



Trilhos da EDUCAÇÃO



Projeto Emaranhando Vidas

ANSIEDADE/DEPRESSÃO, DROGAS, VIOLÊNCIAS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

Uma Reflexão-Ação Compartilhada Com Professores e Gestores



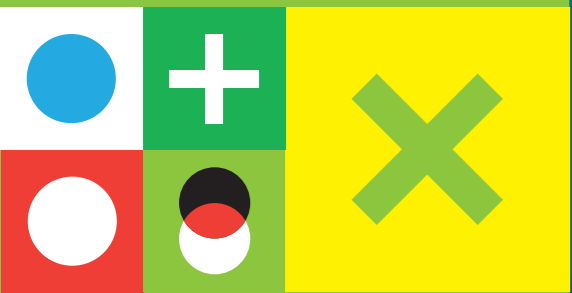


Trilhos da EDUCAÇÃO

Projeto Emaranhando Vidas

**ANSIEDADE/DEPRESSÃO, DROGAS, VIOLÊNCIAS
E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR**

Uma Reflexão-Ação Compartilhada Com Professores e Gestores



São Luís, 2021



Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar.

Esta publicação foi elaborada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). A edição desta obra foi viabilizada por meio do projeto “Trilhos da Educação - Assessoria técnico-pedagógica para o fortalecimento da educação básica nos municípios ao longo da Estrada de Ferro Carajás”, realizado por meio de parceria estabelecida entre a Flacso Brasil, a Vale S.A. e a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. Sua distribuição eletrônica ou impressa é gratuita.



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

Abramovay, Miriam
Ansiedade/depressão, drogas, violências e
bullying no contexto escolar [livro eletrônico] : uma reflexão-ação comparti-
lhada com professores e gestores / Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva. --
1. ed. -- São Luís, MA : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2021.
-- (Coleção trilhos da educação ; 1)
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-87718-25-5

1. Desenvolvimento socioemocional 2. Educação e Estado - Maranhão
3. Educadores 4. Escola - Administração e organização 5. Gestores escolares
I. Silva, Ana Paula da. II. Título III. Série.

21-80463 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação socioemocional 370.115

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão

Governador do Estado do Maranhão

Flávio Dino de Castro e Costa

Secretário de Estado da Educação

Felipe Costa Camarão

Subsecretário de Estado da Educação

Danilo Moreira da Silva

Secretária Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem

Nadya Christina Guimarães Dutra

Vale S.A.

Presidente

Eduardo Bartolomeo

Vice Presidente da Vale

Luiz Eduardo Osorio

Diretor de Relações Institucionais

Luiz Ricardo Santiago

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso Brasil

Diretora

Salette Sirlei Valesan Camba

Coordenadora do Programa Cidadania, Participação Social e Políticas Públicas

Kathia Dudyk





Trilhos da Educação

Coordenação Geral

Kathia Dudyk

Coordenação de Articulação e Gestão Interna

Bárbara Alves Nonato

Coordenação de Conteúdo

Carolina Albuquerque Silva

Coordenação Pedagógica

Camila Castanho

Coordenação de Ações de Juventude

Edvard Sales Ferreira Neto

Coordenação

Administrativa-Financeira

Márcia de Câmera Campos

Equipe

Aline Quintão, Fernanda Valesan, Juliana Nascimento Lima, Pedro Gorki e Wilna Sena.



Ficha Técnica

Organizadoras

Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva e Carolina Albuquerque Silva

Autoras

Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva, Ticiania Santiago Sá e Marisa Feffermann

Revisão técnica

Margareth Doher

Projeto gráfico

JJBZ e Vinícius Lourenço Costa

Diagramação e ilustração

JJBZ e Keko

Assistentes de Edição:

Ana Cristina J. de Melo e Rafael Minoru (Contra Regras)

Sumário

INTRODUÇÃO	08
PARTE 1 - PANORAMA ATUAL DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS	12
Ser Jovem na Sociedade Brasileira e a Situação das Violências - Ana Paula da Silva....	13
A escola e as Juventudes: Desafios em Comum - Miriam Abramovay.....	30
PARTE 2 - JUVENTUDES E TEMAS EMERGENTES: DEPRESSÃO/ANSIEDADE, DROGAS, VIOLÊNCIAS E BULLYING NAS ESCOLAS	48
O papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais e o trabalho com estudantes em situação de sofrimento psíquico - Ticiania Santiago Sá	49
Álcool e outras drogas no contexto das juventudes - Marisa Feffermann	73
Violências e bullying nas escolas - Miriam Abramovay e Ana Paula da Silva	85
MATERIAIS DE APOIO	92
SOBRE AS AUTORAS	99



