



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
**CONVIVÊNCIA ESCOLAR
E SAÚDE MENTAL**





EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
**CONVIVÊNCIA ESCOLAR
E SAÚDE MENTAL**



**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
CONVIVÊNCIA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL**

Esta é uma publicação produzida pela equipe de Educação em Direitos Humanos do Instituto Vladimir Herzog. Os conteúdos originais deste relatório podem ser reproduzidos total e parcialmente para fins não comerciais, desde que citada a fonte.

COMO CITAR ESTE RELATÓRIO:

Educação em direitos humanos: Convivência escolar e saúde mental.
São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2024.

RELATÓRIO

EDIÇÃO E COORDENAÇÃO

Natália Pesciotta

TEXTO

Ane Talita da Silva Rocha
Crislei de Oliveira Custódio
Natália Pesciotta
Neide Mariza Rodrigues Nogueira

REVISÃO

Eduardo Perácio

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Bruna Souza

ILUSTRAÇÕES RESPEITAR É PRECISO!

Lúcia Brandão

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Hamilton Harley

APOIO TÉCNICO

Ana Carolina Oliveira
Geovana Cunha
Luiza Souto
Shayenne Ferreira

COLABORAÇÃO

Mariana Marques
Renata Aquino

ÁREA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Hamilton Harley

COORDENADOR EXECUTIVO

Crislei Custódio
Geovana Cunha
Luiza Souto
Natália Pesciotta
Neide Nogueira
Renata Aquino
Shayenne Ferreira

COLABORADORES/AS IVH

Anna Clara Pereira Soares
Beatriz Monteiro
Dyego Pegorario
Érica Santos
Gabriela Teixeira
Giuliano Galli
Isabella Martins
Lorrane Rodrigues
Lucas Barbosa
Luiza Souza
Luiza Souto
Maria Cristina Berger
Mayara de Lara
Pedro Oliveira
Rafael Schincariol
Sâmia Gabriela Teixeira
Sidneia Neris de Souza
Tatiana Rocha
Thayná Andrade
Valquíria Ferreira
Vanessa Pechiaia

PESQUISA-AÇÃO

CONCEPÇÃO

Ane Talita da Silva Rocha
Crislei de Oliveira Custódio
Neide Mariza Rodrigues Nogueira

CONSULTORIA EDUCACIONAL

Clelia Prestes
Gabriela Gramkow
Kátia Forli Bautheney
Luciana Alves
Paula Fontana Fonseca
Uvanderon da Silva

ASSESSORIA E PESQUISA

Ariadne Lopes Ecar
Fabia Carvalho de Oliveira
Fernanda Guinoza Matuda
Juliana Farias
Lorena Mochel

GRUPO DE TRABALHO PERMANENTE

Ana Lucia de Souza
Ana Paula Ignacio Masella
Ana Paula Lopes Gomes
Ane Talita da Silva Rocha
Angelica de Jesus Batista
Cícero Leonardo do Nascimento
Cleuber Gonçalves
Crislei de Oliveira Custódio
Denise da Silva Santos
Eni Cristina Vintecinque

Fabiola Figueiredo da Silva
Gláucia Cristine Silva Burckler
Hamilton Harley de Carvalho-Silva
Kamila Lima de Santana
Keilla Barreto Giroto
Maria Eliza da Silva
Maria Nazaré Piedade Alves de Azevedo
Neide Mariza Rodrigues Nogueira
Onezio Cruz
Regina Lopes de Lima Baldi
Rogério Gonçalves da Silva
Taize Grotto de Oliveira
Thais Navarro Avelar

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG

Ivo Herzog

PRESIDENTE DO CONSELHO

Rogério Sottili

DIRETOR EXECUTIVO

Clarice Herzog

PRESIDENTE HONORÁRIA



vladimirherzog.org
contato@vladimirherzog.org



respeitareepreciso.org.br
respeitar@vladimirherzog.org

ÍNDICE

ABERTURA: CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E SAÚDE MENTAL	6
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	8
CONTEXTO: UMA CRISE COLETIVA DE SAÚDE MENTAL	12
CRISE DE SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR	15
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	17
ESTRATÉGIAS DA PESQUISA-AÇÃO E SEUS PÚBLICOS	20
AÇÕES COM O GRUPO DE TRABALHO PERMANENTE	21
ENCONTROS FORMATIVOS AMPLIADOS	24
ESCUTA DOS ATORES ESCOLARES	25
RESULTADOS DAS ESCUTAS DOS ATORES ESCOLARES	26
ESCUTA DE ESTUDANTES	27
ESCUTA DE PROFESSORES/AS	35
ESCUTA DE FUNCIONÁRIOS/AS DAS EQUIPES DE APOIO	40
COMPREENSÕES A PARTIR DAS ESCUTAS	43
CONCLUSÕES: TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS	44
PRINCIPAIS “ACHADOS” DA PESQUISA	46
HIPÓTESES EXPLICATIVAS E RECOMENDAÇÕES INICIAIS	50
REFERÊNCIAS	53

ABERTURA: CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E SAÚDE MENTAL

A atuação do Instituto Vladimir Herzog (IVH) na área de educação em direitos humanos (EDH) está entre as pioneiras e mais consolidadas nesse campo no Brasil, expandindo a missão do instituto na defesa da democracia em escolas e territórios – seja na educação formal, com o projeto Respeitar é Preciso!, seja na educação não formal, com a metodologia Usina de Valores, além de ações junto a universidades, como o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico em Direitos Humanos (PRADH).

À luz do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), desde 2014 estimulamos a cidadania na promoção de uma cultura de direitos humanos e do bem-viver, por meio da criação e desenvolvimento de estratégias educativas que disseminam os valores dos direitos humanos nas práticas cotidianas. O objetivo são escolas e comunidades livres de violências e de expressões do autoritarismo.

Em ações recentes, como se pode ver na pesquisa descrita neste relatório, temos identificado que a ausência ou o enfraquecimento de valores democráticos e dos direitos humanos no dia a dia se relacionam diretamente com uma produção social de sofrimento.

Logo, é possível afirmar que a crise de saúde mental vivenciada atualmente não pode ser enfrentada apenas do ponto de vista individual e da saúde. É uma crise também política, que convoca agentes públicos e da sociedade civil a atuar no fortalecimento dos valores democráticos e dos direitos humanos.

A pesquisa-ação aqui apresentada foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Conduzida pelo Instituto Vladimir Herzog, integrou as ações do projeto Respeitar é Preciso!, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Vale dizer que se trata de investigação com caráter formativo dos sujeitos envolvidos, com vistas a transformações culturais e institucionais.

Quando se fala em contexto escolar, o que a educação em direitos humanos propõe é um olhar atento e transformador para as questões do convívio, promovendo a adoção do respeito mútuo nas práticas cotidianas de toda a comunidade. Assim, é preciso sujeitos engajados na construção permanente de uma cultura na qual haja valorização da diversidade, incentivo à participação e condições para que todas as pessoas se sintam pertencentes ao coletivo.

É importante pontuar que a educação em direitos humanos se fundamenta em valores e não pode ser reduzida à formação conceitual. Ela se dá de modo transversal, a partir das vivências no ambiente escolar. Trata-se de fazer do convívio e dos processos de ensino e aprendizagem ocasiões para vivenciar os valores que sustentam os princípios dos direitos humanos, como dignidade, justiça, liberdade, igualdade e equidade. Um compromisso contínuo e diário.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

O que cabe à escola em relação à saúde mental, no campo da educação, e não da saúde? A partir dessa pergunta, a pesquisa-ação descrita neste relatório realizou uma investigação com a participação de **120 gestores/as, 62 professores/as, 126 estudantes e 33 funcionários/as** da Rede Municipal de São Paulo, entre 2022 e 2023.

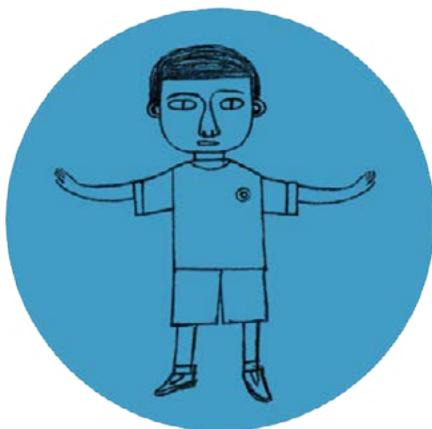
Com caráter formativo, a pesquisa qualitativa teve a premissa de que o sofrimento não se restringe à dimensão individual, mas que é uma produção social. Se as causas do sofrimento que emerge dos sujeitos são coletivas, fica claro que seu enfrentamento deve ser feito no âmbito social e político. Logo, a escola é um espaço privilegiado para isso, sob a perspectiva da educação em direitos humanos.

A presente pesquisa mostra que desigualdades e discriminações reproduzidas pela e na escola, ainda que sem intenção, geram sofrimento. Por outro lado, traz **indicativos de que é possível vislumbrar a escola como um tempo e espaço capazes de vincular sujeitos e produzir pertencimento** — o que é essencial para que o processo educativo de fato ocorra. Para isso, a educação em direitos humanos tem papel fundamental.

