em questão “não tão fazendo besteira, eles tão comendo!”. Ademais, “tem gente que sai daqui, vai direto pro trabalho.”, ou seja, há estudantes que precisam fazer uma refeição reforçada durante o intervalo, pois não voltarão para suas casas imediatamente após o horário da escola.

Nessas expressões, fica evidente a indignação dos participantes frente à obstaculização de um direito básico, o acesso à alimentação, a partir da aplicação de regras disciplinadoras, tais como negar a sua entrada em sala de aula após o sinal, independentemente de seus motivos. Pune-se e exclui-se da dinâmica de ensino-aprendizagem aqueles que têm mais necessidade de se alimentar na escola, comem mais do que os outros, ou que levam mais tempo para fazê-lo - o que pode ser a sua única alimentação completa do dia. Muito embora, então, a instituição escolar se configure como um espaço de promoção da segurança alimentar dos adolescentes, suas práticas disciplinadoras conduzem a uma indiferença às necessidades singulares de cada um, como os que comem “três pratos”, ou trabalham no contraturno escolar. Parece então haver consciência dos participantes sobre a violação de seus direitos básicos.

Foucault, em seu livro “Vigiar e Punir”, caracteriza como disciplinar um dispositivo de poder evidenciado em instituições de confinamento, hospitais, empresas e escolas. Sua função é a otimização dos corpos no contexto de um sistema de recompensas, voltado a posturas idealizadas de correção e de vigilância, para fins de transformar comportamentos indesejáveis. Tais dispositivos se direcionam à superfície dos corpos, promovendo uma ortopedia moral e a normalização do indivíduo, conforme imperativos mercadológicos e morais (Baracuhy & Pereira, 2013). Podemos relacionar a prática de punição dos estudantes que não comparecem à sala de aula após o sinal do término do intervalo, independentemente de seus motivos, como um dispositivo disciplinar, que tolhe a circulação dos adolescentes pela escola, e o seu acesso e fruição dos espaços institucionais, de modo a configurar uma estratégia de controle dos corpos.

Ainda em relação à fala dos estudantes sobre a merenda, o programa “Alimentação Escolar”, na rede estadual de ensino de São Paulo, tem por objetivo respeitar a vocação agrícola e a cultura alimentar de cada região do estado, fomentar hábitos alimentares saudáveis e suprir as necessidades nutricionais dos estudantes no período em que permanecem na escola. Mais de 3,7 milhões de estudantes são atendidos pelo programa, em mais de 5000 unidades escolares distribuídas por 645 municípios (Governo do Estado de São Paulo, 2024). A análise de políticas públicas, valendo-se do método dialético, entretanto, permite compreendê-las em sua dinâmica histórica e não linear de desenvolvimento - para além da propaganda divulgada pelo governo. As conquistas no âmbito das políticas públicas voltadas ao acesso à saúde, à segurança alimentar, à inclusão de crianças e jovens na escola, entre outros avanços, derivam de confrontos, de disputas e de resistências representadas por parcelas significativas da população, excluídas por sua posição de classe. A assistência social no Brasil caminhou no sentido de superar práticas disciplinares e assistencialistas, buscando favorecer o exercício da cidadania, a emancipação dos sujeitos e uma garantia efetiva de direitos (Moreira, 2018).

As expressões dos estudantes sobre o direito à alimentação na escola desvelam práticas institucionais de normatização e disciplinamento impostas por meio da implementação de uma política pública. A um só tempo, os adolescentes são incluídos na sociedade como cidadãos, a quem se estende o direito básico à alimentação, e excluídos do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, se, por alguma necessidade singular, não conseguirem fazer sua refeição no tempo restrito do intervalo. Eis mais uma contradição.

PESQUISADORA: Como é que é essa opressão? Como é que é... Vocês acham que a escola oprime o aluno também?

[O tom da conversa entre os estudantes é elevado].

ESTUDANTE 1: Não é só em relação a isso. É em relação... a maioria dos alunos é sem noção, então fala as coisas sem pensar, zoa...

ESTUDANTE 2: Aí acaba magoando!

ESTUDANTE 3: Não, depende! Nós tá falando de outro assunto! Nós tá falando entre outras coisas social.

ESTUDANTE 1: Eu sei, mas é a mesma coisa! Você vem pra escola, você tá mal. Se começarem a te xingar, se começarem a falar mal d'ocê... uma insegurança...

ESTUDANTE 2: Você vai ficar mais mal ainda!

ESTUDANTE 1: Vai piorando! Você vai ficar feliz? Com alguém te zoando?

ESTUDANTE 4: É porque, tipo assim... as pessoas sempre falam “Não! Tem que, é...”. Principalmente as professoras, né? “Ah, tem que fazer amizade! Tem que... se aproximar dos alunos”. Mas, tipo assim, se é uma pessoa nova que chega na escola, a pessoa fica insegura de fazer amizade.

PESQUISADORA: Uhum.

ESTUDANTE 4: Só que aí você olha pra sala... ninguém quer se aproximar da pessoa. A pessoa, a... tipo assim, aí você olha pra sala, já tem alguém aqui, tem alguém ali, tem outro alguém aqui...

PESQUISADORA: Uhum.

ESTUDANTE 4: Então fica meio difícil pra... pessoa poder se encaixar, entendeu? (Transcrição de trecho do áudio “A. 13 - 9º D”).

Uma terceira dimensão da opressão vivenciada na escola perpassa o excerto anterior, sobre os vínculos dos adolescentes com pares. Nesse trecho, os participantes se implicam nas dinâmicas de inclusão/exclusão (no caso, com ênfase na exclusão), relatando sua insegurança diante da ameaça de estudantes novos serem rejeitados, ofendidos e magoados por grupos, de colegas, previamente construídos. Verificamos o risco do não-pertencimento a um coletivo constituído por pares. Tal risco, entretanto, é desconsiderado por docentes que assumem “fazer amizade” e “se aproximar dos alunos” como um dever, ou como algo dado nas relações entre os adolescentes na escola. Parece então haver um distanciamento entre os educadores e a realidade cotidiana dos adolescentes, no que tange às suas interações com colegas.

Ainda no que concerne aos conflitos com pares, no caso da turma do 2º B, apresentamos o excerto de diário de campo a seguir, sobre uma discussão coletiva da atividade relativa aos medos dos estudantes e aos modos de lidar com os mesmos. Conforme este trecho, a turma tinha consciência sobre sua dinâmica interna, de subgrupos que não dialogam entre si.

Ao longo da discussão, que ocorreu em um círculo no centro da sala de aula, alguns medos pareciam ser comuns no coletivo da turma: da morte, de deixar pessoas queridas, de que pessoas próximas morressem. Em um primeiro momento da discussão, os temas elucidados pareciam convergir nesse sentido. Entretanto, buscando compreender as dinâmicas de apoio e de acolhimento que os estudantes consideravam vivenciar na escola, vieram à tona conflitos entre grupos da sala de aula. Expressar com veemência a existência dessas tensões parecia mais urgente do que discorrer sobre eventuais medos em comum: o que parecia os unir como turma era o consenso sobre sua desunião. Os grupos seriam voltados para si próprios, e uma “guerra” estava instalada na sala de aula, em função de discordâncias cotidianas, e de uma tendência a se lançar indiretas ao outro, sem recorrer ao diálogo com o suposto opositor. Havia também quem amenizasse os conflitos, defendendo que a suposta “guerra” não era permanente, e que havia dias mais calmos. Dois estudantes aparentemente assumiram o lugar de porta-voz de seus respectivos grupos, e dominaram a conversa, mandando “indiretas” uns aos outros. Um deles estava na minha frente, na região oposta do círculo, e respondia prontamente às minhas indagações, demonstrando ter uma clareza sobre suas convicções a respeito da situação conflituosa instaurada, e sobre as fontes de seu sofrimento na escola. Muito embora o conteúdo de sua fala enriquecesse e fomentasse a discussão, ele me pareceu querer monopolizar a conversa a partir de sua velocidade de resposta, e, quando eu estendia as minhas questões aos outros grupos, frequentemente os mesmos se calavam, em um possível sinal de discordância com o que havia sido pontuado pelo seu colega. (Trecho do diário de campo “D.C. 18 - 14/09/2023”).

Complementares aos dados obtidos a partir do diário de campo, há também trechos do encontro com o 2º B, em que tratamos da mesma websérie apresentada no 9º D, “Nunca me Sonharam”, suscitando a discussão apresentada a seguir.

PESQUISADORA: Vocês conversam sobre esses temas assim, tipo... [em alusão a pontos que um estudante havia destacado como os que chamaram mais sua atenção no episódio da websérie: diferenças na escola, distinção das formas de preconceito, processos de adaptação, o que ele considera como uma realidade utópica].

ESTUDANTE 1: Quase todo dia!

PESQUISADORA: Todo dia? Quase todo dia? Dentro da turma, dentro da sala de aula. . . ?

ESTUDANTE 1: Sim. . . Tem uns assuntos que . . . dá umas briga de foice... (Transcrição de trecho do áudio “A. 18 - 2º B”).

ESTUDANTE 1: Tamo falando de respeito. A pessoa quer respeito, mas não dá o respeito, entendeu? Aí a pessoa é julgada assim. Entendeu?

ESTUDANTE 2: É verdade!

ESTUDANTE 1: Quando a gente faz uma coisa, a gente também tem que esperar que as outras pessoas também façam o mesmo, entendeu?

ESTUDANTE 2: Verdade!

ESTUDANTE 1: É isso!

ESTUDANTE 3: Tem limite, que é olho por olho, dente por dente.

ESTUDANTE 1: É! Viver na sociedade é assim, infelizmente!

PESQUISADORA: Então o respeito como uma via de mão dupla, assim? Se você espera o respeito do outro, você tem que respeitá-lo também?

ESTUDANTE 1: Exatamente! É isso.

ESTUDANTE 3: . . . é pegar o respeito... e não respeitar. Tipo, pedir respeito... pra todo mundo te respeitar, mas sem . . . atitudes. Se é só a fala, não adianta porcaria nenhuma.

PESQUISADORA: E vocês sentem que mudou alguma coisa de atitude?

ESTUDANTE 3: Não!

ESTUDANTE 4: Não!

PESQUISADORA: Alguma coisa de atitude?

ESTUDANTE 3: Continua a mesma porcaria de sempre.

ESTUDANTE 4: É de deboche!

PESQUISADORA: A turma... inteira fica de deboche?

ESTUDANTE 5: Não!

ESTUDANTE 6: Não, pessoas específicas.

ESTUDANTE 3: De deboche, infantilismo, sabe? Mas no fundo são só algumas pessoas falsas. Um bando de raposa!

[Risos]. (Transcrição de trecho do áudio “A. 18 - 2º B”).

A partir dos excertos destacados, constatamos que estudantes da turma em questão reconhecem seus modos de relação com pares, pautados por uma lógica de grupos que não dialogam entre si, e cuja base da comunicação são ataques indiretos, “deboche”, dirigidos aos supostos opositores, no espaço da sala de aula. Parecem também denunciar a hipocrisia prevalente no discurso que não se traduz em ações, sendo o respeito uma “via de mão dupla”: o sujeito só se pode cobrar respeito do outro na medida em se adota posturas respeitadas em relação ao mesmo. Ademais, a significação da dinâmica “olho por olho, dente por dente” indica a necessidade de travar embates na sociedade a fim de garantir o respeito alheio, sendo esse objeto de disputa nas relações de poder.