Introdução



O projeto **Emaranhando Vidas** surgiu em 2018, a partir da demanda apresentada pelo Fórum Permanente de Prevenção ao Suicídio e Valorização da Vida à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/MA). A iniciativa tem por objetivo promover, a partir das Unidades Regionais de Educação (UREs) do estado do Maranhão, ações de caráter formativo, educativo e informativo junto a profissionais da educação, familiares e estudantes, visando a promoção e prevenção da saúde mental na escola, assim como a redução do estigma e do preconceito associados aos eixos da ansiedade, depressão, drogas e bullying.

Esta publicação, elaborada a partir da parceria entre a Seduc/MA com a Vale S.A. e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), faz parte dos esforços do Emaranhando Vidas. Além da presente apostila, direcionada a professores e gestores, também foram produzidas cartilhas voltadas para os estudantes do ensino médio, abordando os temas da ansiedade/depressão, drogas e bullying.

As análises realizadas buscam a pertinência e a contemporaneidade dos debates relacionados às juventudes, educação, escola e temas emergentes como depressão e ansiedade, na perspectiva dos direitos humanos e da formação ética para a cidadania, a partir do desenvolvimento socioemocional e da participação juvenil.

Indicadores, estudos, experiências de campo, testemunhos, entre outros, fazem parte desta publicação, que tem como proposta um conteúdo teórico-prático, subsidiado por metodologias de trabalhos participativos e dialógicos entre professores, gestores e estudantes. O objetivo é transformar o cotidiano da prática pedagógica de forma crítica, criativa e democrática, como rezam as diretrizes curriculares nacionais.

Ao discutir as relações entre juventude, violências, drogas e saúde mental, é preciso ressaltar que as juventudes constituem uma parcela significativa da população brasileira, a qual merece atenção e um olhar sobre o seu universo e a sua diversidade, seja por meio de pesquisas, estudos, projetos, programas e políticas públicas que favoreçam trajetórias, condições, oportunidades e maiores níveis de inclusão social (educação, trabalho, cultura, lazer, entre outros) para que sejam de fato sujeitos de direitos, como preconiza o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

Em um contexto de crescente vitimização da população juvenil brasileira fazem-se necessárias ações e práticas de toda a sociedade. São os jovens entre 15 e 29 anos, os quais representam 53,3%, ou seja, 30.873, do total de homicídios ocorridos no país. Cerca de 75,7% das vítimas de assassinatos no país são negras, periféricas e



do sexo masculino (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020)¹, o que demonstra a face mais trágica das violações dos direitos.

No que tange à escola, vários autores no Brasil ressaltam a importância da instituição em tempos de violência, para se contrapor a uma “cultura da maldade e por uma vida mais saudável” (OUTEIRAL, 2015)² não somente por lidar com conhecimentos, ensinar a pensar e ser crítico, fazer escolhas, mas por ser o espaço potencial de vínculos, de encontros entre pares e com adultos, lugar de brincadeira, e também porque, face às mudanças e aos problemas que enfrenta a família, teria condições de proporcionar uma rede de segurança social-afetiva para crianças, adolescentes e jovens.

As diversas violências têm impacto no ensino-aprendizagem dos estudantes. Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no país, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série (UNICEF, 2021). A pandemia aumentou os números da evasão e/ou do abandono escolar.

Assim, é preciso destacar a importância da educação e da escola, já que esta pode acionar a autoestima e o comprometimento social e incentivar formas de sociabilidade pautadas no respeito e na solidariedade. Em muitos casos, predomina no imaginário social, como vontade, uma valoração

positiva da escola. A escola goza de legitimidade na comunidade de relações sociais primárias na família e, em particular, entre os jovens. É imperativo ter em mente a complexidade e o envolvimento dos múltiplos sujeitos na dinâmica social da escola, tendo em vista a importância dessa rede de relações, ao se buscar dirimir as tensões e desconstruir contextos que podem levar a situações de violência.

É no cotidiano que as escolas procuram enfrentar a violência a que estão sujeitas, buscando mudar para melhor. Os caminhos dessa busca são múltiplos e plurais, contendo grande riqueza de potencialidades, mas também muitas limitações. É conhecendo-os e compartilhando-os que se pode, a partir deles, pensar alternativas para amplificar seu esforço, na direção de um projeto de convivência que, efetivamente, provoque transformações, por seu potencial estratégico para tecer relações com a comunidade e, especialmente, com a família.