É interessante notar que, no processo da pesquisa, os diversos sujeitos envolvidos passaram da ideia de que o sofrimento é individual e sempre necessita de atendimento psicológico para a compreensão de que há fatores sociopolíticos na raiz da maioria das manifestações de sofrimento na escola. E que a instituição escolar, ao passo que muitas vezes, sem se dar conta, os reproduz,

também pode atuar como instituição educadora promovendo transformações.

A continuidade e a expansão da pesquisa-ação, em curso até 2025, devem oferecer avanços para a análise do fenômeno e para a atuação de gestores/as e demais educadores/as. A primeira fase, concluída em 2023 e descrita neste relatório, já possibilita conclusões significativas.



PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA-AÇÃO

* **A ESCOLA COMO ARQUIPÉLAGO:** Há um distanciamento entre as percepções de cada ator escolar sobre o sofrimento

* **CÍRCULO VICIOSO ENTRE VIOLÊNCIA, SOFRIMENTO E CONFLITO:** Há uma dinâmica relacionada a violências que acontecem no ambiente escolar

* **OBSTÁCULOS PARA IR ALÉM DE SOLUÇÕES INDIVIDUAIS:** Há dificuldade em pensar a escola como um espaço coletivo

* **SEMELHANÇA ENTRE AS CAUSAS DO SOFRIMENTO EM DIFERENTES ESCOLAS:** Desigualdades e discriminações não aparecem como exceções

* **IMPORTÂNCIA DE FAZER “COM” EM VEZ DE FAZER “PARA” A COMUNIDADE ESCOLAR:** Nem o discurso, nem a intenção e nem a prática dos adultos promovem mudança por si sós. O modo como são realizadas as ações faz toda a diferença

HIPÓTESES EXPLICATIVAS E RECOMENDAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA-AÇÃO

* **CONTATO DE DOCENTES COM DIFERENTES PERSPECTIVAS DO AMBIENTE ESCOLAR:** Diante da sensação de incapacidade docente para lidar com o sofrimento de estudantes, é essencial um trabalho formativo que problematize a visão das causas do fenômeno

* **AMBIENTE ESCOLAR SEM VIOLÊNCIAS PODE FAVORECER APRENDIZAGEM:** Acolhimento e escuta, inclusive nos processos de ensino, podem reduzir o fracasso escolar — que causa frustração em professores/as e estudantes

* **OLHAR OS CONFLITOS COLETIVAMENTE PARA APRENDER O QUE HÁ POR TRÁS:** Não é possível compreender e atuar educacionalmente na questão do sofrimento sem levar em consideração o círculo vicioso que o produz

* **REPRODUÇÃO DE DISCRIMINAÇÕES E DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR:** Vale observar a relação entre o sofrimento de estudantes e as opressões sociais de raça, gênero, sexualidade e classe socioeconômica

BEM-VIVER E UMA COMPREENSÃO AMPLA SOBRE SAÚDE

Para além de uma noção de equilíbrio e bem-estar individual, entende-se neste documento a noção de saúde como algo relacionado à perspectiva do bem-viver e, portanto, dos direitos humanos. Dessa maneira, embora bem-viver e qualidade de vida sejam conceitos próximos, a qualidade de vida é algo que pertence a um indivíduo e o bem-viver, a uma comunidade. É nessa abordagem coletiva e comunitária que se insere o debate proposto.

Em oposição a uma visão retrógrada que, historicamente, toma as instituições educacionais como responsáveis por identificar comportamentos desviantes e alunos/as-problema para, posteriormente, encaminhá-los aos setores de saúde (que se ocuparão de diagnosticar e, muitas vezes, medicalizar os indivíduos “atípicos”), a pesquisa-ação aponta para o papel da educação na promoção da saúde mental, relacionando-a com a ideia de **pertencimento**.

Assim, a promoção da saúde mental na escola assume uma dimensão coletiva, pautada nas relações de convívio e que, embora respeite e valorize a individualidade de cada pessoa, entende todos os atores da comunidade escolar como inseridos em uma teia de relações sociais, históricas e culturais complexas, a qual exige um olhar e uma disposição para o coletivo.

“A concepção do Bem Viver enaltece o fortalecimento das relações comunitárias e solidárias, os espaços comuns e as mais diversas formas de viver coletivamente, respeitando a diversidade”

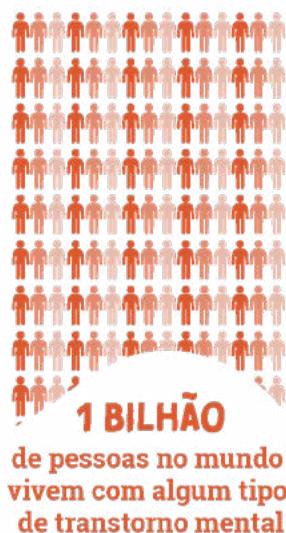
(CARLOS SAMPAIO E LILIANE ALCÂNTARA, 2017)

CONTEXTO:
**UMA CRISE COLETIVA
DE SAÚDE MENTAL**



As questões que envolvem a saúde mental têm se configurado como um problema iminente na contemporaneidade. O aumento significativo de casos de transtornos mentais, como ansiedade e depressão, afeta pessoas de diferentes idades e contextos sociais.

A pressão da vida moderna, o estilo de vida acelerado, a exposição constante às redes sociais, as atribuições socioeconômicas, a fluidez das relações, a demanda constante por resultados na vida em geral e no trabalho, bem como as opressões que atingem diferentes grupos minorizados relacionadas a gênero, sexualidade, raça etc., dentre outros fatores, contribuem para o cenário que aponta para uma crise na saúde mental da população, crise esta agravada pelo período de isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19.



280 MILHÕES
de pessoas no mundo
sofrem de depressão
=
5%
da população
mundial



foi a taxa de crescimento
de pessoas com
transtornos mentais como
depressão e ansiedade no
1º ano da pandemia, 2020,
em todo o mundo

(OMS, 2022)

TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS NO BRASIL tiveram aumento no diagnóstico de depressão em 2022, em relação à pré-pandemia

Jovens brasileiros/as (18 a 24 anos)
com diagnóstico (autorreferido)
de depressão:



16 MILHÕES DE ADOLESCENTES
(10 a 19 anos) da América Latina e
Caribe vivem com algum
transtorno mental (depressão,
ansiedade, autismo etc.)*

(Pesquisa Mundial da Infância 2021, do Unicef)

CRISE DE SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

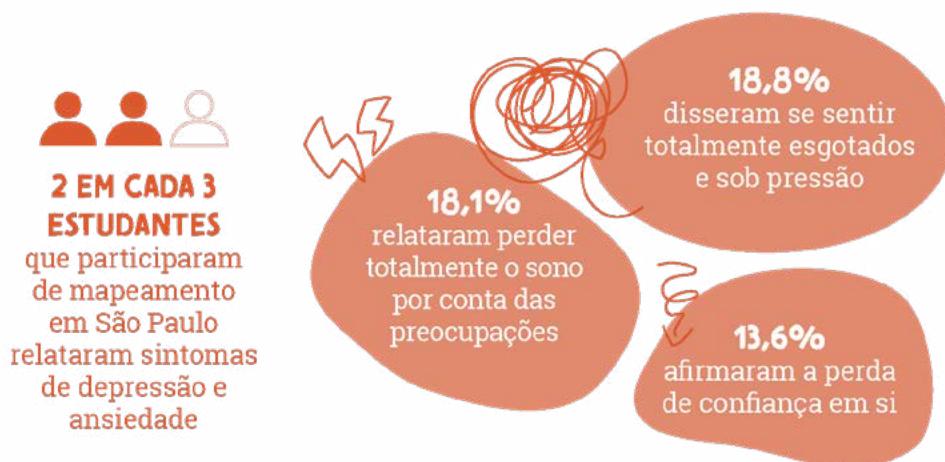
Diante de dados preocupantes quanto à saúde mental de adolescentes e jovens latino-americanos/as e caribenhos/as, a Pesquisa Mundial da Infância 2021, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), faz algumas recomendações a lideranças políticas e da sociedade civil: acabar com o silêncio e o estigma sobre o tema; garantir que jovens possam expressar sua opinião; apoiar famílias, pais, mães e cuidadores/as; **assegurar que as escolas favoreçam a saúde mental, investindo em um enfoque integral sobre a questão.**

Embora ainda não haja iniciativas sistematizadas de estudos que mapeiem e analisem periodicamente a situação da saúde mental de crianças e adolescentes em nossas redes públicas de ensino, o dia a dia nas escolas parece apontar para a percepção de um crescimento de casos de depressão, ansiedade, automutilação, ideação suicida e demais transtornos mentais entre os/as estudantes.

Alguns eventos atípicos demonstram certo agravamento da questão, sobretudo a partir da eclosão da pandemia de Covid-19. Um exemplo foi uma crise coletiva de ansiedade vivenciada por 26 alunos/as de uma escola estadual de ensino médio do Recife em abril de 2022. Cerca de um mês depois, em outra escola estadual de ensino médio também pernambucana ocorreu um caso semelhante, em que 23 estudantes com sintomas de crise de choro e falta de ar foram atendidos por equipes do Corpo de Bombeiros e do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu).