ESTUDANTE 1: (...) Mas tem o professor também. Que mal chega na sala de aula, é... já olha feio pra sua cara, já vem na ignorância. . . fala o que você deve e não deve fazer... te manda pra diretoria sem nada . . . E assim... eu acho que essa... pessoa aí precisa ir pra um psicólogo, né? . . . Não é porque o dia dela tá ruim que ela precisa descontar na gente! Não é porque ela, sei lá, deixou de fazer algo que não nos interessa... que ela deve vir aqui descontar esse ódio dela.

PESQUISADORA: Uhum. Cês já conversaram com essa professora sobre isso?

ESTUDANTE 2: Na verdade a gente teve uma conversa com ela, só que ela totalmente na ignorância, porque a gente já falou com ela há um tempo. Taca cinco pedra na gente. Aí foi uma vez que a sala se uniu toda assim.

ESTUDANTE 3: Aí o [Nome do vice-diretor] veio assistir aula, no que ela aprendeu a dar!

PESQUISADORA: O [Nome do vice-diretor] veio assistir aula?

ESTUDANTE 3: Aí ela aprendeu a dar!

[Conversa de fundo entre os estudantes].

PESQUISADORA: Mas vocês se uniu... a [Nome de estudante] tá falando que vocês se uniram então pra...

ESTUDANTE 4: A sala toda se uniu. . . (Transcrição de trecho do áudio “A. 18 - 2º B”).

ESTUDANTE 1: (...) A gente se uniu, e a gente escreveu uma carta, uma carta aberta . . . a gente reclamando dela. E a gente mandou pra direção. E o... o vice-diretor, o [Nome do vice-diretor], ele... veio assistir aula. Até ele sabe que a muíé num tem capacidade nenhuma de dar aula. . . sabe?

PESQUISADORA: Uhum.

ESTUDANTE: E tá correndo esse processo.

PESQUISADORA: Vocês... isso é recente, essa carta aberta?

[Os estudantes respondem que sim, em coro].

ESTUDANTE 2: Foi semana passada.

PESQUISADORA: Foi semana passada?

ESTUDANTE 3: Foi.

ESTUDANTE 1: Foi semana... é, semana passada! . . . semana retrasada ela me mandou pra diretoria, só porque eu não olhei pra ela. Tava com carência sabe? Carente.

PESQUISADORA: Mas como é que vocês escreveram essa carta? Como é que vocês se organizaram pra escrever essa carta?

ESTUDANTE 1: Na verdade eu escrevi a carta...

PESQUISADORA: Hã...

ESTUDANTE 1: Mas, tipo, todo mundo...

PESQUISADORA: Contribuiu...

ESTUDANTE 4: Não, nem todo mundo assinou... Algumas pessoas não quiseram assinar, pra não entrar nisso... mas acabaram concordando. Leram a carta, mas não assinaram... acabaram concordando com quem fez, entendeu?

PESQUISADORA: Aham... Mas vocês fizeram... tipo, é... um encontro pra pau... pra fazer as pautas dessa carta? Pra escreverem as pautas, assim...

ESTUDANTE 1: É, eu fui perguntando... (Transcrição de trecho do áudio “A. 18 - 2º B”).

ESTUDANTE 1: . . . Num ajudou em nada! Nem quando a gente se uniu.

PESQUISADORA: Por que que não ajudou?

ESTUDANTE 1: Porque eu acho que é... que... tem pessoas que acreditam mais nos professores do que nos alunos, entendeu? Isso é o meu ver! Eu acho que a direção acredita mais no professor do que no aluno.

PESQUISADORA: Mas o que você percebeu da postura da gestão que te fez pensar isso?

ESTUDANTE 1: Porque assim... quando... a professora tava aqui... e o diretor tava aqui... ela era uma pessoa.

PESQUISADORA: Aham.

ESTUDANTE 1: Aí depois que ele saiu da porta, ela foi totalmente ignorante. Então... é fácil, né? Assim é fácil... Aí acreditou.

ESTUDANTE 2: Porque, por mais que ela seja autoridade quando tá dentro da sala, num quer dizer que só ela tá certa! Que aqui tem 40 alunos! 40 alunos tão mentindo. Só ela tá certa. (Transcrição de trecho do áudio “A. 18 - 2º B”).

No decorrer da discussão, os adolescentes estendem o que consideram como falta de respeito à relação professor-estudante. Referem-se especificamente a uma docente que os ataca com ofensas, os conduz à gestão para receberem uma possível punição, e se nega a dialogar com os mesmos. Essa profissional é tratada como uma autoridade autoritária, por se comportar de modo “ignorante”<sup>14</sup> e como quem é detentora do conhecimento e da razão: “Porque, por mais que ela seja autoridade quando tá dentro da sala, num quer dizer que só ela tá certa! Que aqui tem 40 alunos! 40 alunos tão mentindo. Só ela tá certa”.

Houve mobilização do coletivo, “união” da turma, rompendo fronteiras entre os subgrupos, com o objetivo de fazer frente à autoridade autoritária. A “carta aberta” à gestão,

<sup>14</sup> Compreendemos o termo “ignorante” significado pelos estudantes não como adjetivo referente à falta de conhecimento, desconhecimento, e sim a uma postura desrespeitosa, hostil. Essa significação não advém de nossa atuação somente nessa turma, como também em outros coletivos da escola.

muito embora não tenha contado com a adesão de todos os estudantes do 2º B, resultou de uma consulta e de um consenso da turma, encabeçada por um estudante que a redigiu. O coletivo buscou a direção, ou seja, um nível hierárquico mais elevado da escola, para lidar com problemáticas cotidianas na relação professor-estudante, por compreender que não havia espaço dialógico disponível nessa interação. Ao mesmo tempo em que demonstrou resistência frente a uma opressão sistemática, reproduziu o movimento recorrente na prática docente de acionar a diretoria, dessa vez, denunciando a professora a essa instância. No entanto, os estudantes também reconhecem um corporativismo entre os educadores, na medida em que a gestão não acreditaria na palavra deles, apenas na dos professores, e que a docente em questão podia fingir saber dar aula de um modo respeitoso na presença do vice-diretor.

Esses resultados coadunam com os de Ramos e Souza (2021), que constataram, entre docentes insatisfeitos com a profissão, os quais se mantêm em atividade, resistência a mudanças, além de descrença combinada a resistência evidenciadas em expressões agressivas com gestores, estudantes e pares, culpabilização de outros pelos desafios enfrentados na escola, repetição de ações ineficazes e perda do sentido da atividade profissional. O professor desconhece os motivos de pensar e sentir de determinados modos, logo deixa de acessar a causa direta de suas afetações. Portanto, na prática docente, pode prevalecer a frustração derivada de atividades que não funcionaram, da vivência de sentimentos de abandono e de desprezo por parte de outros atores escolares e das instâncias superiores e externas à escola, e de interações desgastantes.

Musha e Fernandes (2020) ressaltam que, dentro dos muros da educação, nem sempre a violência é explícita, pelo contrário: na esfera do neoliberalismo, existem múltiplas violências sutis na base de uma educação avessa à liberdade de expressão e ao pensamento crítico, expressas pela responsabilização individual, inclusão perversa, autodisciplina, preconceito, falta de espaço para as relações, submissão e docilização dos corpos. Podemos então conceber como formas de violência as condições de exclusão dos estudantes evidenciadas no presente indicador. Sintetizando o mesmo, apresentaremos algumas contradições que perpassam o papel da escola na vida dos estudantes:

- 1) Escola do acolhimento x escola da opressão;
- 2) Parceria x enfrentamento entre escola e famílias;
- 3) Garantia de direitos x disciplinamento dos corpos;
- 4) Conflitos entre os estudantes x união dos estudantes para o enfrentamento de uma autoridade;
- 5) Resistência e luta x impotência diante das autoridades.

O indicador seguinte irá abarcar outras instituições que comparecem aos discursos dos estudantes como possíveis participantes de seu sofrimento ético-político.

### 6.2.2 *O Governo e o capital: fontes de opressão e de desejo*

Os trechos destacados a seguir foram retirados da transcrição do encontro em que os estudantes do 9º D discutiam coletivamente sobre seus maiores medos e sobre os modos de lidar com os mesmos.

ESTUDANTE: Aí os cara quer falar o que? A gente tem que agradecer os empresário... a gente tem que agradecer os empresário, porque, se não fosse os empresário, nós num tinha nada.

PESQUISADORA: Aham... essa necessidade de ainda... de supostamente ter que agradecer por uma coisa que vocês não concordam...

ESTUDANTE: O governo fala pra nós “Tem que agradecer os empresário por ter um emprego”.

PESQUISADORA: E o que que os empresários fazem?

ESTUDANTE: Os empresários só [sons de tampas com as mãos], ó... (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

“Nóis estuda igual otário, aí, pra nós ser escravo do governo, irmão. Nóis continua trabalhando pros empresário aí... nós é o que? Nós é pobre e bobo, entendeu?” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

“Você acha que o governo sabe que a senhora existe? Sabe que a professora existe? Num sabe nada não, filho! Ceis tá aí ganhando um mínimo de salário enquanto os cara tão lá, *cagando* (sic) e andando pra vocês.” (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Nos três excertos destacados evidencia-se um possível sentimento de subalternidade dos adolescentes em relação ao governo e aos empresários<sup>15</sup>. No primeiro trecho, o participante denuncia uma necessidade de supostamente ser grato a essas instituições por oferecerem empregos a eles, muito embora o governo e os empresários sejam indiferentes às suas condições de vida. Tal posição de assujeitamento, traduzida a partir das expressões “escravo do governo” e “pobre e bobo”, presentes na segunda passagem, indica, a um só tempo, uma posição de subserviência e uma revolta e indignação, sugerindo a possibilidade de ampliação da consciência e enfrentamento de uma postura fatalista sobre continuar trabalhando apesar do caráter desumano e explorador da atividade exercida. Já no terceiro excerto, fica evidente o movimento de se generalizar a invisibilidade do sujeito trabalhador, perante o governo e os empresários, para outros atores escolares, no caso, a mim e à professora.

Vygotski (1984/2006) concorda com o autor Blonski que a mudança fundamental no meio da adolescência consiste em sua ampliação, e em uma maior participação do sujeito na produção social. No conteúdo do pensamento, passa a ser representada a ideologia, a partir de

---

<sup>15</sup> Os “empresários” são tratados como uma abstração, enquanto instituição. Desse modo, podemos considerá-los como os detentores dos meios de produção, ou como níveis de liderança no mercado de trabalho.

um ou de outro lugar de produção social. Logo, a concepção do mundo político-social consiste em uma das mudanças mais significativas do conteúdo do pensamento nesse momento. A participação massiva do sujeito na atividade social, e a identificação do mesmo com uma classe constitui um marco em sua vida, não apenas na condição de quem é nascido em uma determinada classe social, mas de quem efetivamente participa da mesma. Logo, nos anos da adolescência, se constroem os conceitos do universo político-social, além das concepções de vida, de gente, de sociedade, simpatias e antipatias sociais. Esse conjunto de características exige o desenvolvimento de formas superiores do pensamento.

Na medida em que reconhecem e criticam a hierarquia social vigente, os participantes estabelecem nexos entre as posições sociais, se situam em um lugar de pertencimento e expressam a ideologia do capital e como essa opera nas relações de produção. Notamos, portanto, que se desprendem das condições de vida e das esferas sociais que impactam mais imediatamente seu cotidiano - como a escola e a família - buscando, em instâncias mais abstratas, os motivos pelos quais vivem em situações de precariedade e pelos quais suas perspectivas de futuro são tolhidas.

PESQUISADORA: Até agora, a gente falou de medo de morte, assim. Tem outros medos, também? Além desse medo da morte, esse risco... que é quase um risco extremo. Que vocês tão falando assim...

ESTUDANTE 1: É... [Risos].