¹ Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>>.

² Ver no YouTube, o vídeo “O mal-estar da escola” com Jose Outeiral. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0X2mxVNZ1bl>>.

Esta publicação está dividida em duas partes. A primeira é composta por dois textos que traçam um panorama atual das juventudes brasileiras. O primeiro deles aborda questões como a participação juvenil, o avanço das políticas públicas das últimas décadas e o seu desmanche nos últimos anos, assim como a resistência e lutas dos movimentos juvenis na relação híbrida entre o on-line e o off-line. O segundo texto discute o que é a escola, sua função e seus problemas, a partir da abordagem das diferenças existentes entre cultura escolar e cultura juvenil, assim como da problematização das relações intergeracionais e do adultocentrismo. Propõem-se a realização de uma reflexão sobre uma proposta de escola efetiva e participativa, mostrando a possibilidade de uma outra escola possível.

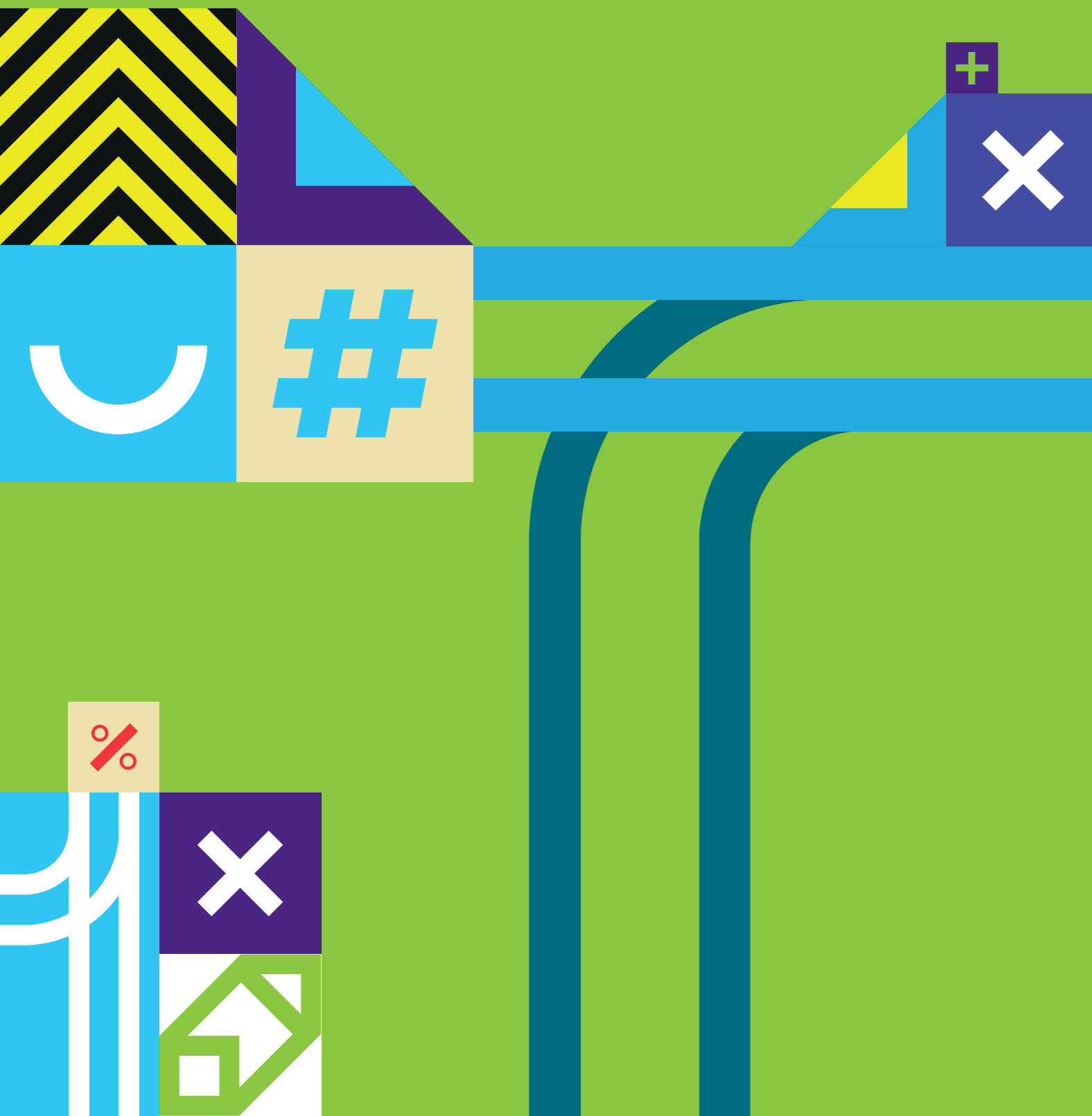
A segunda parte apresenta aos professores e gestores as temáticas das três cartilhas para estudantes também produzidas no âmbito do Projeto Emaranhando Vidas: depressão/ansiedade; drogas e violências e bullying. O conteúdo elaborado para os jovens é aqui retomado a partir de seus referenciais teóricos, com ênfase no papel da escola quanto aos temas. Estes conhecimentos são discutidos à luz da educação em direitos humanos, do desenvolvimento socioemocional e da participação juvenil. Conclui com uma lista de