Segundo o Boletim Epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, publicado em setembro de 2022, foram registradas 6.588 mortes de adolescentes de 10 a 19 anos por suicídio entre os anos de 2016 e 2021 no Brasil. O estudo que analisa a mortalidade de

adolescentes por suicídio no país sugere alguns possíveis fatores de risco relacionados a questões de gênero, raça/etnia e à distribuição de oportunidades nos diferentes contextos e territórios.



Mapeamento do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) 2021, realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Instituto Ayrton Senna, com 642 mil estudantes do 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM

21,5% DE EDUCADORES/AS entrevistados/as consideravam sua saúde mental "muito ruim" ou "ruim" em 2022

Pesquisa Saúde Mental dos Educadores 2022, realizada pela Nova Escola e Instituto Ame a Sua Mente, com 5 mil profissionais da educação, dos quais 84,6% professores/as e gestores/as da rede pública de ensino



DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação descrita neste relatório foi desenvolvida entre maio de 2022 e junho de 2023 nos territórios de Guaianases e Cidade Tiradentes (São Paulo, SP) a partir de uma problemática proposta por integrantes da própria Diretoria Regional de Educação Guaianases. Ou seja, é produto das reflexões e experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, que notam os efeitos de uma crise de saúde mental no cotidiano escolar.

Como estratégia metodológica de investigação, uma pesquisa-ação sempre tem como disparador um problema que emerge do contexto do qual fazem parte os sujeitos nela envolvidos, com vistas à transformação das ações desses próprios sujeitos e das práticas institucionais. O processo de investigação do problema é também um percurso formativo.

Vale notar que, no processo da pesquisa, os diversos sujeitos envolvidos passaram da ideia de que o sofrimento é individual e sempre necessita de atendimento psicológico para a compreensão de que há fatores sociopolíticos na raiz da maioria das manifestações de sofrimento na escola. E que a instituição escolar, ao passo que muitas vezes, sem se dar conta, os reproduz, também pode atuar como instituição educadora promovendo transformações.

O percurso metodológico, dialógico e aberto às vicissitudes do trabalho no território foi desenvolvido com base nos princípios metodológicos do Instituto Vladimir Herzog para suas ações em educação em direitos humanos: **contextualização; diálogo e escuta ativa; aprendizagem colaborativa; articulação e formação política; e transversalidade de saberes.**

TEVE COMO PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS:

- * Reuniões periódicas com o grupo de trabalho permanente (GTP)
- * Pesquisa de campo para a escuta dos atores escolares (estudantes, professores/as e funcionários/as)
- * Encontros formativos para gestores/as escolares com a participação de consultores/as especialistas para o aprofundamento de temas específicos

PARA DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE FORMA EFETIVA, A EQUIPE DO INSTITUTO VLADIMIR HERZOG REALIZOU AS SEGUINTE ATIVIDADES QUE POSSIBILITARAM SUA ARTICULAÇÃO:

- * Reuniões periódicas com técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional de Educação Guaianases, pontos focais para a realização da pesquisa-ação
- * Reuniões intersetoriais com a rede de proteção da criança e do adolescente do território

ESTRATÉGIAS DA PESQUISA-AÇÃO E SEUS PÚBLICOS



¹Gestores/as escolares são compreendidos neste documento como os/as profissionais que compõem as equipes gestoras das escolas, a saber, diretores/as, assistentes ou auxiliares de direção e coordenadores/as pedagógicos/as.

² Entende-se como gestores/as educacionais os/as profissionais que atuam na esfera da administração central e regional das redes educacionais, assumindo a governança pelas propostas pedagógicas, programas e implementação de políticas públicas no nível da Secretaria de Educação e das diretorias regionais.



AÇÕES COM O GRUPO DE TRABALHO PERMANENTE

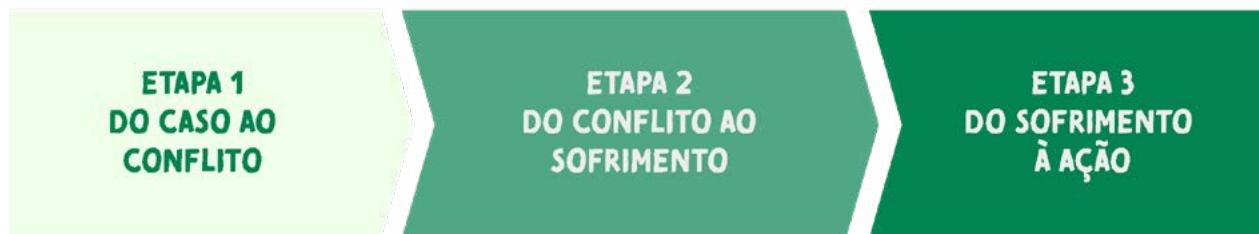
O grupo de trabalho permanente (GTP) foi formado por representantes de equipes técnicas da Diretoria Regional de Educação Guaianases, técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, gestores/as escolares de dez unidades educacionais de ensino fundamental dos territórios de Cidade Tiradentes e Guaianases, além da equipe do Instituto Vladimir Herzog.

Para a escolha e o convite das dez escolas participantes, foram observados critérios anteriormente pensados em conjunto com os pontos focais das equipes técnicas de gestores/as educacionais, que consideraram importante a presença de três “categorias” de escolas: “em processo mais avançado na abordagem de questões relacionadas ao sofrimento e às violências”; “que apresentavam maior demanda de apoio para questões relacionadas com o tema”; “com grandes desafios relacionados à complexidade do território onde estão inseridas”.

Todas as iniciativas da pesquisa-ação foram definidas, planejadas e/ou realizadas em conjunto com os/as participantes do grupo de trabalho permanente, no âmbito de reuniões quinzenais iniciadas com o grupo já completo em julho de 2022. Coube às representantes da equipe IVH, responsáveis pela coordenação do GTP, propor atividades participativas e de cunho analítico para viabilizar as ações coletivas de definição, tomadas de decisão e planejamento pelo grupo.

PERCURSO INVESTIGATIVO DO GRUPO DE TRABALHO PERMANENTE

No curso das reuniões quinzenais com o grupo de trabalho permanente, obteve-se um percurso investigativo com três etapas:



Como se buscava o máximo de aproximação do cotidiano da escola e de como os fatos ocorrem, começou-se o percurso investigativo com o GTP pelo levantamento de casos reais trazidos pelos/as participantes para, pouco a pouco, ir construindo a concepção do problema e um olhar mais analítico por meio da discussão coletiva e do aprofundamento teórico.

Foram propostas reflexões sobre possíveis conflitos causados pelas situações relatadas, o que exigiu um aprofundamento do grupo em sua compreensão do significado de conflito e uma investigação de quais seriam os principais conflitos geradores de sofrimento.

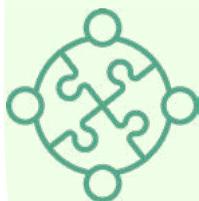
A partir do conflito central escolhido pelo GTP (“naturalização da violência”), foi sugerido que o grupo se debruçasse sobre quais sofrimentos ele potencialmente desencadearia e quem, na comunidade escolar, era impactado/a. É importante registrar que, nesse momento, foram citados estudantes, professores/as e famílias, mas não funcionários/as para além do quadro docente.

O próximo passo foi entender quais ações as escolas já faziam para lidar com esses sofrimentos. No mapeamento de tais iniciativas, ficou evidente uma compreensão ampla dos/as participantes do GTP das práticas de acolhimento e promoção de um ambiente e clima escolares mais saudáveis, pois o levantamento não se restringiu a intervenções focadas em situações de crise e em indivíduos específicos, e sim incluiu ações como “reformas do espaço escolar” e “fortalecimento de grêmios”, por exemplo.

Notou-se que grande parte das iniciativas compartilhadas pelas escolas constituíam ações mais perenes e institucionalizadas, o que, no entendimento da equipe IVH, é fundamental para mudanças na cultura escolar. Contudo, esse dado levou a uma indagação crucial: Se as ações são potencialmente promotoras de um ambiente e clima escolares mais saudáveis e acolhedores, qual a razão das inúmeras queixas da comunidade escolar acerca da questão do sofrimento? E por que a sensação de impotência e/ou inoperância tanto das equipes gestoras quanto dos/as professores/as se fazia tão presente? A partir de escutas de outros sujeitos da comunidade escolar e reflexões sobre seus resultados, foi possível lançar luz sobre esses temas, reforçando a importância de que toda a comunidade escolar tenha autonomia e participação nas ações.

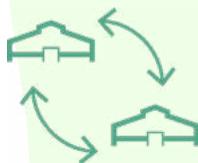
PROMOÇÃO DE ENGAJAMENTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Reconhecendo os princípios metodológicos do Instituto Vladimir Herzog para suas ações formativas de educação em direitos humanos, é possível destacar algumas estratégias que trouxeram impactos positivos ao longo do percurso investigativo com o grupo de trabalho permanente:



PROMOÇÃO DE TRABALHO COLABORATIVO

O princípio do “fazer com” – isto é, de envolver todos/as os/as participantes na definição dos passos e etapas da pesquisa – foi orientador da investigação. Atividades dialógicas promoveram igualdade do direito à participação e, assim, aproximação, escuta mútua e trabalho conjunto.