PESQUISADORA: (...) de se machucar...

ESTUDANTE 1: Ah, é...

PESQUISADORA: Quais outros medos vocês têm?

ESTUDANTE 2: Eu tenho medo de... não ter um futuro bom.

PESQUISADORA: Não ter um futuro bom? O que seria não ter um futuro bom?

ESTUDANTE 2: Não ter dinheiro! (Transcrição de trecho do áudio "A. 11 - 9º D").

PESQUISADORA: Cês acham que esse é o plano... esse é o futuro assim? O futuro bom seria esse... ter dinheiro?

[Conversa entre os estudantes].

ESTUDANTE 1: Porque tem muito familiar que pode ter dinheiro, mas tudo... marido trai, esses negócio. Não, num é legal! Primeiramente quero ter uma família, tipo assim, boa! Mas, em segundo lugar, o dinheiro sim, né.

ESTUDANTE 2: Dinheiro, né.

ESTUDANTE 1: Porque... todo mundo fala que dinheiro não traz felicidade.

ESTUDANTE: Mas traz sim!

ESTUDANTE 1: É verdade!

ESTUDANTE: Mas...

ESTUDANTE 3: Ae, dona!

ESTUDANTE 1: Traz um pouco sim!

ESTUDANTE: Manda um Pix aí pra mim agora!

[Conversa entre os estudantes].

ESTUDANTE 3: Meu maior medo que tá em mim nesse momento é eu não conseguir realizar o meu sonho, entendeu?

PESQUISADORA: Qual é o seu sonho?

ESTUDANTE 3: Meu sonho é viver vida de patrão!

[Risos].

PESQUISADORA: Uhum...

ESTUDANTE 3: Não, não vida de patrão! Eu falo uma vida...

ESTUDANTE 1: Mas é uma vida melhor!

ESTUDANTE 3: (...) bem, bem, bem de maluco mesmo! No dia que eu olhar assim pra minha garagem e falar...

ESTUDANTE 1: Só minhas BMW...

ESTUDANTE 3: (...) com essa... amanhã eu vou com essa... hoje eu vou com essa!

[Risos].

ESTUDANTE 1: Escolher qual carro quer! (Transcrição de trecho do áudio “A. 11 - 9º D”).

Esses dois excertos fazem alusão ao fato de se ter dinheiro como indicativo de um futuro bom, rompendo com a máxima de que “dinheiro não traz felicidade”. Entretanto, no segundo, figura o sonho de “viver a vida de patrão”. Como contraponto, um estudante tenta atenuar a projeção de um futuro tão distante, colocando que não se referia a uma “vida de patrão”, mas a um padrão de vida melhor do que aquele de que dispõe hoje. Entretanto, ao final do trecho destacado, é retomada a perspectiva de futuro envolvendo um padrão de vida mais elevado, como poder escolher entre vários carros de luxo na garagem.

Vygotski (1984/2006) defende que o adolescente, na condição de quem recentemente se apropriou do pensamento por conceito, e de novas formas intelectuais, ainda não domina o pensamento dialético, o qual constitui um momento mais elevado do pensamento qualificado pelo autor como “maduro”. Essa insuficiência dialética conduz o sujeito a lidar com desafios que lhe são colocados, de modo maniqueísta, ou se pautando por alternativas polarizadas: ou uma coisa, ou outra. Ademais, o caráter instável da formação de conceitos ainda incipiente explica a presença de pensamentos marcados pela contradição, característica do próprio momento de transição no desenvolvimento.

Notamos que o reconhecimento das contradições inerentes aos discursos que coadunam com a ideologia dominante *versus* a crítica às formas de opressão - ser “escravo do governo”, “pobre e bobo”, ter que agradecer aos empresários, estar sujeito a condições exploradoras de trabalho - não se faz presente nas falas de modo explícito. A um só tempo, os estudantes expressam um desejo de liberdade em relação ao lugar de subserviência em que se encontram, e o objetivo de ocupar o lugar do opressor - “ter vida de patrão”, dispor de carros de luxo - sem apostar na possibilidade de um caminho intermediário. Essa constatação vai ao encontro da compreensão de Vygotski (1984/2006) sobre a insuficiência dialética do pensamento na adolescência, em decorrência da recente formação do pensamento por conceito: muito embora as contradições permeiem a discussão, em alguns momentos, deixam de ser reconhecidas como tal. Também é patente um discurso reprodutor da ideologia dominante.

Por sua vez, a turma do 9º A construiu coletivamente reflexões sobre a fotografia sem título da série “Carnaval”, de Vergara (1972) no encontro cuja intencionalidade era abordar o tema do racismo.

**Figura 9**

*Fotografia de Carlos Vergara, Sem título, da série 'Carnaval', 1972, Coleção particular, São Paulo, Brasil*



Recuperado de <https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>

A seguir serão apresentados excertos dessa discussão.

PESQUISADORA: E nessa foto? A gente já falou um pouco da pintura, e a foto? O que vocês vêem na foto...

ESTUDANTE 1: Parece que ele tá tentando transmitir alguma coisa. Poder não de, de... como que fala? Poder! Mas de ter... de poder fazer alguma coisa.

PESQUISADORA: De poder fazer?

ESTUDANTE 1: Isso...

PESQUISADORA: Aham... Poder fazer o que, por exemplo?

ESTUDANTE 2: Protestar!

ESTUDANTE 1: É, eles tão protestando... Não, mas num sei o que, ali. Que eu num, num consigo enxergar na foto!

ESTUDANTE 3: Eles querem ter poder de algo igual os outros têm.

ESTUDANTE 1: Isso aí!

PESQUISADORA: E os outros seriam quem?

ESTUDANTE 4: Os ricos!

PESQUISADORA: Os ricos?

ESTUDANTE 1: É que eles tão tudo de roupa, né? Acho que são eles que tão sem... vestimenta. (Transcrição de trecho do áudio "A. 28 - 9º A").

Os estudantes se referem à luta de uma população pelo direito de “fazer alguma coisa”, que depois se traduz em protestar, por “querer ter poder de algo igual os outros têm”. Os outros

então são identificados como “os ricos”. Essa oposição entre os sujeitos retratados na fotografia e “os ricos” se estabelece a partir da percepção de que os primeiros estão sem vestimenta, logo teriam menos posses, sendo possivelmente caracterizados como pertencentes a uma parcela marginalizada da população. Notamos que há ênfase não na conquista de poder econômico, mas na conquista do direito de participação social - implicada no “fazer”, no “protestar”.

PESQUISADORA: Só perguntar pra vocês... cês falaram do poder. Esse poder que... do fazer, né? É algo que já foi conquistado, ou é algo a ser conquistado...

ESTUDANTE 1: Algo a ser conquistado...

ESTUDANTE 2: Acho que a ser conquistado...

ESTUDANTE 3: Eu acho que já foi e eles tá perdendo de novo.

ESTUDANTE 4: Será que já foi e eles não tão mostrando que conseguiram?

ESTUDANTE 3: Não, já foi, eles mostrou que conseguiu, e tá perdendo de novo.

ESTUDANTE 5: O poder?

ESTUDANTE 3: É...

ESTUDANTE 4: Por que que tá perdendo?

PESQUISADORA: Então eles já, já tiveram esse poder... tão mostrando que têm... e tão perdendo de novo?

ESTUDANTE 6: Mas eu acho que eles não têm!

ESTUDANTE 7: Eu acho que eles ainda tão querendo ter poder...

ESTUDANTE 6: Eles tão querendo... Conquistar!

[Conversa de fundo entre os estudantes].

ESTUDANTE 8: Igualdade!

PESQUISADORA: Igualdade?

ESTUDANTE 8: Igualdade!

PESQUISADORA: Igualdade do que?

ESTUDANTE 8: Ah, por exemplo, dona... sempre que há discriminação... do pobre e do rico. (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

O excerto selecionado trata dos avanços e retrocessos em um processo de conquista de poder, que, em síntese, se revela como uma busca por “igualdade” entre pobres e ricos, minimizando ou eliminando movimentos discriminatórios. Até essa síntese, são construídas hipóteses sobre o poder já haver sido conquistado e estar sendo perdido novamente, e sobre tentar “mostrar” um poder já conquistado pela população marginalizada.

A percepção da possibilidade de lutar pelo poder de protestar e de reduzir as desigualdades pode favorecer a saúde ético-política, expressão cunhada por Souza e Sawaia (2016). Essa não se trata de um estado que se atinge, e sim de um processo permeado por conflitos, sem negar a lógica dialética, e nem os postulados de Espinosa sobre sermos seres de imaginação e de paixão. De acordo com a mesma lógica, também não implica a eliminação do sofrimento, mas em novas formas de relação com o mundo, derivadas do aumento da potência de ser e existir, por meio de relações intersubjetivas. Desse modo, as autoras enfatizam que a coletividade potencializa a saúde ético-política.

Ao tratarem dos avanços e retrocessos inerentes às disputas de poder, os adolescentes demonstram domínio sobre uma dinâmica que está em movimento, e expressam a significação

do processo em voga como algo não-linear. Quando se referem ao que imaginam ser retratado na fotografia, possivelmente falam da própria realidade, do lugar que ocupam no mundo, e da necessidade de sucessivas “conquistas” e “perdas” de poder, até conseguirem ocupar uma outra posição social, mais desejável em termos de privilégios e de garantias de direitos.

No esteio das raízes sociais do sofrimento vivenciado cotidianamente, trataremos do racismo e do preconceito como fontes de sofrimento ético-político entre os estudantes.

### **6.3 Racismo e preconceitos: a prevalência do sofrimento ético-político**

De acordo com Heller (1970/2000), o preconceito constitui uma categoria do comportamento e do pensamento cotidianos. Entretanto, também exerce um papel relevante em esferas as quais, devido a sua universalidade, se situam acima da cotidianidade - mesmo não tendo suas origens nesses âmbitos e nem ampliando a eficácia dos mesmos. Pelo contrário, bloqueia o usufruto das possibilidades que o âmbito do universal propiciam. Daí a necessidade de investigarmos os preconceitos tomando como referência a vida cotidiana, cujas características são: a inflexibilidade das formas de vida; a qualidade efêmera das motivações; o estabelecimento de um ritmo repetitivo; efeitos momentâneos. De modo correspondente, temos o pensamento cotidiano - implicando também comportamento -, a um só tempo, ultrageneralizador, fundado na experiência e de caráter empírico.

A ultrageneralização mencionada é atingida por duas vias, quais sejam: assumirmos esquemas, analogias e estereótipos previamente elaborados; ou esses nos serem “impingidos” pelo meio, de modo que levamos tempo para avaliarmos criticamente os esquemas recebidos, se é que a postura crítica é um dia alcançada. Constitui um juízo provisório, pois se antecipa à potencial atividade a que se refere, e nem sempre é respaldado pela prática. Os juízos provisórios refutados pela ciência e pela experiência submetida a uma análise criteriosa, os quais, contudo, se mantêm fixos, na contramão dos argumentos racionais, configuram os preconceitos (Heller, 1970/2000).

O afeto situado na base do preconceito é a fé. Os conteúdos e objetos de nossos preconceitos podem ser da ordem do universal, remeter a princípios morais, religiosos, ou à totalidade da nossa classe ou da nossa natureza. Entretanto, as necessidades e as motivações que nutrem a fé, e, assim, o preconceito, atendem a nossa particularidade individual. A fé, por sua vez, se encontra em contradição com o saber, se conservando inabalável diante de pensamentos e experiências divergentes (Heller, 1970/2000).

Os preconceitos podem ser sociais ou individuais, porém, a maioria deles tem uma qualidade mediata ou imediatamente social: em geral, tendemos a assimilá-los do nosso ambiente, e então aplicá-los a situações concretas a partir de mediações (Heller, 1970/2000).