filmes, relatos, músicas, livros e sites de apoio a serem utilizados em trabalhos colaborativos para/com os jovens. Este material servirá de apoio para fundamentar/inspirar uma forma criativa de trabalhar o potencial transformador das emoções no contexto escolar. As emoções são debatidas como origem das experiências de aprendizagem, em conexão com as práticas artísticas e culturais, de modo a contribuir para a construção de identidade, a inclusão social e pedagógica, o fortalecimento de vínculos entre estudantes e entre estes e educadores, assim como para o desenvolvimento de estratégias de resiliência/superação diante dos desafios enfrentados em nossa sociedade.

Boa leitura!

PARTE 1

Panorama atual das juventudes brasileiras



SER JOVEM NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A SITUAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS

Ana Paula da Silva

Juventudes: ser, estar e organizar

A juventude como conceito surge a partir do período da modernidade e isso deve-se aos processos de aprendizagem e socialização. A construção desse conceito passou por diversas concepções ao longo do tempo, perpassando o conceito histórico, biológico, sociológico, até chegar no conceito de juventude construído socioculturalmente (PERALVA, 1997).

Bourdieu (1983), um dos precursores no debate sobre o tema, traz um olhar relacional sobre juventude, ou seja, juventude, como qualquer outra categoria social, deve ser observada a partir das relações sociais, do contexto histórico, das relações de poder em que está imersa em uma dada sociedade. Historicamente as juventudes são analisadas através de uma visão ora heroica/salvadora, como agente de transformação da sociedade, ora rebelde/irresponsável, como ator problemático considerando que somente

quando se tornam adultos passam a ser “responsáveis, sérios e cumpridores de regras sociais”. A concepção de “jovem em formação” fortalece uma compreensão conservadora da juventude.

Juventude não é uma definição universalizante. Ao falarmos de juventudes estamos dialogando sobre diversidade, coletividade, experimentações, cultura, sociabilidade, movimentos, portadores de múltiplas identidades e vivências (GIL ESTEVES; ABRAMOVAY, 2009). Portanto, há de haver uma compreensão, com base na concepção dos direitos humanos, sobre juventude/juventudes, a partir da sua diversidade, inclusive por gênero, inscrição étnico/racial, orientação sexual e marcadores de classe, como lugar de residência e situação socioeconômica própria e familiar, as diversas culturas juvenis e sua singularidade geracional.

Historicamente, as instituições em nossa sociedade colocaram os jovens em posições de submissão e silenciamento, seja na família, na escola ou nos espaços políticos de decisão, espaços onde as estruturas patriarcais estão arraigadas. Situação que mais se dificulta quando se trata de jovens LGBTQIA+³, mulheres, negras e negros, indígenas, entre outros. Parte-se da concep-

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e o + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Aqui são incluídos os pansexuais, por exemplo, que sentem atração por outras pessoas, independente do gênero.



ção que estes são sujeitos que necessitam ser modelados, controlados e repreendidos por não “estarem preparados”, o que legitima violências das mais diversas ordens (simbólica, física, microviolências e outros), fortalecendo a ideia de “sujeitos de não direitos”, mesmo em uma sociedade que em termos teóricos e de políticas públicas, já deveria ter superado essa concepção.