INCENTIVO À TROCA E AJUDA MÚTUA ENTRE AS ESCOLAS

Estratégias formativas possibilitaram trocas de experiências e conhecimento, bem como a construção de uma relação de parceria colaborativa, principalmente entre os/as gestores/as das escolas. Além do aprofundamento do olhar para o objeto de pesquisa, a relação contribuiu para a construção de uma rede de acolhimento e compartilhamento de boas práticas que segue atuante para além das atividades do GTP.



VALORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS DOS/AS PARTICIPANTES

Por proposição do grupo, as reuniões do GTP foram itinerantes. A partir disso, os/as integrantes criaram um momento dedicado ao café da manhã coletivo, como uma forma de promover acolhimento. Foram momentos de muita interação e, por essa razão, incorporados à dinâmica das reuniões.





ENCONTROS FORMATIVOS AMPLIADOS

Para aprofundar a compreensão de temáticas relevantes surgidas nas discussões do GTP, foram realizados três encontros formativos com suporte de consultores/as especialistas, considerando a importância da transversalidade de saberes como um princípio metodológico da Educação em Direitos Humanos do Instituto Vladimir Herzog. Os encontros incluíram gestores/as escolares de 37 escolas municipais de ensino fundamental situadas em Guaianases e Cidade Tiradentes, para expansão das perspectivas e pontos de vista da pesquisa-ação. Foram abordados os seguintes temas:

PRODUÇÃO SOCIAL DO SOFRIMENTO: Sobre as relações entre questões sociais e sofrimento psíquico, debatendo-se a importância de pensar os sujeitos como inseridos em grupos sociais e como seres históricos, socializados em determinada cultura e coletividade, as quais produzem modos de subjetivação.

JUVENTUDES PERIFÉRICAS E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: Discussão sobre as categorias de adolescências e juventudes em territórios periféricos, visto que, ao longo das atividades do grupo de trabalho permanente, se percebeu a ausência de documentos orientadores e formações voltadas para a compreensão das especificidades de estudantes de ensino fundamental II e ensino médio.

RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A PRODUÇÃO SOCIAL DO SOFRIMENTO: Discussão sobre a estrutura, organização, práticas e cultura institucional escolares para pensar a produção social do sofrimento. Mais do que detectar os supostos problemas da escola, a ideia foi refletir sobre as suas potencialidades e a relação específica da educação escolar com o conhecimento e ferramentas de pensamento que permitam ao sujeito ler o mundo e entender o lugar que ocupa nele.

RESULTADOS DAS ESCUTAS DOS ATORES ESCOLARES



ESCUA DOS ATORES ESCOLARES

Para acessar perspectivas de atores escolares que não compunham o grupo de trabalho permanente, foram desenvolvidos processos de escuta de estudantes, professores/as e funcionários/as nas dez escolas representadas no GTP, por amostragem. No total, participaram 126 estudantes, em grupos focais, 62 professores/as, também em grupos focais, e 33 funcionários/as, em entrevistas individuais.

Como todas as atividades da pesquisa-ação, as escutas e seus resultados foram debatidos com o grupo de trabalho permanente, o que provocou muitas trocas e permitiu aos/às gestores/as conhecer outros pontos de vista das/sobre as escolas em que atuam – vale pontuar que a devolutiva foi feita sem a identificação das escolas em que as escutas foram realizadas.

Os relatórios das escutas – cujos resumos podem ser vistos a seguir – tiveram um grande impacto na compreensão das causas do sofrimento e no entendimento das violências que se dão no espaço escolar.

Uma das constatações do grupo foi a necessidade de as ações institucionais nas escolas serem desenvolvidas em parceria com estudantes, discutindo com eles/as o que, por que e para que fazer algo, reconhecendo sua autonomia para atuar como sujeitos. Isso foi chamado pelo grupo de “fazer com”, em contraposição ao “fazer para”.

ESCUA DE ESTUDANTES

Grupos focais

Grupos de 10 a 13 estudantes do ensino fundamental II de cada uma das 10 escolas cujos/as gestores/as participavam do GTP, totalizando 126 estudantes. Consideraram-se critérios de diversidade de gênero, raça e desempenho escolar

Dupla de antropólogas, a partir de planejamento delas em parceria com a equipe IVH

Um primeiro ponto de destaque é que o número de experiências negativas narradas durante as discussões foi muito maior que o de positivas. E as experiências positivas, em geral, foram relacionadas aos espaços da quadra e da sala de leitura. O fechamento desses espaços, seja para obras, manutenções ou por outros motivos, tende a gerar muita angústia e ansiedade, conforme os relatos.

A **organização dos tempos escolares** foi um fator bastante citado como fonte de descontentamento, pois a rotina nem sempre é pensada considerando as necessidades dos/as estudantes. Dois exemplos relatados: a entrada e o intervalo. O momento da entrada na escola tende a gerar ansiedade pelo fato de o portão abrir bem perto do horário de início das aulas (mesmo em dias de chuva) e, segundo eles/as, o espaço em torno

do portão fica cheio e há muita confusão. A falta de tolerância com pequenos atrasos também foi mencionada como fator de descontentamento e angústia. Outro momento crítico é a hora do intervalo, com tempo de 15 minutos, considerado curto para todas as atividades necessárias (comer, ir ao banheiro, descansar, conversar etc.), com menções a filas para a merenda: “*Não dá tempo*”, “*Gera confusão*”, “*Tem gente que já passou mal*”.

A **comunicação** também foi um ponto destacado. Frases como “*os alunos não têm fala*”, “*nessa escola, a voz do aluno é ignorada*” evidenciam uma percepção de falta de escuta do corpo discente por parte da gestão da escola. Há ainda certa desconfiança do alunado em relação aos adultos da instituição, visto que, de acordo com os relatos, os/as profissionais da unidade escolar se aproximavam dos/as estudantes para “*ganhar confiança*” e conseguir informações que, mais tarde, seriam usadas contra os/as próprios/as adolescentes.

Além dessas dificuldades citadas para relações de confiança e estabelecimento de vínculos entre estudantes e adultos da escola, alunos/as relataram não entender os encaminhamentos de suas demandas. Em determinadas ocasiões de sofrimento e desrespeito vivenciadas no espaço escolar, compreendem que a instituição não age de maneira satisfatória ou, ao menos, não lhes dá explicações e orientações acerca de encaminhamentos. Nesses casos, dizem que acionam suas mães, as quais, ao irem à unidade escolar reivindicar os direitos dos/as filhos/as, muitas vezes, são consideradas como “*barraqueiras*” e “*violentas*” por parte do corpo de funcionários/as – a própria expressão “*mãe barraqueira*” desvela uma assimilação bastante acurada sobre a natureza de alguns conflitos entre escola e família.

Mesmo em face dos conflitos e tensionamentos cotidianos com as pessoas adultas da escola, os/as estudantes demonstraram ter uma relação de afeto e respeito com os/as funcionários/as da limpeza, a quem chamam de “*tios/as*”, ao mencionarem de forma espontânea as pessoas que merecem ser bem tratadas no ambiente escolar, uma vez que “*tem gente que não trata bem*”. Já “*as tias do portão*” apareceram nas narrativas de situações ruins, como quando os/as alunos/as querem entrar na escola, mas o portão permanece trancado.

VIOLÊNCIAS SOCIAIS

Na atividade com os/as estudantes, a escola apareceu como um local que (re)produz violências sociais, as quais causam diversos tipos de sofrimento emocional. Racismo, sexismo, machismo, LGBTQIA+fobia são práticas relatadas como cotidianas no ambiente escolar.

Houve relatos chamados de casos de racismo pelos/as estudantes e que consistem em professores/as confundirem frequentemente alunas negras entre si, mesmo quando estas não são fisicamente parecidas. A classificação de **racismo** para casos assim demonstra uma compreensão profunda desse fenômeno social – um entendimento que parece oriundo mais de avanços do movimento negro brasileiro que de ações pedagógicas da escola.

Em geral, durante as atividades de escuta, quando uma situação de racismo era escolhida para ser retratada por algum grupo, em seguida, vários outros relatos sobre o tema eram levados à roda: *“Já sofri muito racismo aqui e em outras escolas”; “Já imitaram macaco quando a gente passa”; “Já chamaram ele de macaco”; “Eu sofro desde que estou na creche, as professoras falam para eu não ligar”; “Não gosto quando fazem piada ou pegam no meu cabelo”*.



Quanto ao **machismo**, as narrativas versaram sobre vigilâncias e punições em relação ao uniforme das meninas que não ocorriam em relação ao dos meninos. Nas palavras dos/as adolescentes: *“Pra gente [meninas] tem um padrão, para eles [meninos] não”; “Se vier com uma roupa que eles [funcionários/as da escola] acharem apertada, vai para a direção. Menino pode vir com qualquer roupa”*. Segundo Louro (2018), a escola é um dos ambientes que produzem corpos educados, assim, os/as educadores/as devem estar atentos/as às mensagens passadas aos/as estudantes nas diversas situações, pois violências, discriminações e reprodução de padrões misóginos podem “passar despercebidos” numa sociedade, como a brasileira, que tem o machismo como um dos seus eixos estruturantes.

Vários relatos de **LGBTQIA+fobia** dos/as estudantes entre si e dos/as profissionais das escolas com os/as estudantes apareceram nos grupos focais. De acordo com os/as alunos/as, as pessoas adultas têm muita dificuldade de lidar com situações que envolvem a descoberta da sexualidade e dos desejos por parte dos/as adolescentes.