Vale ressaltar as diferenças entre preconceito racial, discriminação racial e racismo. Segundo Almeida (2019, p. 32), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Por sua vez, “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2019, p. 32). Já “a discriminação é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2019, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, nas discussões relativas à questão racial, pode haver múltiplas definições de racismo, sustentadas pela relação entre o racismo e a economia, o racismo e o Estado e o racismo e a subjetividade. Almeida (2019, p. 36) alerta que, em uma perspectiva individualista, constituiria um “fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ou ainda seria um mecanismo uma ‘irracionalidade’ a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação da lei”. Tal concepção individualista pode negar a existência do racismo, reconhecendo tão somente o preconceito, de modo a enfatizar a natureza psicológica do fenômeno, minimizando a natureza política.

Esses conceitos serão balizadores dos indicadores apresentados a seguir, nos quais o sofrimento ético-político perpassa relações marcadas pelo preconceito e pelo racismo.

### ***6.3.1 “Cada um falando de si fica melhor!”***

No presente indicador, são destacados trechos nos quais os participantes se implicam individualmente, ou como coletivo, na perpetuação de atos preconceituosos e racistas, praticados por parte deles próprios ou por terceiros - sendo, portanto, vítimas. Os excertos apresentados a seguir referem-se ao encontro com o 9º A, cuja intencionalidade era abordar o tema racismo, a partir de obras da exposição “Histórias Afro-Atlânticas”. No primeiro trecho especificamente, os estudantes aludem à escultura “Amnésia”, de Cerqueira (2015).

**Figura 10**

*Escultura de Flávio Cerqueira, 'Amnésia', 2015, Acervo Doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018, Brasil*



Recuperado de <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>

ESTUDANTE 1: Prêmio Nobel, dona. Meu Deus! Meu Deus do Céu!

...

ESTUDANTE 1: Cara, ridículo, cara!

ESTUDANTE 2: Assim que apareceu a imagem da sua vida...

ESTUDANTE 1: É, eu também já sabia.

PESQUISADORA: E essa... o que que vocês sentem, entendem...

ESTUDANTE 1: Ah, dona, é que ele, ele quer mudar a cor dele pra... se tornar igual alguém, dona...

[Risos].

ESTUDANTE 3: Ele tá na praia?

ESTUDANTE 2: Ele quer ser branco?

ESTUDANTE 3: É um branco ali!

ESTUDANTE 4: Ele quer ser branco!

ESTUDANTE 3: Parece prata!

ESTUDANTE 5: Professora... Ele quer ser branco?

PROFESSORA: Então, o que você acha? [Risos].

ESTUDANTE 1: Claro, ele quer ser igual os outros, igual, né!

ESTUDANTE 2: Às vezes, ele nem quer ser...

ESTUDANTE 1: Num julgo! Já julgando. Brincadeira. (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Nesse excerto, os adolescentes manifestam suas impressões iniciais sobre a figura humana representada na escultura, reconhecendo os elementos que a compõem, com ênfase nas cores - “branco” ou “prata”. A concepção de que o personagem em questão “quer ser” branco, prevalente no começo da discussão, e complementada com a ideia “ele quer ser igual os outros”, passa a ser problematizada em um segundo momento: “Às vezes, ele nem quer ser...”. Ou seja, a condição de embranquecimento poderia ser motivada, não pelo desejo do sujeito, mas por uma necessidade, um dever imposto socialmente.

O diálogo acerca da obra e das possibilidades de análise da mesma seguem, no próximo excerto. Nele, a estudante confirma a divergência de seu pensamento em relação ao do colega, pontuando a diferença entre as visões.

ESTUDANTE 1: Não, agora... por que que fez. E aí, [Nome de estudante], dá uma ajuda aí! [Risos].

ESTUDANTE 2: A gente tem uma visão bem diferente.

ESTUDANTE 1: Então, que que você tem a dizer?

ESTUDANTE 2: Na verdade, não é tão diferente. Só vai mudar de. . .

ESTUDANTE 1: Algum ponto.

ESTUDANTE 2: É porque você falou que ele QUERIA ser branco, mas às vezes ele nem quer ser! (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Muito embora a adolescente não fale de si própria, explicitamente, ao se posicionar em relação ao fato de a pessoa negra não QUERER ser branca, ela se implica na discussão, trazendo à tona seus próprios afetos, conhecimentos e seu processo de subjetivação, quando discorda do colega. As expressões dos estudantes sobre a obra corroboram a defesa de Clot (2014) de que a o sujeito pode viver a emoção “a prazo”, ou seja, a mesma não deixa de constituir seu psiquismo, porém, é vivida de forma significada, contemplativa, e não meramente reativa e fragmentada. Ambas as emoções, tanto a do sujeito que aprecia uma obra de arte, quanto a do personagem da obra, são concretas e reais. A do apreciador vive nele mesmo, a do personagem é vivida por meio da apreciação estética, sendo a emoção manifesta na obra responsável por colocar a do sujeito em movimento. Daí depreende-se que a obra de arte e sua apreciação não nos produz novas emoções, mas permite movimentarem-se, viver as emoções que estão em nós, retirando-as de uma condição estática e possibilitando sua migração para novos modos de vida (Souza et al., 2018).

Em relação ao conteúdo da fala da estudante, conforme Souza (1983/2021), historicamente o sujeito negro viu-se obrigado a adotar o modelo identitário vinculado à branquitude, na medida em que organizava e realizava uma estratégia de ascensão social, devendo se afastar do pressuposto tradicionalista que a caracterizava como social, política e

economicamente submisso e inferior. O negro como raça é fruto da sociedade escravista, a qual definiu o seu lugar, os modos de tratar e de ser tratado. Logo estruturou-se um paralelismo entre posição social inferior e a cor negra.

Vale ressaltar que raça é compreendida como concepção ideológica, articulada como critério social para a organização das posições no sistema de classes, muito embora seja fundamentada por características biológicas, em especial, a cor de pele. Em sociedades racistas e multirraciais, como a nossa, desempenha papéis simbólicos, estratificadores e valorativos. A pessoa negra buscou então “tornar-se gente”, por meio da ascensão social, assemelhando-se aos sujeitos brancos, mesmo que, para isso, abdicasse de ser negra. A ascensão social foi possível graças ao tripé ideologia do embranquecimento, democracia racial e *continuum* de cor, sendo o último indicador de que, quanto maior a brancura do sujeito, maior a probabilidade de seu êxito e aceitação na sociedade (Souza, 1983/2021).

Essa concepção coaduna com a defesa da estudante de que o embranquecimento não está relacionado a um desejo ou a uma inclinação individual. Constitui uma possibilidade para conquistar um *status* de filiação às instituições, a qual se constrói a partir das relações de poder estabelecidas desde que as pessoas negras foram escravizadas. Muito embora o embranquecimento constitua um imperativo fundamentalmente social, de acordo com Souza (1983/2021), a mobilidade vertical ascendente na sociedade, por parte de pessoas negras, historicamente adquiriu caráter individualista, em concordância com as práticas da democracia social, segundo a qual as capacidades individuais é que determinam o sucesso do projeto em questão.

Segundo Carreiro (2008), a inserção do sujeito na sociedade é indicada por seu pertencimento ao campo do trabalho e da proteção social. O lugar social desvalorizado contém sofrimento, pois se estrutura pela subjetividade da inutilidade, ou seja, do não reconhecimento das potencialidades do sujeito para participar na vida coletiva, e para se implicar com valores sociais supostamente positivos. Historicamente, a ascensão social de pessoas negras foi viabilizada mediante sua aproximação aos padrões identitários de pessoas brancas, que diziam respeito a uma construção ideológica, simbólica, excludente, justificada por qualidades fenotípicas. A um só tempo, abdicar de ser negro poderia ser fonte de sofrimento, como outra forma de desafiliação, de não-pertencimento forçoso a um grupo.

Segue um outro trecho de diálogo do mesmo encontro.

PESQUISADORA: Porque o racismo foi um tema que vocês trouxeram à tona também quando a gente fez aquele levantamento de... temáticas aqui na turma, né?

ESTUDANTE 1: Ô, dona, racismo aqui... é temática de tudo, dona. Que é o que mais... sabe? Acontece. Igual homofobia... Mas o racismo é o que mais se destaca no meio disso tudo.

PESQUISADORA: Nessa turma? Ou na escola...

ESTUDANTE 1: Na escola inteira, dona!

ESTUDANTE 2: Verdade!

ESTUDANTE 1: Tem gente que nem é branca e tá falando!

PROFESSORA: [Riso].

ESTUDANTE 1: Ou, nem é, nem é branca e tá falando! Os branquelo, até os branquelo, dona! Não, mas eu, normal.

PESQUISADORA: O que?

ESTUDANTE 1: Brincadeira, dona! Pelo amor de Deus... [Risos].

PESQUISADORA: Mas então você diz que... as próprias pessoas negras também cometem racismo?

ESTUDANTE 1: De verdade! Eu já vi também! [Conversa de fundo entre os estudantes].

ESTUDANTE 1: Eu... Não, mas aí é diferente!

ESTUDANTE 2: Não, mas ela tá fazendo a pergunta, aí tem que ser verdadeiro!

ESTUDANTE 1: Não, eu tô sendo... Ô, eu sou... racista, racista, com a minha mãe... é diferente!

ESTUDANTE 2: Não!

ESTUDANTE 1: Aí é uma brincadeira!

ESTUDANTE 2: Não é só com a sua mãe!

ESTUDANTE 1: Entre mãe e filho! [Risos].

ESTUDANTE 1: Entendeu?

...

ESTUDANTE 1: [Riso].

PROFESSORA: [Riso]. Ai meu Deus...

ESTUDANTE 1: Esses dias minha mãe falou que ela, que ela me descobriu no asfalto, que ela me tirou do asfalto... [Risos].

ESTUDANTE 1: Pra você ter ideia o nível, dona, de brincadeira...

ESTUDANTE 2: Mas não é só com a sua mãe! Eu já vi você falando assim com outras pessoas...

ESTUDANTE 1: Entendeu? Assim é diferente!

ESTUDANTE 2: Não! Tem que ser verdadeiro!

ESTUDANTE 1: Ah, [Nome de estudante], você quer graça?

ESTUDANTE 2: Não! Tô calma! [Risos].

ESTUDANTE 1: Não! Aí, dona! Dá uma ajuda aqui! Mó racista ela, né? Fala!

ESTUDANTE 2: Ela ou você?

ESTUDANTE 1: Eu também! Não...

ESTUDANTE 2: Você...

ESTUDANTE 1: É diferente!

...

ESTUDANTE 1: Não, você já fez comigo! Num vem não...

ESTUDANTE 2: Não... com você nunca... (Transcrição de trecho do áudio "A. 28 - 9º A").

Nesse trecho, é possível verificar quatro momentos distintos: a indicação de atos racistas na turma e na escola de um modo mais amplo; a perspectiva de que pessoas não-brancas também participam da reprodução do racismo; a significação de que o racismo praticado entre pessoas negras de uma mesma família (relação mãe-filho) se distingue de outros contextos; e acusações entre colegas de um ou outro ser racista, envolvendo o participante que expressou ser racista com a sua mãe.

ESTUDANTE 2: Ah, é que, tipo assim, acho que tem um pouquinho de tudo, sabe? Tem um pouquinho de racismo...

ESTUDANTE 1: Essa sala aqui, dona, é a sala que...

ESTUDANTE 2: (...) É homofobia, temos tudo aqui! É uma diversidade incrível!

ESTUDANTE 1: Não, você também é ridícula. Não vem não! Você não se faça de santa não, tá?