Somente as diversas juventudes são capazes de vivenciar e traduzir o que é ser jovem em uma sociedade complexa e desigual como o Brasil e os problemas e desafios que enfrentam. Diversas pesquisas vêm demonstrando que essa população sofre perversamente as consequências dessas desigualdades sociais, incluindo violências, pobreza, desemprego, escolarização (FLACSO, 2016; ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020; UNICEF, 2021), que aumentou severamente em tempos de pandemia de Covid-19 (LUZ et al., 2020).

No que tange à participação, as juventudes⁴ de hoje não são iguais a de gerações passadas, pois o contexto é outro, essas juventudes estão ocupando diversos espaços públicos on-line (nas redes) e off-line (nas ruas) e participando para mudar realidades que incomodam, a exemplo da crescente auto-organização de grupos e coletivos culturais, midialivristas, etc.

Entre os anos de 2003 e 2015 foram legitimados marcos legais e espaços de garantias de direitos visando a participação

juvenil brasileira. Segundo as autoras, foi o chamado “ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil” (RIBEIRO; MACEDO, 2018, p. 108). Mesmo apesar de serem, muitas vezes, instâncias de participação como conselhos, fóruns, conferências, programas e políticas, distantes do conhecimento da maioria das juventudes, não podemos negar o importante passo que foi dado. Mobilizar os jovens de diferentes segmentos sociais, principalmente os mais pobres, para ocupar grêmios, reuniões de bairro, conselhos municipais, entre outros, tornou-se um desafio.

Diversos são os entraves que causam os desinteresses para a atuação dos jovens nos espaços políticos⁵ tradicionais, abarcando estrutura das instituições, das falas muitas vezes distantes da compreensão de muitos, pela dificuldade de acesso aos lugares acontecem reuniões, pela exclu-

⁴ Segundo Abramovay e Gil Esteves (2009), “a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis”. Diante disso, optamos por utilizar o termo no plural agregando assim a diversidade juvenil existente.

⁵ Não nos referimos aqui à política partidarizada, mas sim à política social e participativa para elaboração de propostas e tomada de decisões

⁶ Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/juventude-1/conjuve>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

⁷ Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/juventude-1/>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

⁸ Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/12. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.





são dos participantes, entre outros. Silva (2016, p. 163) aponta em sua análise justamente esse descompasso de atração entre as formas utilizadas pelos novos grupos e coletivos comparada com as instâncias tradicionais como os partidos e sindicatos.

De acordo com Sposito (2000) essa é uma crise que atinge o conjunto da sociedade, mas que faz surgir outras formas de relação e novos significados de participação, que vem revelando outros espaços organizados e ocupados, novas práticas, grupos e coletivos distintos em natureza e diferenciados em relação ao passado. Essa participação, conforme Castro e Vasconcelos (2009, p. 85) foi qualificada como uma nova “dinâmica participativa” que privilegia o processo, socialização e exercício da cidadania.

Segundo os mesmos autores, há uma evolução histórica da temática das juventudes, principalmente a partir dos anos 2000, que implementaram políticas públicas que permitiram uma política nacional de juventude: “no Brasil contemporâneo é significativa a construção do Conselho Nacional de Juventude⁶ e da Secretaria Nacional de Juventude⁷ no âmbito do Governo Federal, em 2005, além de diversas instâncias governamentais no âmbito dos Estados e Municípios” (CASTRO; VASCONCELOS, 2009, p. 89).

Esses espaços de interlocução e de apresentação, como é o caso do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), da Se-

cretaria Nacional da Juventude (SNJ), dos conselhos de juventude, redes e fóruns, precisam ser ocupados e legitimados pelos gestores públicos, educadores, movimentos e organizações sociais e pelos próprios jovens para que não se enfraqueçam ou terminem tais conquistas.

Destaca-se também um importante instrumento legal que dispõe sobre os direitos dos jovens, princípios e diretrizes que determinam as políticas públicas, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852⁸, aprovada em 5 de agosto de 2013. Sobre a participação, o estatuto indica:

Art. 4. O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens;

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito à voz e ao voto.

No que se refere à participação no espaço escolar e representativo dos estudantes, têm-se o grêmio estudantil. Ele é uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos alunos, amparada pela lei federal nº 7.398/85⁹. Um espaço que deve servir para discussões, ações e lutas organizadas, mas também de aprendizagem, cidadania, convivência e responsabilidade.