Evidência disso foram as narrativas dolorosas dos/as adolescentes sobre funcionários/as que interrompem abraços de casais homoafetivos no pátio, proíbem que esses casais andem de mãos dadas, e a omissão de equipes gestoras diante das denúncias perpetradas pelos/as estudantes. Essas situações foram associadas pelos próprios grupos aos quadros de ansiedade e depressão. Estudantes transexuais também relataram não ser tratados/as pelo nome social. Além disso, os/as alunos/as contaram sobre falas de profissionais que causaram sofrimento, segundo eles/as:

“Tentam mudar nossa cabeça, fazendo com que a gente acredite que é uma fase, que as coisas não são assim. Mas nós somos assim! Isso machuca muito”.

Os marcadores sociais relacionados a raça, gênero e sexualidade são os mais citados como ligados à produção de sofrimento. Eles estão presentes na cultura e são estruturantes da vida social. Desse modo, para uma ação efetiva, buscando a mudança, desconstruindo os estigmas que transformam a diferença em desigualdade, é preciso que a escola esteja atenta a essas dimensões e desenvolva um trabalho educativo.

Ou seja, promovendo explicitamente a reflexão crítica sobre as discriminações – que partem, inclusive, das pessoas adultas da comunidade escolar – e fortalecendo uma cultura de respeito mútuo, equidade e dignidade.

SENTIMENTO DE INADEQUAÇÃO

Outros tipos de violência também foram citados pelos/as estudantes como causadores de sofrimento na escola: agressões verbais por parte de professores/as, muitas vezes relacionadas ao preconceito de natureza socioeconômica, expressas, entre outros exemplos, em turmas que se sentem perseguidas pelos/as diferentes profissionais da unidade escolar por meio de frases como: “A professora disse que todo mundo era vagabundo sem futuro”; “A professora chamou todo mundo de pobre”.



Um aspecto relativo às percepções de violência por parte dos/as alunos/as é a presença da Guarda Civil Metropolitana (GCM) em algumas escolas. Ainda que não ocorram ações truculentas, os/as adolescentes foram enfáticos ao relatar o incômodo com a frequência de agentes de segurança nos espaços escolares. Um estudante, aliás, sentenciou:

“Nossa escola tá cada dia mais parecida com uma prisão”.

Como se vê, o contexto escolar narrado pelos/as estudantes mostra-se causador de emoções e sentimentos que afetam o seu bem-estar. Nesse sentido, os sentimentos mais citados pelos/as alunos/as participantes dos grupos focais foram: solidão, ansiedade, inadequação, inferioridade, julgamento e pressão. Os termos utilizados para contar sobre seus desenhos e músicas se repetiram: “*Me sinto preso/a*”; “*Vazio/a*”; “*Depressão*”; “*Me corto*”.

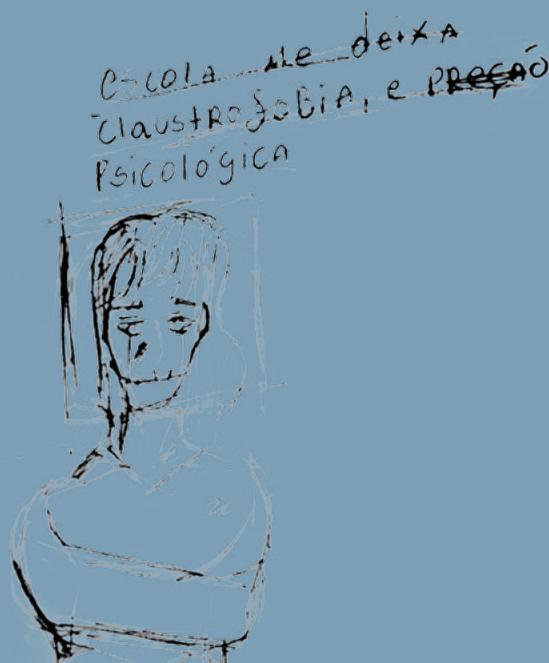
O **sentimento de inadequação** foi constantemente relacionado aos desafios da convivência coletiva na escola: “*Não consigo conversar*”. Decepções amorosas com parceiros/as, descritas também como “dependência emocional” e “traição”, além de conflitos com amigos/as ou a falta deles/as, foram características que fizeram parte da justificativa da escolha de músicas melancólicas de artistas pop contemporâneos, selecionadas para representar situações ruins vivenciadas no convívio escolar.

Os termos “pressão” e “julgamento” foram outros vocábulos frequentemente utilizados pelos/as estudantes de diferentes escolas e, no geral, associados aos quadros de ansiedade e/ou depressão dos/as adolescentes.

Tais relatos explicitam que um cotidiano escolar marcado pela enunciação de juízos constantes – muitas vezes atravessados por preconceitos e discriminações, contra condutas, comportamentos e ações das pessoas, e por elementos que constituem formas de pressão sobre o alunado – produz inúmeros questionamentos por parte dos/as estudantes acerca de suas próprias capacidades, interferindo, com frequência, em sua autopercepção de forma crucial:

“A minha cabeça me fala todo dia que eu sou burro, que eu não sirvo pra nada”.

O contexto de (re)produção de violências simbólicas e cotidianas, além de interferir na autopercepção de crianças e adolescentes, pode levar à ruptura da relação de confiança do/a estudante com o ambiente escolar, transformando as idas à escola em situações disparadoras de sentimentos e sensações que exprimem formas de sofrimento, as quais podem ou não eclodir em conflitos explícitos. Essa ruptura pode ser exemplificada na fala de um dos alunos, quando ele disse que *“antes a escola era um refúgio, mas agora virou um lugar ruim”*.



ESCUA DE PROFESSORES/AS

Grupos focais

Grupos de 6 a 7 professores/as em cada uma das 10 escolas cujos/as gestores/as participavam do GTP, totalizando 62 professores/as

Dupla de antropólogas (diferente da dupla que mediu as escutas de estudantes, para evitar enviesamento da pesquisa)

Para entender como professores/as percebem a questão do sofrimento emocional na sua atuação profissional e no ambiente escolar, a mediação propôs uma discussão a partir da leitura do livro *Nós*, de Eva Furnari (Moderna, 2015), e da utilização de uma caixa com objetos do cotidiano escolar – cada participante escolhia um objeto que representasse os “nós” relatados.

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à percepção do sofrimento pelos/as professores/as. Para esses/as profissionais, as causas e fatores que produzem sofrimento são: a carga de trabalho; os conflitos entre docentes e discentes, entre docentes e famílias e entre famílias e funcionários/as; a falta de apoio psicológico e ausência de protocolo específico na volta do período de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19.

As questões relacionadas ao trabalho e a processos de precarização e proletarianização da profissão, como inúmeras pesquisas³ no campo da educação apontam, são uma das causas mais reconhecidas do chamado mal-estar docente. A despeito das diferentes significações

3 Cf. ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. In: **Ciências e Cognição**, v. 7, n. 1, Rio de Janeiro, mar., 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000100004. Acessado em 28 jun. 2024.

LIPP, Marilda Novaes. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HARGREAVES, Andy. A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior. In: HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Mc Graw-Hill Editora de Portugal, 1998.

LAPQ, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, v.13, n.2, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>. Acessado em 28 jun. 2024.

ENGUIITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, pp. 41-61, 1991.

desse mal-estar e algumas correlações feitas com a noção de burnout, entende-se no presente estudo que “é impossível ao sujeito ‘produzir’ mal-estar de forma individual, desvinculada das condições sociais de seu trabalho como docente e das relações interpessoais com o outro” (SANTOS, 2020, p. 136). Desse modo, para além de transtornos mentais e afins, “o mal-estar se expressa de diversas formas: no adoecimento psíquico, no desinteresse pela profissão docente, na perda do sentido em ensinar, nas recorrentes queixas em relação à profissão, na ausência de profissionais do ensino etc.” (SANTOS, 2020, p. 136).

IMPOTÊNCIA E FRUSTRAÇÃO

Ainda em referência ao dia a dia do trabalho docente e às relações interpessoais presentes no ofício, há professores/as que dizem sofrer por verem alunos/as em situação de vulnerabilidade social ou vitimados/as pelo descuido da família, estudantes que não aprendem o conteúdo ensinado ou que se automutilam, demonstram apatia ou descontrole emocional.

Outros/as professores/as, por sua vez, compreendem o contexto de vida do seu alunado, mas dizem não ter formação para atender às demandas psicológicas ou mesmo sociais dos/as estudantes. Vários/as docentes entendem que se formaram em uma especialidade e estão na escola para ensinar conteúdos de um determinado componente curricular, por isso sofrem, já que não conseguem desenvolver o que aprenderam no ensino superior. Essa sensação de impotência diante das mazelas sociais, do contexto de vida no âmbito familiar e das dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes parece provocar grande sofrimento nos/as professores/as, pois, de algum modo, a percepção de inoperância lança luz sobre uma dicotomia, ainda que inconsciente, entre o ideal e a realidade.

Em todas as escolas, o sentimento de desamparo ficou evidente no discurso dos/as docentes: *“Nós temos que entender os nós dos pais e dos alunos, e eles não nos entendem”; “Desatar nós é como uma sensação de sempre enxugar gelo [...] Isso incomoda, mas se vai tocando, professores/as se ajudam, tentam dar leveza ao trabalho, embora nem*

sempre a gente consiga”.