ESTUDANTE 2: Ah, num é!  
 PROFESSORA: Cada um falando de si fica melhor! Cada um falando de si fica melhor!  
 PESQUISADORA: É...  
 PROFESSORA: [Nome de estudante], assume, ô, parceiro!  
 ESTUDANTE 1: Não, eu assumi a minha culpa, dona. Agora... vocês aqui, ó...  
 ESTUDANTE 3: Cê assumiu o que, filho?  
 PROFESSORA: Ele assumiu o que ele faz, tá?  
 ESTUDANTE 1: De vez em quando, viu?  
 [Risos].  
 ESTUDANTE 3: Eu também! Eu fazia com mais frequência!  
 ESTUDANTE 1: Você faz todo dia, [incompreensível]!  
 [Risos].  
 ESTUDANTE 1: Ele faz até com branco, dona! Eu nunca vi racismo com branco...  
 PROFESSORA: Como assim [incompreensível]?  
 PESQUISADORA: Racismo com branco?  
 ESTUDANTE 4: King Kong, King Kong albino, filho, tá xingando ele!  
 ESTUDANTE 1: Por exemplo isso aí, dona! Ele me fez acreditar que tem racismo com branco, dona! Pra você ver... você vê o NÍVEL de... ZOEIRA do [Nome de estudante], dona... (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Na medida em que são retomadas as formas de preconceito, o racismo e a homofobia presentes na escola, os estudantes acusam uns aos outros, ou demandam a responsabilização de terceiros por atos preconceituosos. É então que a docente parceira, da disciplina de Português, intervém no sentido de pedir aos adolescentes que impliquem a si próprios nas falas - “Cada um falando de si fica melhor!”, evitando o movimento acusatório precedente. Os participantes passam então a comentar sobre si, e por fim expressam não acreditar em um suposto racismo contra pessoas brancas, que circulava no discurso de alguns estudantes da turma.

Vale ressaltar que, quando aludem ao “nível de zoeira”, referem-se a uma suposta naturalização, e, a um só tempo, descaracterização do racismo. Esse fenômeno seria tão amplamente banalizado, em dinâmicas tratadas como “brincadeiras”, a ponto de, conceitualmente, atingir o patamar do absurdo e do inconcebível - sendo supostamente dirigido contra pessoas brancas.

O racismo permeia o sistema educacional a partir de ideologias, discursos e práticas. A branquitude dita a definição do que constitui saber e conhecimento científico - bem como quem é o próprio sujeito do conhecimento -, na modernidade, produzindo padrões culturais e sociais em uma perspectiva supostamente civilizatória da sociedade. Enquanto manifestação cultural hegemônica, no mundo ocidental, configura tanto os traços identitários brancos quanto os negros: a branquitude contempla características racistas, mesmo que não conscientes, reprimidas, não manifestas. Já para as pessoas negras, representa uma barreira para a constituição de uma identidade racial positiva (Silva, 2020).

Nesse sentido, o racismo pode ser lido como fonte de sofrimento ético-político (Sawaia, 2008) dos estudantes, porque configura uma problemática social hegemônica em nosso tempo histórico, responsável por, cotidianamente, relegar uma parcela da população à condição de

sujeitos subalternos, inferiorizados. Também abarca afecções que mutilam o sujeito em sua totalidade e em sua condição humana, a partir da concepção de raça e de classe forjada pela branquitude hegemônica. Tal mutilação pode ser tanto física - culminando na morte do corpo - quanto simbólica, no que tange à invisibilidade social, à privação de direitos, a dinâmicas de opressão.

Ademais, os atos racistas permeiam dinâmicas de inclusão perversa, nas quais a vítima, para se sentir pertencente a um determinado grupo - seja entre amigos e colegas da escola, seja no âmbito familiar - os toleram e os reproduzem, na condição de “brincadeiras”. A um só tempo, esses atos representam um modo de ser, aceitável dentro de algumas coletividades, e a própria marca da exclusão social à qual o sujeito é submetido - e pode submeter terceiros também.

ESTUDANTE 1: Eu sou homofóbico também.

[Risos].

ESTUDANTE 1: Não, eu falo memo... eu assumo...

ESTUDANTE 2: Vai... aí cê chega no meio de uma roda de gay, cê morre!

PESQUISADORA: Por que, por que... Por que cê se considera homofóbico?

ESTUDANTE 2: Ah, porque ele num gosta, dona! Ó dona, o que a minha mãe fala... ela sempre fala: “Você pode não gostar, mas você respeita!”

ESTUDANTE 3: Mas você respeita!

PESQUISADORA: E você... por que que você se considera homofóbico? Por que você tá falando isso?

ESTUDANTE 1: Eu não me considero homofóbico! Mas...

ESTUDANTE 2: Não, não, não, não! Cê tá se contradizendo! Cê tá se contradizendo! Você acabou de, você acabou de falar que é! Agora você fala que, você fala que considera que não é?

ESTUDANTE 1: Tá bom, ô! Qual é a fita aí?

ESTUDANTE 2: Qual que é a fita?

ESTUDANTE 1: Ninguém pediu sua opinião!

ESTUDANTE 2: Ah! Cala boca, ô!

PESQUISADORA: Por que você se considera?

ESTUDANTE 1: Eu não gosto, eu não gosto de gay! Mas eu também não quero perto...

ESTUDANTE 2: Só pela frase que ele já falou ele já tá sendo homofóbico, dona... ó lá, ó! Cê viu?

...

ESTUDANTE 2: Ele tá sendo homofóbico!

...

ESTUDANTE 1: Tipo assim, nada contra, mas também não quero perto!

PESQUISADORA: Se você não tem nada contra, por que cê não quer perto?

ESTUDANTE 1: Porque eu num gosto!

...

ESTUDANTE 1: Mesma coisa, cê num gosta de peixe, cê vai comer? (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Nesse último excerto, um participante aponta contradições na colocação do colega que admite ser homofóbico e depois volta atrás. O estudante parece se sentir autorizado a expor sua intolerância - “não gosta de gay” e “não quer perto” - ainda que busque respaldo em colocações que, talvez, suponha serem socialmente mais aceitáveis, como “nada contra”. Também comparece ao diálogo o respeito como um suposto atenuante do fato de “não gostar” do outro.

Esse trecho é significativo de como opera a lógica de uma suposta liberdade de expressão, no sentido de legitimar e banalizar falas excludentes, discriminatórias. O encontro

em questão com a turma do 9º A teve continuidade, e, no próximo indicador, desenvolveremos as discussões iniciadas a partir do reconhecimento dos atos racistas e preconceituosos, buscando compreender os movimentos de crítica e de reprodução aos/dos mesmos.

### 6.3.2 *Atos preconceituosos e racistas: da reprodução à crítica*

O presente indicador apresenta modos de lidar com atos preconceituosos e racistas, de acordo com os discursos dos participantes. Os excertos iniciais ainda se referem ao encontro com a turma do 9º A, cuja intencionalidade era abordar o tema do racismo.

ESTUDANTE 1: Eu levo na brincadeira, dona! Quando eu não levo na brincadeira, aí eu parto pra brincadeira. Agressão. [Riso].

PESQUISADORA: E em que momento deixa de ser brincadeira...

ESTUDANTE 1: Não, dona...

PESQUISADORA: (...) porque brincadeira o racismo não é, né?

ESTUDANTE 1: Não, sim, não...

PESQUISADORA: Mas em que momento pra você, assim, deixa de ser...

ESTUDANTE 1: Dona, quando...

PESQUISADORA: (...) brincadeira?

ESTUDANTE 1: (...) por exemplo... eu falo pra pessoa que eu não gosto de brincar mais assim... E ela começa a me atacar, dona! E quando tá meio, tipo, eu, meus amigos, assim... a gente sabe que não é verdade, que é só um... um jeito de ser, assim... Que não é muito legal, que também eu não acho certo, não! Mas eu faço!

[Risos].

ESTUDANTE 1: Num vou ser hipócrita! Isso pra mim já se torna... quando, como já não é mais brincadeira, já se, já é um problema. Entendeu? Porque eu aturo tudo! Pode me xingar, dar, dar na minha cara... só não fala da minha mãe, nem da minha cor! Se não, o negócio fica doido...

ESTUDANTE 4: Dar na sua cara você aceita também. . . ?

ESTUDANTE 1: Pode bater!

ESTUDANTE 4: Ai, duvido! Se bater... (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Nesse trecho, fica evidente a significação do racismo contemplando uma faceta de suposta “brincadeira” quando ocorre dentro de um círculo de amigos, mesmo não sendo “legal”, nem considerado como algo “certo” - constituiria um “jeito de ser”, o qual o próprio participante que o denuncia admite reproduzir. Contraditoriamente, os atos racistas são também significados como algo inadmissível nas relações, ferindo valores fundamentais para o estudante: “Pode me xingar, dar, dar na minha cara... só não fala da minha mãe, nem da minha cor!”. Haveria então uma fronteira entre a “brincadeira” e esse tipo de postura se tornar um “problema”. Porém, tal fronteira, no discurso, aparece nebulosa, a própria “brincadeira” aparenta ser fonte de incômodo.

Segue um outro trecho do mesmo encontro, no qual emergem preconceitos de outras naturezas.

ESTUDANTE 1: Não é homofobia! Eu não tô... xingando...

ESTUDANTE 2: Sim! Sim! Sim!  
 ESTUDANTE 3: Mas você já tá sendo! O ato que você tá tendo já é homofóbico, cara!  
 ESTUDANTE 1: Ah, ninguém é obrigada a gostar!  
 ESTUDANTE 3: Você falou pra mim, ó! Não! Aí você falou pra mim: “você é negro, eu não quero você perto de mim”. É, acabou! Me respeite!  
 ...  
 ESTUDANTE 3: É nada! Não. . .  
 PROFESSORA: Deixe a [Nome de estudante] terminar de falar! Deixe a [Nome de estudante] terminar de falar!  
 PESQUISADORA: Um por vez pra gente se ouvir! Se não, não tem espaço pra gente se ouvir também!  
 PROFESSORA: Deixe a [Nome de estudante] falar!  
 ESTUDANTE 1: . . . eu não gostar de você e não querer você perto de mim! Eu num tô espancando você!  
 ESTUDANTE 4: É porque você não ofende só uma pessoa, você ofende um grupo inteiro [riso].  
 ESTUDANTE 1: Por que?  
 ESTUDANTE 4: Porque...  
 ESTUDANTE 1: Quem tá falando sou eu!  
 ESTUDANTE 3: Aaa! Aaa!, desculpa...  
 PROFESSORA: Calma, ó, ó! Mantenham a educação, gente!  
 PESQUISADORA: Fala! O que que cê tinha falado?  
 ESTUDANTE 3: Vai [Nome de estudante]! Fala [Nome de estudante]!  
 ESTUDANTE 4: É só que, se eu não gosto de uma pessoa gay, você fala que não gosta de uma pessoa... de gay... você não fala que você num gosta de uma PESSOA, você fala que gosta de um grupo inteiro! [Riso].  
 ESTUDANTE 1: Mas que que tem de errado, gente? A gente é obrigado a gostar de todo mundo agora?  
 ESTUDANTE 3: Não, não é...  
 PROFESSORA: Não, não é obrigado. (Transcrição de trecho do áudio “A. 28 - 9º A”).