No final do ano de 2015, uma onda de ocupação das escolas se iniciava no Brasil. Uma mobilização estudantil em grande medida secundarista tomava proporção em São Paulo, tendo como bandeira o lema “Não fechem a minha escola”. Os alunos protestavam contra o projeto de reorganização escolar¹⁰ que envolveu mais de 200 colégios por mais de 60 dias. O movimento paulista inspirou outras ocupações pelo país ao longo de 2016¹¹. O auge das ocupações se deu a partir da proposta da reforma do ensino médio, porém, foi além. Os estudantes também reivindicavam por melhores estruturas físicas, por um currículo mais próximo à realidade de vida deles e maior participação nas decisões de impacto na escola.

Durante as ocupações, os estudantes instituíram campanhas de limpeza, organização das salas de aula e eventos fora do currículo formal: rodas de conversa; oficinas e aulas de grafite; dança; música e cinema, com temas ligados à juventude, cul-

tura, sociedade, entre outros, e ocupação de espaços para além das salas de aula, como os pátios. O diferencial desse movimento era a educação não formal tomando o espaço formal e tradicional da escola, prevalecendo um ambiente de diálogo e colaboração entre os ocupantes.

No entanto, as ocupações também foram marcadas por profundos estranhamentos e discórdias entre estudantes, apoiadores ou não do movimento, professores e gestão, onde a preocupação ora era em prosseguir com o cronograma escolar, ora na preservação do patrimônio público. Como resultado negativo, em um primeiro momento, houve a deterioração no clima escolar, e as relações sociais entre estudantes e corpo docente ficaram acirradas e comprometidas entre participantes e apoiadores e não apoiadores.

Vale ressaltar, como aponta Carrano (2006), que os interesses juvenis apresentados nas ocupações foram de ordem prática, com preocupações de mudanças re-

⁹ Lei nº 7.398/85. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹⁰ Reorganização vai fechar 94 escolas públicas do Estado de São Paulo, site Viomundo, 2015. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/reorganizacao-vai-fechar-94-escolas-publicas-do-estado-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: 16 set. 2017.

¹¹ Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), para a revista Exame em outubro de 2016, totalizava mais de mil ocupações de escolas e universidades federais em 22 estados brasileiros, mais o Distrito Federal. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contra-temer/>>. Acesso em: 16 set. 2017.



ais e urgentes na educação. Foram formas de engajamento “artesanal”, construídas no dia a dia, ou seja, adequadas aos meios, limites e vontades dos indivíduos. Privilegiaram ações locais e objetivas, com maior proximidade entre os atores envolvidos, possibilitando mudanças sociais mais modestas e realistas.

As mudanças tecnológicas, especialmente o boom da internet, são também um fator significativo para a transformação dos meios e espaços de relacionamento e as maneiras de aprender e ensinar (SILVA, 2014), assim como transformou as formas de engajamento e práticas políticas das juventudes, em uma participação híbrida entre o on-line (redes) e off-line (ruas), estabelecendo formas de comunicação e participação de grande originalidade e numa nova escala, como ratificam Ester e Vinken (2003).

Essas juventudes se organizam no que Castells (1999) chama de sociedade em rede, ativadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com configuração transnacional em um espaço de interação social, que não deixaram de reverberar nas ruas, como aponta Ribeiro (RIBEIRO, 2000 apud SILVA, 2014, p. 58): “O diferencial entre os movimentos atuais e os movimentos antigos é justamente sua organização e convocação ter extrapolado os espaços históricos de luta e ter ido para novos espaços transnacionais”.

O cenário midiático oportuniza novos processos de aprendizagens e saberes direta e indiretamente, em uma dimensão participativa valorizada pela educação não formal (GOHN, 2010 apud SILVA, 2016, p. 163), onde existem diversos tipos de aprendizagens que vão além da prática como espaço para organização e participação efetiva na sociedade, e mais:

- a) políticas: envolvendo questões relacionadas à aquisição de direitos e às hierarquias dos poderes estatais;
- b) as aprendizagens culturais: identidades e diferenças culturais dos grupos assim como as diversidades com as quais eles têm que lidar;
- c) simbólicas: representações existentes sobre determinados grupos;
- d) cognitivas: aquisição de conhecimentos e a capacidade de relacioná-los aos problemas que lhes dizem respeito;
- e) reflexivas: práticas e experiências que geram saberes aos indivíduos.

Diferentes movimentos e protestos utilizaram e se organizaram a partir da internet: Primavera Árabe, em 2010/2011; Occupy Wall Street, em 2011; protestos no Brasil, em 2013 e outros.