Com esse sentimento compartilhado enquanto classe, a profissão docente foi descrita pelos/as participantes como substancialmente insalubre, produzindo, conseqüentemente, uma sensação constante de cansaço, esgotamento e de estar à beira do adoecimento.

O afastamento das funções foi também comumente citado como decorrência do sofrimento ao qual professores/as estão sujeitos/as diariamente: *“Não há preocupação com o professor como pessoa, o que há é a exigência de que ele sempre esteja bem, parece que não somos importantes”.*

LIDAR COM O SOFRIMENTO DE ESTUDANTES

Outro fator desencadeador de mal-estar e angústia nos/as professores/as é o sentimento de despreparo para lidar com o sofrimento dos/as estudantes: *“Se pensar, você não vem para a escola”.* Para uma docente que participou do grupo focal, *“deveria ter políticas públicas para o combate ao sofrimento, pois sem isso as pessoas vão adoecer ou morrer”.*

A vulnerabilidade social do território nos quais as escolas estão inseridas também esteve presente como um elemento que causa sofrimento nos/as docentes, uma vez que, diante de tantas demandas sociais, a aprendizagem acabaria ficando em segundo plano.

“Diante das demandas, a gente não dá conta de chegar na aprendizagem, porque é tanta coisa para resolver... Na volta à escola [depois do período de distanciamento social resultante da pandemia de Covid-19], a gente teve que mediar conflitos e, com esse novo ritmo de trabalho, não me sinto bem todos os dias. Quando vejo os alunos doentes, me sinto

impotente. Sinto que passo 90% do tempo mediando conflitos externos, e não o conhecimento. Os alunos não lidam bem com o 'não'. Me sinto estar 'dando murros em ponta de faca', sinto que a cada ano está pior, por isso sucumbo à frustração." (Professor ouvido pela pesquisa-ação)

Vale observar o quanto o sofrimento de estudantes parece constituir fator de sofrimento também para professores/as. Uma característica recorrente em algumas falas docentes sobre o mal-estar na escola foi a de que, mesmo ao citar o sofrimento dos/as estudantes, vários/as professores/as o fizeram para explicar seu próprio sofrimento e as dificuldades da profissão.

FATORES EXTERNOS AO CONTEXTO ESCOLAR

As famílias dos/as estudantes aparecem nos discursos dos/as professores/as como outro agente causador de sofrimento. Em geral, houve reiteradas reclamações sobre o modo como elas tratam docentes e funcionários/as. Na visão dos/as professores/as escutados/as, essa relação com as famílias é muitas vezes marcada por desrespeito e cobranças. Vários/as deles/as relataram que pais e mães de alunos/as têm comportamentos agressivos com os/as profissionais que atuam na escola.

A queixa geral é que as famílias não se propõem a dialogar, mas querem, sim, se impor. Segundo algumas pessoas escutadas, o discurso das famílias é pautado por uma demanda por direitos, mas haveria um esquecimento ou desconsideração em relação aos seus deveres. É curioso confrontar essa percepção por parte dos/as professores/as sobre o suposto comportamento agressivo e impositivo das famílias com a percepção dos/as estudantes, relatada no tópico anterior, sobre a necessidade que eles/as veem em acionar as mães, tidas como “barraqueiras”, para que suas reivindicações sejam escutadas pela escola.

Pode-se perceber que, para o grupo de professores/as, as causas do sofrimento tendem a ser externas à escola (as questões estruturais do sistema de educação, as políticas públicas que acentuam o movimento de proletarianização do trabalho docente, a vulnerabilidade social dos territórios em que as unidades escolares estão situadas, as relações com as famílias e a comunidade local, dentre outras), embora a sua incidência atinja o cotidiano escolar, impactando diretamente a relação com os/as

estudantes e o ofício do ensino.

O sofrimento da classe docente é reiterado nas falas e, muito raramente, a escola, enquanto instituição formada por aquelas pessoas, e não como categoria abstrata, aparece como local que pode (re)produzir violências que causam sofrimento tanto nos/as profissionais quanto nos/as alunos/as. Por fim, questões sociais como racismo, sexismo e machismo não tiveram destaque nos relatos desses atores da comunidade escolar.

ESCUA DE FUNCIONÁRIOS/AS DAS EQUIPES DE APOIO

Entrevistas semiestruturadas individuais (devido às dificuldades de reunir funcionários/as em um mesmo horário, dados o déficit de profissionais e a ausência de horários de formação coletiva)

33 funcionários/as das equipes de apoio das 10 escolas que compõem o grupo de trabalho permanente

A mesma dupla de antropólogas que mediou as escutas de professores/as

Para proporcionar um momento de aproximação e escuta com cada pessoa entrevistada, foram disponibilizadas imagens que se referiam ao contexto de trabalho da equipe de apoio, de modo que cada participante pudesse escolher aquela(s) com que mais se identificasse. Após a escolha e um breve comentário sobre a(s) figura(s), a entrevista teve início.

Um ponto de atenção importante da escuta desses atores foi a não percepção do próprio sofrimento no ambiente. A maioria dos/as entrevistados/as teve dificuldade em nomear diversas situações violentas e de sofrimento narradas por eles/as como expressões de violência e causas de sofrimento no ambiente escolar. O discurso esteve, quase sempre, atrelado ao agradecimento por estarem empregados/as, sobretudo em um contexto de altas taxas de desemprego e poucas oportunidades de emprego formal.

Assim, de modo geral, os/as funcionários/as, no início da entrevista, responderam positivamente às perguntas sobre sua relação com o cargo/trabalho/função, bem como indicaram gostar do que fazem na escola, ainda que alguns/algumas deles/as tenham afirmado já haver gostado mais. Contudo, ao longo da conversa, as respostas foram demonstrando que existem questões e conflitos presentes no ambiente escolar: *“Deus vai na frente, mas que vai ser B.O., vai. Tenho de ser tudo, porque estou na secretaria, porque lá se encontra de tudo. É o primeiro*

contato das pessoas que chegam à escola. As pessoas passam para desabafar”; “Não quero ir trabalhar, está cansativo, desgastante, sinto-me perdida, tenho depressão e faço uso de remédio”.

“A ESCOLA É MUITO CORRIDA”

A sobrecarga de trabalho apareceu como um fator de estresse, tendo como principal causa indicada pelas pessoas entrevistadas a falta de funcionários/as suficientes para dar conta das demandas da rotina escolar. Os/as funcionários/as responsáveis pela inspeção escolar, por exemplo, relataram um serviço extenuante, muitas horas dedicadas ao ofício diário e a ausência de plano de carreira. Várias dessas pessoas têm formação em pedagogia e aguardam ser chamadas para assumir o cargo docente nos concursos que prestaram. Em seus relatos, esses/as funcionários/as que atuam na inspeção escolar e controle e fluxo de entrada e saída de estudantes na escola destacaram a falta de suporte pedagógico e formação continuada para o desempenho de suas atividades, assim como enfatizaram o quanto não se sentem acolhidos/as nos espaços ocupados pelo quadro do magistério, como as reuniões de planejamento e avaliação.

**CONCLUSÕES:
TRANSFORMAÇÕES
POSSÍVEIS**



Como já dito, esse grupo demonstrou dificuldade em nomear como sofrimento o que sente e o que percebe nos outros atores da comunidade escolar. De acordo com uma funcionária entrevistada:

“As pessoas só reclamam. As pessoas não sofrem, as professoras não sofrem, os alunos/as sofrem pelas condições. Os professores estão cansados, só estão cansados. Pode ser que tenha, mas eles não conversam, não contam. Se os ATE⁴s sentissem alguma coisa, falaria, mas, como não falam, é como se não sentissem. Não têm tempo para conversar, a escola é muito corrida”.

Ao mesmo tempo em que se recusou a usar o termo sofrimento para conotar as experiências vividas no ambiente da escola, o grupo dos/as funcionários/as das equipes de apoio foi o único que fez um exercício de olhar para além de seus próprios sofrimentos, pois se mostrou capaz de identificar incômodos e insatisfações de outros atores escolares, demonstrando ter uma visão mais ampla sobre a comunidade de ensino.

Segundo um dos entrevistados: *“Os alunos são carentes. Se mostramos carinho, eles nos abraçam. Falta diálogo com os funcionários, tentar se reunir para saber o que está acontecendo. Os professores sofrem, pois não conseguem dar aula. Acho que os professores suportam a escola apenas por causa da estabilidade. Os professores que gostam de trabalhar sofrem mais”.*

⁴ ATE é a sigla para auxiliar técnico de educação, carreira do quadro de apoio à educação no serviço público da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Esses/as profissionais, a depender das demandas e da etapa da educação básica atendida pela unidade escolar, podem exercer atividades técnico-administrativas da secretaria da escola, atendimento ao público interno e externo e atividades de inspeção escolar.