Nesse excerto, em resposta à expressão de que ninguém é obrigado a gostar de pessoas “gays”, ou de tê-las por perto, uma estudante alerta o seguinte: ao alegar que não gosta de uma pessoa, qualificando a mesma como “gay”, o sujeito “não fala que. . . num gosta de uma PESSOA”, “fala que [não] gosta de um grupo inteiro!”. Nesse sentido, ela constrói uma síntese de sua argumentação, dando um salto de uma condição singular, imediata - não gostar de uma pessoa - para uma generalização - não gostar de todas as pessoas de um grupo. Ao fazer tal movimento, a participante desvela a própria ultrageneralização que se encontra na base do preconceito (Heller, 1970/2000), lançando luz sobre a lógica de funcionamento do mesmo. Desse modo, demonstra a capacidade de transitar entre o pensamento concreto, referente a uma situação circunscrita, circunstancial, e o pensamento abstrato - ao identificar a pessoa “gay” com o grupo à qual ela pertence e que representa. Isso lhe permite respaldar uma postura crítica de enfrentamento às falas excludentes de colegas, os quais se apegam ao caso singular - direito de não gostar de uma pessoa -, para justificar a hostilidade contra “um grupo inteiro”, nas palavras da própria estudante.

Tal constatação vai ao encontro dos postulados de Vygotski (1984/2006), de que a dinâmica do pensamento na adolescência não é definida pela ruptura do intelecto com sua base concreta, mas pelo surgimento de novos nexos entre os momentos concretos e abstratos do pensamento, e portanto, de suas novas fusões e sínteses. Isso se conquista graças ao deslocamento da atenção do sujeito adolescente a sua vida interna, passando do concreto ao

abstrato. Logo, a incorporação processual do abstrato ao pensamento figura como cerne do desenvolvimento do intelecto na chamada “idade de transição”. Ademais, o adolescente passa a compreender as relações recíprocas, os nexos, as interdependências entre conceitos abstratos.

Por fim procedemos a uma discussão a respeito de emoções e gênero, que veio à tona no encontro com a turma do 9º D, sobre o tema medo, quando da apreciação do conto “O coração delator”, de Alan Poe (2011). Naquele momento a discussão girou em torno do questionamento sobre o gênero do narrador da história, quando um dos estudantes expressou a suposição de que se tratava de uma mulher, a qual foi contestada por outro estudante que defendia ser um homem, pois acreditava que as atitudes dos homens são mais “fortes” e “rígidas”.

PESQUISADORA: Vocês concordam que o masculino é mais rígido, assim? Tem uma atitude mais forte?

...

PESQUISADORA: E por que que o feminino também não pode ser mais rígido, mais forte?

ESTUDANTE 1: Professora, eu acho que... pode ser! Mas mais forte não. Eu acho que mais forte não.

ESTUDANTE 2: Depende da maturidade da pessoa também.

ESTUDANTE 1: Porque, querendo ou não, muitas situações, homem enfrenta bem melhor que mulher.

...

ESTUDANTE 1: Muitas situações os homens enfrentam bem melhor que as mulheres! Igual... como, tipo uma brincadeira. Tipo, você faz uma brincadeira com meninos eles num levam a sério, agora menina na hora. . . É inevitável.

ESTUDANTE 3: É mais sensível!

...

PESQUISADORA: Acham que pode ter a ver com a história da mulher na sociedade?

ESTUDANTE 2: Acho que todo mundo sofre, dona. Acho que todo mundo sofre. . . Homem é o que? Sofre calado. Não fala nada. A mulher reclama até.

PESQUISADORA: Homem sofre mais calado? Vocês acham que homem sofre mais calado?

ESTUDANTE 3: Lógico! Eu num compartilho meu sentimento com ninguém!

ESTUDANTE 4: . . . Aí num é querendo falar que não sofre! Mas ele ficar demonstrando que tá sofrendo. Falando que tá triste, ficar chorando no meio da sala!

ESTUDANTE 3: Não que é ruim demonstrar! Pode demonstrar. Demonstra porque ele quer se achar! Quer chamar atenção!

PESQUISADORA: Mas demonstrar sentimento é querer chamar atenção?

...

ESTUDANTE 5: É porque tem uns negócio que eu vou ser bem sincero, dona. Tem hora que, do nada, tem gente que vem e fala “Nossa... Ai, eu tô com ansiedade. Vou chorar”. Aí começa a chorar, sai da sala, fica lá o dia inteiro!

[Risos].

ESTUDANTE 5: Sentado, mexendo no celular, sofrendo. Aí na hora que volta, fala “Ai, tô bem. Era só brincadeira”.

...

ESTUDANTE 3: Igual eu falei do começo . . . Eu não vou chorar, mas vou chegar assim: “Mano, a situação é essa, essa e essa”. Eu tô, tô meio mal... mas o que? Tô tentando resolver. Eu nunca vou chorar na frente de ninguém pra demonstrar minhas fraqueza, tá ligado? Acho que isso é que é demons... demonstrar direito, tá ligado? As... as suas emoções... não você começar a chorar, se tacar no chão... agir como uma criança. Porque aí cê num tá tendo maturidade, tá ligado? Pra resolver seus problema.

ESTUDANTE: Aí sim! Aí cê passou uma visão!

ESTUDANTE: Aí cê passou a visão! (Transcrição de trecho do áudio “A. 08 - 9º D”).

O diálogo se inicia a partir da significação de que o homem é mais “forte” do que a mulher, o que se desdobra no exemplo do enfrentamento de situações cotidianas encaradas

como supostas “brincadeiras” - possivelmente ofensivas, incômodas - as quais pessoas do gênero masculino “não levariam a sério”. Então vem à tona a concepção de que “todo mundo sofre”, e, logo na sequência, a expressão de que “homem sofre calado”, respaldada pelo depoimento de um estudante que relata não compartilhar seus sentimentos com ninguém.

Na sequência, são criticadas as manifestação de sofrimento, tais como falar que está triste, chorar. Algumas dessas expressões são identificadas com uma tentativa de “chamar atenção”, como relatar se sentir ansioso, e sair da sala para se reestabelecer. Por fim, um estudante aponta como modo de enfrentamento adequado do sofrimento (“demonstrar direito as suas emoções”) a tentativa de “resolver” a questão geradora dessa condição por meio do diálogo com o outro, explicitando que “está mal”. O ato de “chorar” é significado como demonstração de fraqueza, infantilidade, imaturidade, sendo essas duas últimas ilustradas pela cena em que o sujeito “se taca no chão”, alusão a um exagero nas manifestações de sofrimento.

Muito embora os adolescentes não reconheçam tais juízos que fazem das expressões de sofrimento como preconceituosas, podemos elencar os seguintes preconceitos:

- 1) O homem é mais forte do que a mulher no enfrentamento das emoções, sendo essa mais sensível;
- 2) Homem sofre calado;
- 3) Demonstrar sentimento é querer chamar atenção;
- 4) Chorar é sinal de fraqueza;

Constatamos que esses preconceitos são interrelacionados, e carregam um recorte de gênero: expressar emoções e demonstrar sentimentos são comportamentos supostamente condenáveis, em especial para o homem, a quem se naturalizou “sofrer calado”. De acordo com Silva e Melo (2021), muito embora o machismo vitimize prioritariamente as mulheres, os homens também são por ele afetados: a internalização de modelos hegemônicos de masculinidade se relaciona com a produção de sofrimentos e com as especificidades (frequentemente lidas como empecilhos) na identificação e na manifestação desses sofrimentos. Logo, compreendemos que as mulheres são culturalmente mais autorizadas a reconhecer e a expressar suas emoções e suas dores, justamente por estarem vinculadas a uma suposta emocionalidade exacerbada (são mais “sensíveis” de acordo com um participante).

Para além da questão de gênero, os estudantes parecem concordar que é moralmente condenável manifestar para o outro suas emoções, em especial de algumas formas específicas, como a partir do choro na escola. Vygotski (1984/2006) já tecia críticas à psicologia tradicional, que enfatizava a mudança do estado emocional, traço mais externo, visível e supérfluo da adolescência, entre todas as transformações psíquicas que operam nesse momento do

desenvolvimento. De acordo com o autor, esses postulados apontavam as mudanças emocionais como conteúdo básico e núcleo central da crise na chamada “idade de transição”, contrapondo ao desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar o desenvolvimento emocional do adolescente. Para ele, entretanto, o adolescente configura, fundamentalmente, um ser pensante, no auge de seu desenvolvimento intelectual, assumindo o pensamento, prevalência em seu sistema psíquico, de forma inédita. Logo, Vygotski (1984/2006) combate a perspectiva banal e reducionista do desenvolvimento psíquico do adolescente, segundo a qual ele é movido estritamente por impulsos, por uma elevada emocionalidade, pela imaginação e por produtos semi visionários da vida emocional. Retrato esse que parece ser perpetuado na contemporaneidade, nos estereótipos do adolescente “em crise”, com o qual seria difícil de lidar - e que permeia implicitamente o discurso dos próprios estudantes.

A condição de ser tolhido no reconhecimento e na expressão das emoções, devido a um conjunto de valores sociais hegemônicos e excludentes, constitui uma afecção que mutila o sujeito em sua totalidade em sua condição humana. Eis mais uma manifestação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2008) enquanto retrato de problemáticas sociais dominantes em um determinado momento histórico.

## 7 Considerações Finais

*O ponto coroa a realização do pensamento, dá a ilusão de um término. Sempre ansiosos por começar, não pedimos nada para indicar nossos inícios, mas precisamos saber quando parar: esse memento mori pequeníssimo nos lembra que tudo, nós incluídos, um dia devemos parar.*

Trecho do livro “À mesa com o Chapeleiro Maluco: Ensaios sobre corvos e escrivatinhas”, de Manguel (2009, p. 67).

Esse ponto de chegada exige a retomada do que pudemos aprender e apreender no processo de pesquisa, partindo do objetivo proposto de analisar as significações do sofrimento expresso por estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na escola. Também exige o exercício de reflexão crítica sobre as reconhecidas limitações do estudo, de modo a favorecer sua continuidade. É com este intento que nos dedicamos à síntese que ora apresentamos.

Nas expressões dos adolescentes, o medo se configurou como afeto balizador das manifestações de sofrimento revelado como par de opostos: enquanto barreira para a potência de luta por autonomia e, a um só tempo, como produtor de um corpo social potente direcionado aos enfrentamentos em campos de disputas sociais. Compreendemos que, pelo fato de constituir uma paixão política central, a análise dessas expressões poderia oportunizar o acesso a outros afetos presentes nas vivências cotidianas dos adolescentes.

A primeira categoria que reúne as manifestações do medo em suas múltiplas camadas de significações e contradições, se configura como medo da morte. Essa emoção comparece como um recurso simplificado de enfrentamento da perda, na condição de evento trágico extremo, sendo resposta para os impactos sentidos pelo sujeito na ocasião da morte do outro - em especial, um ente querido, tal como um familiar. Ademais, a morte é encarada como algo inerente às vivências humanas, na condição de acontecimento inevitável, inexorável. Dialeticamente, vida e morte figuram como um par indissociável, e, a um só tempo, a aproximação à última constitui recurso para seguir vivendo: representa uma escapatória ao sofrimento imposto ao sujeito.

Emerge nas expressões uma atração do adolescente por ações/atitudes que colocam em risco sua segurança física. No entanto, essas ações se constituem modos de resistência à morte simbólica. Ainda que “dar grau” com a bicicleta, ou “cair pro trevo”, aludam a ser tratado pela família como “bandido”, o “trevo” também significa lugar de reconhecimento e de

pertencimento, no enfrentamento às autoridades e às opressões cotidianas, atrelado a um status quo, implícito no discurso. Logo, permanecer no “trevo” corresponde a “perseverar na existência”, visando à superação de formas de sofrimento.