Uma novidade quanto à participação da juventude atual é a presença dos jovens de periferia na cena pública (NOVAES, 2006). Segundo a autora, há uma forte influência de manifestações culturais tais como o funk, o punk e o movimento hip hop – com o rap, o break e o grafite, nos territórios



pobres, assim como Silva (2014, p. 18) aponta a existência de grupos e coletivos de jovens pobres que desenvolvem “atividades culturais, tais como: cineclubes; festivais de dança e música; grafite; performances teatrais e outras artes em geral” que acontecem no espaço comunitário visando a transformação local. Para Pais (2006, p. 13-14), as capacidades “performativas” apresentadas nos diversos “estilos juvenis” (musicais, esportes radicais, corporais, grafites, etc.) é uma forma de “expressar o questionamento à ordem e propor fuga ao tradicionalismo”.

Milton Santos analisa no início dos anos 2000 o uso da TICs como oportunidade para os mais pobres terem acesso à informação. Porém, esse uso está além, como apontado por Silva (2014, p. 68), o uso das TICs pelos jovens pobres “têm permitido ser a nova ‘arma’ democrática de proteção, uma vez que denúncias e reivindicações são expostas através de vídeos e mensagens instantâneas, sendo possível também acionar sua rede off-line de ajudadores”.

Segundo Melucci (1997), esses grupos ou coletivos juvenis emergem de modo esporádico, em resposta a problemas específicos, portanto, sem a necessidade de ter longa duração, serem institucionalizados e presos a uma organização rígida de representação.

Pressupõe-se que a participação juvenil através das TICs não está desassociada das atividades presenciais, e essa integração híbrida on-line (redes) e off-line (ruas) pode influir na formação de uma nova cultura política, condicionar mudanças contemporâneas e desenvolver práticas participativas e democráticas das juventudes, para assim posicionar-se politicamente de forma orgânica o que remete à perspectiva da formação cidadã inserida nas transformações e dilemas da sociedade atual.

Juventudes e políticas públicas

O Brasil, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2014, teve a maior população jovem da sua história, atingindo 51,3 milhões de brasileiros entre 15 e 29 anos, ou seja, 1/4 da população do país. Em 2019, esse número diminuiu para 47,3 milhões de jovens, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Essa questão deve-se a fatores como o declínio dos níveis de fecundidade observados no Brasil, freando assim a evolução populacional das juventudes.

Mesmo com o término do bônus demográfico, é imprescindível considerar o estado de desenvolvimento e necessidades das juventudes, e a importância da sua abordagem distinta e prioritária na sociedade.

A definição de políticas públicas para as juventudes é necessária para a implementação de uma política nacional, a qual está assegurada pelo Estatuto da Juventude, que compreende o recorte etário dos 15 aos 29 anos de idade.

O Brasil inaugurou, em 2005, a criação dos primeiros instrumentos de materialização das juventudes brasileiras como uma categoria de direitos, implementada pelo governo, nível nacional, através do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) – Lei nº 11.129/05, da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e da implementação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13). Porém, vale lembrar que nos anos anteriores, 2003-2004, foi discutido e elaborado o Plano Nacional de Juventude, tornando-se projeto de lei (4.530/04), que visava metas e propostas para os próximos 10 anos.

As políticas públicas de juventude (PPJs) desenvolvidas entre 2005 e 2015 favoreceram a diversidade das juventudes brasileiras, com programas específicos para jovens da cidade, do campo e das periferias, entre outros. Foi a primeira vez que o governo federal implementou por mais de uma década políticas públicas importantes para esse segmento da sociedade.

O Programa Universidade Para Todos (ProUni), por exemplo, implementado em 2005 pela Lei nº 11.096, favoreceu o aces-

so à universidade a jovens pobres, também os oriundos de escolas públicas, e os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, através da Lei de Cotas, com bolsas de estudo parciais ou integrais em instituições particulares de educação superior. O Ciências Sem Fronteiras foi criado em 2011 para incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas de iniciação científica e incentivando projetos científicos em universidades de outros países, porém, foi extinto em 2017.

Essas e outras políticas públicas nacionais de juventude (PPJs) foram importantes nas décadas anteriores, como o Projeto Agente Jovem; Programa Bolsa-Atleta; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Escola Aberta; Programa Escola de Fábrica; Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed); Programa Juventude e Meio Ambiente; Programa Nossa Primeira Terra; Programa Cultura Viva; Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); Projeto Rondon; Programa Pronaf Jovem; Programa Saberes da Terra; Programa Segundo Tempo; Projeto Soldado Cidadão (GUIA DE POLÍTICAS DE JUVENTUDE, 2006).