COMPREENSÕES A PARTIR DAS ESCUTAS

Diante dos resultados obtidos com os processos de escuta de estudantes, docentes e funcionários/as das equipes de apoio, é possível deduzir que a violência na escola, entendida como uma das expressões do sofrimento emocional e subjetivação do ódio, pode advir de dois fatores diversos em sua origem: externos à escola – ligados às dinâmicas territoriais marcadas pela vulnerabilidade social, violência de Estado, ausência de políticas públicas garantidoras de direitos etc. – e internos – ligados à dinâmica institucional, caracterizada pelos conflitos cotidianos ocorridos na escola, pelas interações violentas, pela distribuição de penalidades de modo arbitrário, que gera sentimentos de injustiça, entre outros.

Embora classificadas como causas do sofrimento, as dimensões da naturalização da violência no espaço escolar podem também, nessa perspectiva, ser entendidas como formas de expressão do sofrimento emocional.

Os **fatores intraescolares**, por sua vez, estão associados a três disparadores:

- I os conflitos típicos da convivência social em qualquer espaço que envolvem a compatibilização de expectativas e visões de mundo diferentes que acompanham os sujeitos em suas experiências diversas;
- II as situações de opressão ligadas às hierarquias sociais, notadamente raça, gênero, sexualidade e classe social;
- III a dificuldade apresentada por alguns/as estudantes para se apropriar dos conhecimentos tratados na escola, aspecto descrito pelos/as professores/as como “fracasso escolar”.

Tratar pedagogicamente tais fatores envolve a educação em direitos humanos para uma cultura de respeito mútuo no convívio escolar, mas também envolve a observância do direito à educação como direito à aprendizagem.

O sofrimento emocional emerge dos sujeitos, mas suas causas são coletivas. Portanto, seu enfrentamento deve ser feito no âmbito social e político e a escola é um lugar privilegiado para isso, sob a perspectiva da educação em direitos humanos. Com a realização da pesquisa-ação, foi possível identificar desafios presentes para que isso ocorra e, desse modo, algumas hipóteses de como superá-los. As percepções resultam de um esforço analítico da equipe do Instituto Vladimir Herzog, a partir das discussões dos resultados com o grupo de trabalho permanente, em parceria com a consultora especialista Luciana Alves.

A pesquisa demonstra que a atuação da escola em relação à produção social do sofrimento de seus/as integrantes, sendo uma instituição social, educativa e de caráter coletivo, precisa ser pautada pelas atitudes de atenção, escuta, acolhimento e cuidado de modo coletivo, institucionalizado e sistemático, para que se tornem parte integrante da vida escolar de todos os atores que compartilham esse espaço: estudantes, suas famílias, gestores/as escolares, professores/as e demais funcionários/as.

“A experiência de um convívio pautado pelos princípios dos Direitos Humanos propicia a legitimação de valores que, uma vez adotados, passam a orientar o posicionamento diante de problemas como a LGBTfobia, a discriminação étnico-racial, de gênero e em relação às pessoas com deficiência, a violência e o ódio social. Do mesmo modo, o estabelecimento de relações pautadas pelo respeito mútuo contribui para o afastamento da violência na vida dentro e fora das escolas. Essa é a finalidade da Educação em Direitos Humanos”

(INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2020)

PRINCIPAIS “ACHADOS” DA PESQUISA

A ESCOLA COMO ARQUIPÉLAGO

Há um distanciamento entre as percepções de cada ator escolar sobre o sofrimento

A partir do exercício de escuta de gestores/as, estudantes, professores/as e outros/as funcionários/as, percebe-se que há pouca intersecção entre falas de diferentes atores escolares. Cada grupo da comunidade escolar vive e sente a escola segundo (e apenas) o seu próprio ponto de vista. **A escola parece a imagem de um arquipélago.** O sofrimento emocional parece estar presente para todos/as, mas suas causas e consequências, pelo menos no discurso, não são as mesmas.

Professores/as não veem causas de sofrimento partindo das dinâmicas escolares, mas sim de fatores relacionados ao contexto social dos/as alunos/as e às condições de trabalho. Obviamente que esses fatores são relevantes, contudo é notável a ausência de uma percepção mais consciente acerca das *dinâmicas internas* da escola na produção social do sofrimento emocional (relações de convívio, normas, cultura institucional, tensionamentos entre escola e território onde está inserida).

Os/as estudantes, por sua vez, mostraram-se capazes de compreender as manifestações do seu sofrimento no contexto escolar e nas relações de convívio que se dão nesse espaço, no entanto, sem identificar como ele se expressa e aparece na experiência de outros atores escolares. Já os/as funcionários/as das equipes de apoio parecem, inicialmente, não se dar conta do próprio sofrimento mesmo quando relatam a desvalorização e excesso de trabalho. Aliás, embora esse grupo seja capaz de identificar o sofrimento dos demais atores escolares, parece não haver a compreensão de que o sofrimento dos/as estudantes possa ser também expressão das violências simbólicas que acontecem na escola.

Essa distância evidencia mais que diferenças de perspectivas. Ela revela um **problema de cunho pedagógico**: como é possível construir uma escola que não contribua para o sofrimento de seus/as estudantes quando nem sequer a instituição é percebida a partir dessa premissa pelos/as professores/as? Como é possível aos alunos/as compreenderem-se como deflagradores/as do sofrimento experimentado pelos/as professores/as, se aqueles/as nem sequer percebem que estes/as sofrem, não somente, mas também, por conta de suas ações?

CÍRCULO VICIOSO ENTRE VIOLÊNCIA, SOFRIMENTO E CONFLITO HÁ UMA DINÂMICA RELACIONADA A VIOLÊNCIAS QUE ACONTECEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Com base nos processos de escuta e nas discussões do grupo de trabalho permanente, foi possível identificar a existência de um círculo vicioso entre violências, sofrimentos e conflitos. A fala de um estudante evidencia de modo contundente essa operação:

“Às vezes eu sou explosivo pra me defender porque, quando me xingam de viadinho, é como se eu recebesse uma facada no peito”.

(ESTUDANTE OUVIDO PELA PESQUISA)

Considerando que nas falas de professores/as e funcionários/as se vê uma constante atribuição dos atos e manifestações das violências aos/às estudantes, suas famílias e territórios, nota-se que falta, portanto, entender com mais profundidade como a escola também produz violências e como as violações de direito produzem sofrimento para os diferentes atores escolares.

Ou seja, há necessidade de pensar o círculo das violências que se desdobra na emergência de situações de sofrimento e conflitos como um fenômeno complexo.

OBSTÁCULOS PARA IR ALÉM DE SOLUÇÕES INDIVIDUAIS

Há dificuldade em pensar a escola como um espaço coletivo

Os/as professores/as vivenciam a sensação de desamparo tal qual os/

as estudantes e esperam que “alguém”, seja a gestão escolar ou a gestão educacional no âmbito das diretorias regionais e da Secretaria de Educação, cuide deles/as. Muitos/as docentes consideram a escola um local insalubre e buscam soluções individuais para si, através do uso de medicamentos e psicoterapias, afastamento do serviço, dentre outros.

Essa busca por soluções estritamente individuais e a dificuldade em pensar a escola como um espaço coletivo em que as ações de cada um/a impactam a vida cotidiana de todos/as e em que certo projeto de escola e de sociedade, bem como a concepção geral de educação, precisa ser debatido e compartilhado, evidenciam grandes obstáculos para a construção de relações de convívio que reforcem laços de confiança, vínculos e acolhimento, fortalecendo uma cultura de respeito mútuo entre todos/as.

SEMELHANÇA ENTRE AS CAUSAS DO SOFRIMENTO EM DIFERENTES ESCOLAS

Desigualdades e discriminações não aparecem como exceções

Embora haja muitas diferenças entre as escolas e seus atores, as questões citadas até aqui apareceram tanto nas unidades escolares que possuem um trabalho voltado para o desenvolvimento mais consolidado de projetos com os/as estudantes e com a comunidade local quanto naquelas que enfrentam desafios e maiores dificuldades na relação com seus/suas estudantes, famílias e quadro de profissionais.

IMPORTÂNCIA DE FAZER “COM” EM VEZ DE FAZER “PARA” A COMUNIDADE ESCOLAR

Nem o discurso, nem a intenção e nem a prática dos adultos promovem mudança por si sós. O modo como são realizadas as ações faz toda a diferença

A distância entre as intenções e as práticas dos/as gestores/as escolares e as percepções dos/as estudantes e demais profissionais da escola indicam que há algo a superar no modo como são criadas e conduzidas

as propostas para constituir o convívio democrático nas escolas.

Os/as integrantes do grupo de trabalho permanente, ao discutir coletivamente o resultado dos processos de escuta dos atores escolares, concluíram que o que faltou em suas ações foi encaminhá-las em parceria com os/as estudantes, discutindo com eles/as o que, por que e para que fazer algo, reconhecendo sua capacidade de e autonomia para atuar como sujeitos.

Percebe-se, assim, que mudanças institucionais importantes envolvem a melhoria dos canais de comunicação de problemas, bem como a incorporação genuína dos anseios estudantis e de suas famílias, o que pode se dar a partir da intensificação de mecanismos de participação ativa (grêmios estudantis, conselhos escolares e associações de pais e mestres), para além de sua organização burocrática.

HIPÓTESES EXPLICATIVAS E RECOMENDAÇÕES INICIAIS

CONTATO DE DOCENTES COM DIFERENTES PERSPECTIVAS DO AMBIENTE ESCOLAR

Diante da sensação de incapacidade docente para lidar com sofrimento de estudantes, é essencial um trabalho formativo que problematize a visão das causas do fenômeno

Há relação entre a (in)compreensão de docentes quanto ao sofrimento de estudantes na escola/pela escola e o seu sentimento de incapacidade ou despreparo para atuar em relação a isso.