A morte precoce, simbólica, presente na narrativa dos participantes ainda aponta para o medo de perder o futuro visado. Se estabelece uma dimensão da morte em vida, marcada pela invisibilidade do sujeito que não ascendeu a um lugar social de prestígio - ou, no mínimo, digno das garantias de direitos - de acordo com a ideologia dominante. O sofrimento em questão pode ser caracterizado como ético-político, na medida em que o adolescente assume, para si próprio e para sua família, a responsabilidade por garantir condições materiais de vida que deveriam ser supridas por políticas públicas do Estado. O indivíduo é quem sofre, porém, tal sofrimento não tem raízes nele próprio, mas sim nas condições sociais que produzem sua intersubjetividade.

Um outro medo emergente nas falas dos estudantes é o de fracassar por não alcançar o futuro desejado. Os processos imaginativos sobre perspectivas de futuro são perpassados pela ideologia dominante, que dita o que é ter sucesso e felicidade em uma sociedade regida pela lógica do capital. O medo de “não ter um futuro bom” poderia ser, na perspectiva dos adolescentes, enfrentado a partir do estudo e do trabalho excessivos, sendo a superação das adversidades nessa trajetória condicionada a esforços individuais. Nesse contexto, “não ser nada” constitui uma expressão ligada à invisibilidade simbólica do sujeito, caso ele não ocupe uma posição social de sucesso, o que o lança, novamente, a uma forma de “morte em vida”. Apesar de configurar a última alternativa de futuro cogitada, “cair pro trevo” ainda poderia promover a conquista de um lugar social de reconhecimento, de visibilidade e de status, conforme já mencionado anteriormente.

Participa de tal discurso a ideologia do empreendedorismo, sustentada por valores como ser o próprio patrão. Por um lado, parece haver consciência sobre o risco de exploração do trabalho caso se preste serviços para o outro, e isso configura um indicador de luta contra possíveis opressões. Por outro, os processos imaginativos dos participantes, por vezes, não promovem possibilidades intermediárias entre a heteronomia e o ideal de autonomia, daí a sua tendência ao padecimento. Vale ressaltar que expressões de raiva e de indignação frente às estruturas de opressão, acompanhadas pelo planejamento de ascender a uma posição social de poder, também indicam que os adolescentes “perseveram na existência”.

Após apresentarmos os afetos mobilizados pela elucidação do medo como temática das discussões, procedemos ao papel que as instituições ocupam no discurso dos estudantes sobre sua vida atual e futura. Narrando seus modos de relação com as mesmas, eles manifestam suas

significações a respeito do mundo e da forma como se situam nele. As instituições estão na condição de meios diversos, desde os âmbitos sociais mais tangíveis na vida cotidiana até os mais abrangentes e abstratos. A escola se destaca como de grande importância na vida dos adolescentes e produz, a um só tempo, tanto sofrimento ético-político, como possibilidades de acesso a um futuro mais digno, ou meios para a superação de suas atuais condições de vida.

Em um esforço de síntese, é possível apontar algumas contradições que emergem do papel da escola na vida dos estudantes: escola do acolhimento x escola da opressão; parceria x enfrentamento entre escola e famílias; garantia de direitos x disciplinamento dos corpos; conflitos entre os estudantes x união dos estudantes para o enfrentamento de uma autoridade; resistência e luta x impotência diante das autoridades.

Já no indicador referente ao governo e ao capital enquanto fontes de desejo e de opressão, evidenciamos um sentimento de subalternidade dos adolescentes em relação ao governo e aos empresários. Tal condição de assujeitamento indica, a um só tempo, posição de subserviência, e revolta e indignação, sugerindo a possibilidade de ampliação da consciência para o enfrentamento de uma postura fatalista de continuar trabalhando apesar do caráter desumano e explorador da atividade exercida.

Conforme reconhecem e criticam a hierarquia social vigente, os participantes se desprendem das condições de vida e das esferas sociais que impactam mais imediatamente seu cotidiano - como a escola e a família - buscando, em instâncias mais abstratas, os motivos pelos quais vivem em situações de precariedade e pelos quais suas perspectivas de futuro são tolhidas.

No esteio das raízes sociais do sofrimento vivenciado cotidianamente, emergem, ainda, o racismo e o preconceito como fontes de sofrimento ético-político dos estudantes. Em sociedades racistas e multirraciais, como a nossa, a raça desempenha papéis simbólicos, estratificadores e valorativos. Essa concepção coaduna com a manifestação de que o embranquecimento não está relacionado a um desejo ou a uma inclinação individual. É fato, no entanto, que ocorrem atos racistas na escola, e parece não haver um projeto institucionalizado voltado a seu combate ou mesmo reflexão sobre o vivido, somente ações pontuais por parte de alguns educadores.

O fato de o racismo se constituir como fonte de sofrimento ético-político ao configurar uma problemática social hegemônica em nosso tempo histórico, responsável por, cotidianamente, relegar uma parcela da população à condição de sujeitos subalternos, inferiorizados, conforme declaram os adolescentes, demanda uma ação urgente por parte dos educadores e nos convocam, como psicólogos atuando no contexto escolar, à proposição de ações que transformem essa realidade.

No presente trabalho, pudemos problematizar diversas emoções que perpassavam o discurso dos estudantes, em um processo de coletivização. Ouvir o outro, um igual, durante as intervenções, favorecia que os adolescentes se expressassem, revelando a potência do coletivo para a elaboração de questões que podem assumir o lugar de supostamente individuais. Entretanto, ainda que o sofrimento permeasse as expressões dos participantes, os mesmos por vezes não o nomeavam como tal. A manifestação do sofrimento aparecia mascarada, como um incômodo, uma “brincadeira”, ou uma expressão de revolta, o que nos faz questionar se as problemáticas abordadas são efetivamente vividas como sofrimento. Fato esse que evidencia o desafio que é compreender o fenômeno no contexto em questão.

Ao tratarmos o sofrimento ético-político e a saúde ético-política como par indissociável, a segunda comparece às expressões dos estudantes, no coletivo do qual participam, enquanto potência do sentimento de comum e do enfrentamento às opressões. Na medida em que buscamos superar a dicotomia objetividade/subjectividade pelo compartilhamento de significações durante as intervenções, os adolescentes têm a possibilidade de “perseverar na existência” mediante a elaboração coletiva de suas experiências. Isso também oportuniza sua visibilidade social no coletivo da escola, e uma busca por emancipação para além da garantia de direitos básicos.

Reconhecemos, no entanto, a necessidade de um investimento na saúde ético-política na escola, por parte de educadores e de psicólogos escolares, o que requer o avanço de práticas favorecedoras além de seu conhecimento. Para tanto, devemos compreendê-la como um fenômeno instituinte, em vias de ser consolidado, se houver ações voltadas à compreensão e à tomada de consciência sobre as manifestações e as gêneses do sofrimento ético-político.

Para pesquisas futuras, apontamos a necessidade de aprofundamento dos temas emergentes na análise do sofrimento. Na medida em que qualificamos e teorizamos acerca das expressões de afeto dos estudantes, constatamos o quão variadas são suas origens e repercussões, no âmbito das instituições, das relações e dos fenômenos sociais a que se referem. Constitui uma limitação do presente trabalho um aprofundamento nessas esferas, as quais julgamos merecer um olhar mais detido, enquanto dinâmicas ou fontes centrais do sofrimento ético-político - com destaque para o preconceito e para o racismo, a partir de estudos recentes, e para os papéis das instituições na produção e reprodução do sofrimento.

## 8 Referências

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222- 245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Jandaíra.
- Almeida, S. P. D. (2020). *Prevenção em saúde mental na adolescência: uma investigação participativa na região oeste de Santa Maria/RS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24411>
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão (online)*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Anônimo (1850). Baiana [Pintura sobre algodão]. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Baracuhy, R., & Pereira, T. A. (2013). A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. *Gragoatá*, 18(34), 317-330. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32974>
- Barros, M. (2010). *Menino do mato*. Alfaguara.
- Barros, M. (2020). *Livro sobre nada*. Alfaguara.
- Borba, B. M. R. & Marin, A. H. (2018). Indicators of Emotional and Behavioral Problems in Adolescents: Evaluation among Multiple Informants. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28(e2825), 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2825>
- Carreteiro, T. C. (2008). “A doença como projeto”: Uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. In B. B. Sawaia et al. (Orgs., 8a ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, pp. 97-118.
- Cerqueira, F. (2015). *Amnésia* [Escultura com látex sobre bronze]. Doação do artista, no contexto da exposição Histórias Afro-atlânticas, 2018, Brasil.

- Chaves, F. A. M. & Caliman, L. V. (2018). Entre Saúde Mental e a Escola: a Gestão Autônoma da Medicação. *Revista Polis E Psique*, 7(3), 136–160. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.75328>
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. *Psicologia e Sociedade*, 26(Esp 2), 124-139. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600013>
- Coelho, V. C. N. (2020). *Assertividade e problemas comportamentais em adolescentes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27670>
- Coutinho, L. G., Carneiro, C., & Salgueiro, L. M. (2018). Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014739>
- Dardot, P. & Laval, C. (2017). *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI* (M. Echalar, Trad.). Boitempo.
- Dias-Viana, J. L. & Noronha, A. P. P. (2022a). Life Satisfaction, Affects at School and Depression Symptoms among Adolescents. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32(e3203), 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3203>
- Dias-Viana, J. L. & Noronha, A. P. P. (2022b). Validity evidence for the School Subjective Well-Being Scale. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39(e200220), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200220>
- Dugnani, L. A. C., Medeiros, F. P., & Andrada, P. C. (2022). A necessária inserção da(o) psicóloga(o) na escola: para que e para quem?. In V. L. T. Souza, L. A. C. Dugnani, J. S. Jesus, & F. P. Medeiros (Orgs.). *Imaginar, realizar e transformar: a Psicologia da Arte mobilizando potência de ação na escola* (pp.29-45). Edições Loyola.
- Evaristo, C. (2017). *Histórias de leves enganos e parencças*. Malê.
- Fernandes, D. J. & Figueiredo, E. G. (2018). O sentido ético-político da saúde e os conflitos socioambientais: relatos de pesquisa. In B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto e Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 281-296). Alexa Cultural.
- Fernandes, I. A. (2019). *Intervenções positivas com adolescentes em contexto escolar: comparação entre modelos* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC Goiás. <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4330>
- Fernandes, K. C. (2018). A produção de novas práticas políticas na escola: teatro social dos afetos. In: B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto e Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 297-316). Alexa Cultural.

- Ferreira, A. C., Martins, L. G., Jesus, J. S., Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2021). Adolescentes desinteressados? *Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola*. *Revista de psicologia (Santiago)*, 30(1), 18-31. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512>
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido* (6a ed.). Terra e Paz.
- Gomes, C. A. & Sousa, C. A. M. (2022). Challenges and risks of remote Education for children and adolescents. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003752>
- Governo do Estado de São Paulo. (2024, 17 de julho). Alimentação Escolar. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. <https://www.educacao.sp.gov.br/alimentacao-escolar/>
- Gurski, R., & Strzykalski, S. (2018). A pesquisa em Psicanálise e o “catador de restos”: enlaces metodológicos. *Ágora: Estudos Em Teoria Psicanalítica*, 21(3), 406-415. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982018003012>
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 9-36). CFP.
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In F. Negreiros, B.O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?* (pp. 654-682). Pimenta Cultural.
- Heller, A. (2000). *O Cotidiano e a História* (8a ed.). Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 1970).
- IBGE (2024). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama - Brasil - SP - Campinas. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>
- In a Heartbeat Animated Short Film (2017). *In a Heartbeat - Animated Short Film* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>
- Instituto Unibanco (2022a). *EP 9 – Escola Plural | websérie Nunca Me Sonharam | Instituto Unibanco / LEG* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TtnmLqUHExY&list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-IRr2FWrdTeB11-&index=9>
- Instituto Unibanco (2022b). *EP 10 – Ep 10 – Acolher as diferenças | websérie Nunca Me Sonharam | Instituto Unibanco / LEG* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=UV8\\_TsePwIk&list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-IRr2FWrdTeB11-&index=10](https://www.youtube.com/watch?v=UV8_TsePwIk&list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-IRr2FWrdTeB11-&index=10)

- Instituto Unibanco (2022c). *Ep 11 – Educação Inclusiva | websérie Nunca Me Sonharam / Instituto Unibanco / LEG* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pn7ARIBc3-0&list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-IRr2FWrdTeB11-&index=11>
- Jesus, C. M. (2019). *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (10a ed.). Editora Ática.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm)
- Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. (2024, 16 de janeiro). Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm)
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação E Pesquisa*, 38(1), 13–28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Lins, S. R. A. (2018). *Saúde mental infantojuvenil e inclusão escolar: desafios, demandas e proposição de formação continuada para professores* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10887?show=full>
- Mac Knight, M. S. & Souza, V. L. T. (2020, Setembro 29-30). *Significações de professores sobre as relações que estabelecem na escola* [Resumo expandido nos Anais do XXV Encontro de Iniciação Científica]. XXV Encontro de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. [https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/202086\\_145627\\_455814115\\_reseu.pdf](https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/202086_145627_455814115_reseu.pdf)
- Mac Knight, M. S. & Souza, V. L. T. (2021, Outubro 25-27). *As significações de professores sobre as condições físicas e materiais da escola pública: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural* [Resumo expandido nos Anais do XXVI Encontro de Iniciação Científica]. XXVI Encontro de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. [https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/202196\\_111010\\_814653396\\_reseu.pdf](https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/202196_111010_814653396_reseu.pdf)
- Manguel, A. (2009). *À mesa com o chapeleiro maluco: Ensaios sobre corvos e escrivainhas* (J. V. Baptista, Trad.). Companhia das Letras.
- Marin, A. H., Peuker, A. C., & Kessler, F. H. P. (2019). Sociodemographic Characteristics, School Performance, Pattern of Consumption and Emotional Health as Risk Factors for

- Alcohol use among Adolescents. *Trends in Psychology*, 27(1), 279-292. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-20>
- Marsico, G. & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. In: J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 830–868). Oxford University Press.
- Marsico, G. & Tateo, L. (2018). Introduction: The Construct of Educational Self. In G. Marsico & L. Tateo (Orgs.), *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations* (pp. 1-14). Springer.
- Medeiros, F. P., Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2021). A potência da dimensão humana da arte no enfrentamento do isolamento social: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 3(2), 1-16. <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/83>
- Moreira, M. I. C. (2018). Tensões entre a lógica do poder patriarcal e a busca de emancipação das mulheres nas políticas públicas de assistência social: uma análise à luz da categoria de gênero. In B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto e Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 163-179). Alexa Cultural.
- Musha, E. H. & Fernandes, K. C. (2020). Servidão como violência dentro dos muros da educação. In B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto & Violência: lugares de serviço e resistência* (pp. 269-280). Alexa Cultural.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99–108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Oliveira, C. B. & Silva, L. F. (2023). “Cidadão de bem” versus “bandido”: a violência policial e a criminalização da pobreza preta e periférica. In: B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto & Autoritarismo: expressões psicossociais da política brasileira* (pp. 207-220). Letra Selvagem.
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Silva, J. L., Carlos, D. M., Pereira, B., & Santos, M. A. (2021a). Implications of School Bullying Victimization in Mental Health: Qualitative Evidence. *Psico-USF*, 26(4), 673-684. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260406>
- Oliveira, W. A. et al. (2021b). Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: teoria e prática*, 23(1), 1-26. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>
- Otaguiri, A. T. M. (2019). *Intervenção para crianças, adolescentes e suas cuidadoras expostas à VPI* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11430?show=full>

- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Alínea.
- Poe, E. A. (2011). *O escaravelho de ouro e outras histórias* (R. Breuning & B. Pasqualini, Trad.). L&PM Editores.
- Pott, E. T. B., Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar E Educacional*, 26, e223597. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022223597>
- Ramos, V. R. L. & Souza, V. L. T. (2021). Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no Ensino Médio Público pelo olhar da Psicologia. *Psicologia em Revista*, 27(2), 455-474. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2021v27n2p455-474>
- Safatle, V., Silva Junior, N., & Dunker, C. (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Sawaia, B. B. (2008). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia et al. (Orgs., 8a ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Editora Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Sawaia, B. B. & Busarello, F. R. (2022). A ideia da saúde ético-política como utopia da práxis psicossocial e de sofrimento ético-político como ensinantes. In B. B. Sawaia, F. R. Busarello, J. Berezoschi, & R. Albuquerque (Orgs.). *Expressões da Pandemia: Fase 4* (pp. 22-43). Alexa Cultural.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2022). SARESP 2021 Mapeamento Socioemocional. <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Seguranca-e-Convivencia-01.04.2022.pdf>
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2023). Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado. <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>
- Silva, M. A. B. (2020). Juventude negra: acolher, fortalecer e (re)existir. In: B. B. Sawaia et al. (Orgs.), *Afeto & Violência: lugares de serviço e resistência* (pp. 89-108). Alexa Cultural.

- Silva, R. P. & Melo, E. A. (2021). Masculinidades e sofrimento mental: do cuidado singular ao enfrentamento do machismo?. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(10), 4613–4622. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212610.10612021>
- Souza, A. S. A. & Sawaia, B. B. (2016). A Saúde como Potência de Ação: uma análise do coletivo e de Comuna do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Revista Psicologia Política*, 16(37), 305-320. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2016000300005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300005&lng=pt&tlng=pt).
- Souza, N. S. (1983/2021). *Tornar-se negro*. Zahar.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689-706. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T. (2021). Art and Science advancing human understanding: Epistemological and Methodological Foundations. In: V. L. T. Souza & G. S. Arinelli (Orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17-36). IAP Publishing.
- Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da Psicologia ao desenvolvimento de adolescentes: a arte promovendo potência de ação. In V. L. T. Souza et al. (Orgs.). *Imaginar, realizar e transformar: a Psicologia da Arte mobilizando potência de ação na escola* (pp. 13-27). Edições Loyola.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Spinoza, B. (2009). *Ética* (T. Tadeu, Trad.). Autêntica. (Obra original publicada em 1677).
- Tateo, L. & Marsico, G. (2013). The self as tension of wholeness and emptiness. *Interações*, 24, 1–19.
- Wanderley, M. B. (2008). Refletindo sobre a noção de exclusão. In B. B. Sawaia et al. (Orgs., 8a ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16-26). Editora Vozes.
- WJ (2023). *WJ - Sobre a Cena?* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=EHC1k\\_XsSqY](https://www.youtube.com/watch?v=EHC1k_XsSqY)
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola.
- Vergara, C. (1972). *Sem título* [Fotografia]. Coleção particular, São Paulo, Brasil.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad., 2a ed.). WMF Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância* (J. P. Fróis, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: Z. Prestes & E. Tunes (Trad. e Orgs.). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (pp. 73-92). E-Papers. (Obra original publicada em 1934).
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas II* (J. M. Bravo, Trad., 2a ed.). A. Machado Libros. (Obra original publicada em 1982).
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV: Psicología infantil* (L. Kuper, Trad., 2a ed.). A. Machado Libros. (Obra original publicada em 1984).

## Apêndice A - Tabelas com levantamento de temas de interesse dos estudantes

A seguir, é apresentada tabela com os temas de interesse indicados coletivamente pelos estudantes no encontro com a turma do 9º ano D, em 2023, a partir dos quais foi conduzida uma votação, cujo número de votos por tema é indicado na coluna da direita. Os termos e expressões empregados nos temas foram atribuídos pelos próprios participantes. Vale ressaltar que os estudantes poderiam votar em quantos temas quisessem. A princípio, a orientação era escreverem os temas em folhas sulfite individuais, porém, conforme sugestão de participante, transformamos a dinâmica em uma votação oral.

**Tabela 1**

*Temas de interesse dos estudantes do 9º ano D*

<b>Tema</b>	<b>Número de votos</b>
Autoestima / baixa autoestima	17
TDAH;	13
Transtorno alimentar	13
Cansaço, dependência e bloqueio emocional	13
Vícios	11
Adolescência	11
Distúrbio de Personalidade	11
Relação familiar	9
Relacionamentos amorosos	9
Carência Afetiva	9
Autoimagem	8
Respeito	7
Morte / luto	6
Fobia social	5
Insônia	4
Vida escolar	4
Bullying / preconceito	4
Depressão	3
Esquizofrenia	2

Na sequência, apresenta-se tabela com os temas de interesse indicados coletivamente pelos estudantes no encontro com a turma do 2º ano B, em 2023, a partir dos quais foi conduzida uma votação, cujo número de votos por tema é indicado na coluna da direita. Os termos e expressões empregados nos temas foram atribuídos pelos próprios participantes, sendo que o mesmo estudante poderia indicar múltiplas possibilidades.

**Tabela 2***Temas de interesse dos estudantes do 2º ano B*

<b>Tema</b>	<b>Número de votos</b>
Racismo	7
Bullying	5
Ansiedade / ansiedades	4
Religião / religiões / crenças	4
Homofobia	3
Preconceito / preconceitos	3
Combate ao suicídio	3
LBGTQIA+ / LBGT	2
Droga / Drogas	2
O futuro	2
Autoestima	2
Academia	2
Trabalhos / Trabalho	2
Amizade / Amizades	2
Depressão	2
Culturas e origens / cultura	2
Livros	2
Viagens	1
LBGTfobia	1
Gênero e sexualidade	1
Amor	1
Futebol	1
Sexo	1
Inseguranças sobre o corpo	1
Amizades / relacionamentos / relação	1
Adolescência	1
Desigualdade	1
Assédio	1
Luto	1
Relação com a família	1
Relação com os amigos	1
Confiança	1
Traumas	1
Como saber se expressar	1
Formas de comunicação	1
Experiência de vida de cada um	1
Pontos positivos e negativos	1
Dia-a-dia de cada um	1

Ponto de vista de cada um	1
Causas sociais	1
Família	1
Projeto de vida	1
Dinheiro	1
Objetivo	1
Músicas	1
Danças	1
“Islan”	1
Poemas	1
Saúde	1
Séries asiáticas	1
Moda	1

Por fim, segue tabela com sugestões da turma do 9º A, no ano de 2024.

### **Tabela 3**

#### *Temas de interesse dos estudantes do 9º ano A*

<b>Tema</b>	<b>Número de votos</b>
Respeito (respeito mútuo, corpo, aparência, cabelo, vestir, desnaturalização do racismo, preconceito)	14 (houve contagem apenas desta sugestão, pois foi a que os estudantes apontaram em consenso como a prioritária)
Futuro (o que quer ser quando crescer, o que quer fazer - não precisa sair da escola para falar do futuro - dinheiro, com o que quer trabalhar, o que fazer para chegar nesse objetivo - quanto antes melhor - dinheiro - sem dinheiro não se tem nada)	- (mesmo sem contagem, tal sugestão figurou como a segunda na preferência dos adolescentes)
Família (estrutura atual e futura)	
Saúde (evitar doenças, vacina - dicas de prevenção -, saúde mental - relações: família, namoro trabalho, escola - conhecido e colega -, amigos)	-
Falar sobre a vida (projeto)	-
Passado triste (piores momentos, fases da vida, história e vida)	-
Dentro da sala de aula (amizade, racismo, turma desunida)	-