A ideia, profunda e largamente aceita, quase como senso comum, de que o sofrimento provém apenas de causas externas à escola, isto é, das condições socioeconômicas e familiares dos/as estudantes, leva os/as educadores/as a sentirem-se incapazes de fazer alguma intervenção.

Diante disso, é essencial que um trabalho formativo sobre a questão do sofrimento dos/as estudantes problematize essa visão na qual se atribuem somente causas externas ao mal-estar discente. Como ponto de partida para pensar a questão, é importante colocar os/as educadores/as em contato com as diferentes perspectivas dos atores escolares, em especial os/as estudantes e suas famílias, sobre os elementos causadores e os modos por meio dos quais o sofrimento emerge no cotidiano escolar.

AMBIENTE ESCOLAR SEM VIOLÊNCIAS PODE FAVORECER APRENDIZAGEM

Acolhimento e escuta, inclusive nos processos de ensino, podem

reduzir o fracasso escolar – que causa frustração em professores/as e estudantes

Muitos/as profissionais da educação tendem a acreditar que os/as alunos/as não aprendem porque têm dificuldades de aprendizagem oriundas ou da falta do capital cultural valorizado pela escola, ou do desinteresse e comportamento indisciplinado do/a estudante, ou ainda de alguma patologia ou transtorno mental.

Entretanto, com base nos resultados da pesquisa-ação, é possível conjecturar que o comprometimento dos/as profissionais da escola na promoção de um ambiente escolar sem violências, com acolhimento e escuta, inclusive nos processos de ensino, pode favorecer a aprendizagem e a redução do fracasso escolar. Essa é uma hipótese que precisa ser testada com o planejamento e desenvolvimento de ações sistemáticas, verificação dos seus resultados, avaliação do processo e aprimoramento das ações.

OLHAR OS CONFLITOS COLETIVAMENTE PARA APRENDER O QUE HÁ POR TRÁS

Não é possível compreender e atuar educacionalmente na questão do sofrimento sem levar em consideração o círculo vicioso que o produz

Como já evidenciado, o círculo vicioso entre violência–sofrimento–conflito inclui as práticas violentas que ocorrem na escola, principalmente as violências simbólicas, os conflitos que daí emergem e a produção de sofrimentos, os quais, por sua vez, geram novas violências. Essa dinâmica implica todos os atores escolares, e não somente os sujeitos envolvidos diretamente nos conflitos emergentes.

Nesse sentido, a atuação educacional na problemática do sofrimento na escola demanda a constituição de uma cultura de mediação de conflitos pautada na perspectiva da educação em direitos humanos, isto é, com foco no estudo e compreensão do conflito em sua dimensão manifesta e latente, entendendo-o como potência, no que se refere à possibilidade de aprofundamento da discussão sobre as causas e questões que

se fazem presentes em dadas situações conflituosas, e como sintoma, no que diz respeito àquilo que o conflito pode desvelar sobre as relações que se dão no contexto escolar e sua conexão com questões e sistemas de opressão sociais.

Para que isso aconteça, é preciso que tanto as questões relacionadas à produção social do sofrimento como aos conflitos no cotidiano escolar sejam estudadas e debatidas coletivamente.

“Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas”

(NÓVOA, 2009)

REPRODUÇÃO DE DISCRIMINAÇÕES E DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Vale observar a relação entre o sofrimento de estudantes e as opressões sociais de raça, gênero, sexualidade e classe socioeconômica

A análise do conjunto de produções e registros deste estudo indica essa relação, em especial na fala dos/as estudantes que nomeiam claramente situações vividas na escola que lhes causam sofrimento como racismo, machismo, intolerância religiosa e LGBTQIAPN+fobia.

Além dessas, nas falas dos/as profissionais das equipes de apoio, percebe-se que as escolas reproduzem a desigualdade socioeconômica quando as pessoas responsáveis por trabalhos não intelectuais têm piores condições de trabalho que as demais. Em vista disso, os/as funcionários/as das equipes de apoio, por vezes, não se sentem respeitados/as por colegas de outros grupos, como é possível notar na fala de um dos entrevistados: *“A relação entre a equipe de apoio e professores é complicada. Tem um ar de arrogância nas hierarquias, sendo que o apoio tem mais tato com as crianças. Os professores não me respeitam”*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Priscilla. Mais de 20 alunos de escola estadual no Recife são socorridos com crise de ansiedade; caso é segundo no mesmo dia. G1 Pernambuco, 19 mai. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/05/19/mais-de-20-alunos-de-escola-estadual-no-recife-sao-socorridos-com-crise-de-ansiedade-caso-e-segundo-no-mesmo-dia.ghtml>. Acessado em 05 set. 2023.

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Ciose. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? In: *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 40, pp. 231-251, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v40i0.48566>. Acessado em 05 set. 2023.

ALMEIDA, Daniela Tonizza; TREVISAN, Érika Renata. Estratégias de intervenção da Terapia Ocupacional em consonância com as transformações da assistência em saúde mental no Brasil. In: *Interface, Botucatu*, v. 15, n. 36, pp. 299-307, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000030>. Acessado em 05 set. 2023.

ARCHANGELO, Ana; LUZ, Tagiane Maria Rocha; CAMPANARO, Claudia Regina; RODRIGUES, Isabela Angeli. Sentimento de pertencimento e desenvolvimento da moralidade na escola. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e372115>. Acessado em 06 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico*, n. 37, v. 53, Brasília, set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2022/boletim-epidemiologico-vol-53-no37>. Acessado em 05 set. 2023.

COVITEL. Inquérito telefônico de fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis em tempos de pandemia - Covitel 2. São Paulo: Vital Strategies Brasil; Umame; Abrasco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodaaps.com.br/covitel/>. Acessado em 25 jul. 2023.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. In: *Revista UFSM Educação*, vol. 45, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644439944>. Acessado em 28 jun. 2024.

ENTENDA a crise de ansiedade coletiva sofrida por estudantes de Recife. Portal IG, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://saude.ig.com.br/2022-04-11/entenda-crise-ansiedade-coletiva-sofrida-estudantes-recife.html>. Acessado em 05 set. 2023.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. In: *Trends in Psychology*,

26 (1), jan./mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>. Acessado em 27 jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

GODOY, Julia Almeida; ABRAHÃO, Rafaela Carvalho; HALPERN, Ricardo. Autopercepção de dificuldades escolares em alunos do ensino fundamental e médio em município do Rio Grande do Sul. In: Aletheia, 41, pp. 121-133, mai./ago., 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942013000200010#:~:text=O%20autoconceito%2C%20ou%20autopercep%C3%A7%C3%A3o%2C%20tamb%C3%A9m,autoestima%20\(Campos%2C%202004\)](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942013000200010#:~:text=O%20autoconceito%2C%20ou%20autopercep%C3%A7%C3%A3o%2C%20tamb%C3%A9m,autoestima%20(Campos%2C%202004)). Acessado em 28 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONDRA, José. Homo Hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. In: Cadernos Cedes, v. 23, n. 59, abr. 2003, pp. 25-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003>. Acessado em 09 set. 2023.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Respeito e humilhação. 4ª edição. São Paulo: Vlado Educação, 2020b. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/>. Acessado em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Respeito na escola. 4ª edição. São Paulo: Vlado Educação, 2020a. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/>. Acessado em: 30 mai. 2024.

LIMA, Ana Laura Godinho. A “criança-problema” e o governo da família. In: Estudos da Clínica, v. 11, n. 21, 2006, pp. 126-149. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v11i21p126-149>. Acessado em 09 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAPEAMENTO aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade. Instituto Ayrton Senna: 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acessado em 27 jul. 2023.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e-13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acessado em 29 jun. 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Panorama general. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/fr/publications/i/item/9789240050860>. Acessado em 08 ago. 2023.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação [online]. 1997, n.05-06, pp.222-231. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 27 jun. 2024.

PESQUISA GLOBAL de Aprendizagem da Pearson. Pearson: 2022. Disponível em: <https://plc.pearson.com/en-GB/insights/pearson-global-learner-survey>. Acessado em 25 jul. 2023.

PESQUISA revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. In: Revista Nova Escola, São Paulo: Associação Nova Escola; Instituto Ame a Sua Mente, 10 out. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acessado em 27 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acessado em 15 jun. 2024.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GONDRA, José. A escola e a produção de sujeitos higienizados. In: Perspectiva e Espaço Público, v. 20, n. 2, 2002, pp. 493-512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10449>. Acessado em 09 set. 2023.

SANTOS, Yara Magalhães dos. Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 60, pp. 127-146, out./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p127-146>. Acessado em 28 jun. 2024.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acessado em 02 jun. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Estado Mundial de la Infancia: en mente - promover, proteger e cuidar la salud mental de la infancia. Resumen Regional: America Latina y el Caribe. Nova Iorque: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>. Acessado em 27 jul. 2023.

ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Contribuições da Psicologia à Educação Básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 4 [78], pp. 1195-1208, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8652472>. Acessado em 06 set. 2023.



respeitarepreciso.org.br



vladimirherzog.org