O período [2005-2015] foi marcado pela construção de uma significativa institucionalidade no campo das políticas públicas de juventude, com a criação de centenas de órgãos governamentais municipais e estaduais, evidenciando avanços na construção de um apoio visível na proteção social e no bem-estar dos jovens, acompanhando um ciclo de desenvolvimento das políticas públicas sociais e de construção da cidadania no país (RIBEIRO; MACEDO, 2017, p. 109, grifo das autoras).

Cabe dizer que, foi a partir de 2016, quando o Brasil enfrentava uma das suas piores crises no campo econômico, político e social, que as políticas de juventudes estagnaram e passaram a declinar os temas emergentes dessa população, tais como trabalho decente e renda, acesso e permanência na educação. A ausência de participação juvenil paralisou ainda mais o avanço das políticas sociais para a juventude no país. Portanto, é mais desafiador o trabalho das escolas no sentido de estimular a participação na escola, no bairro, nos conselhos de direitos ainda existentes.

Desigualdades educacional, laboral e o retrato das violações e violências: o cenário juvenil

Ser jovem em uma sociedade complexa e desigual como o Brasil não tem sido tarefa fácil segundo estudos e pesquisas. Algumas dessas desigualdades que afetam as juventudes brasileiras referem-se à educação, trabalho e violências.

Tivemos um período no Brasil que compreende entre 2006 e 2013 como positivo para os jovens em relação à educação e trabalho (IPEA/SNJ, 2014), “entretanto, subsistem persistentes desigualdades: as taxas de desemprego, por exemplo, continuam mais elevadas entre os jovens mais pobres, negros de ambos os sexos, moradores de áreas rurais e mulheres” (CORROCHANO; ABRAMO, 2016, p. 121):

[...] No caso do Brasil, um conjunto de mudanças, ainda que em ritmos e profundidades diversos e desiguais, podem ser observadas na última década: a diminuição dos níveis de pobreza e desemprego e o aumento das remunerações e oportunidades de emprego formal (GUIMARÃES, 2013); a expansão do acesso ao sistema escolar, verificando-se uma geração juvenil mais escolarizada (SPOSITO, 2005; SPOSITO; SOUZA, 2014); e a rápida diminuição nas taxas de fecundidade (HEILBORN; CABRAL, 2006) (CORROCHANO; ABRAMO, 2016, p. 113).

Essa realidade tem mudado principalmente a partir das crises acentuadas em 2015, aprofundando-se na medida em que as políticas públicas nacionais de juventude se encontram estagnadas.

Em 2019 foram 2,1 milhões de estudantes reprovados no país, mais de 620 mil os que abandonaram a escola e mais de 6 milhões que estavam em distorção idade-série (UNICEF, 2021). O perfil dos jovens estudantes em distorção idade-série são, em sua maioria, pessoas negras, indígenas ou com deficiências. A pandemia da Covid-19 agravou esses dados segundo demonstra abaixo:

Segundo dados de pesquisa do Instituto DataSenado sobre a educação na pandemia divulgados em agosto de 2020, são quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, sendo 35% (19,5 milhões) os que tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas on-line não têm acesso à internet. Os dados ainda revelam que, na opinião de 63% dos responsáveis por alunos que tiveram aulas remotas, a qualidade do ensino diminuiu, e 75% das famílias cujos filhos tiveram aulas remotas nos últimos 30 dias preferiam que as aulas voltassem a ser presenciais somente quando a pandemia for controlada. Esses dados contribuem para evidenciar as desigualdades de diversas ordens, sejam tecnológicas ou econômicas, que impactam o ensino e a aprendizagem dos estudantes e geram consequências como o abandono e a evasão escolar (LUZ et al., 2020, p. 188).

Segundo o Relatório GEM 2020¹², gênero, idade, local onde vivem, pobreza, deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status migratório ou de refúgio, orientação sexual ou identidade e expressão de gênero, encarceramento, crenças e atitudes são os principais fatores de exclusão nos sistemas educacionais.

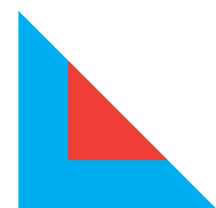
No que se refere ao mercado laboral, jovens entre 18 e 24 anos têm sido os mais afetados pelos efeitos do coronavírus. O desemprego entre esses jovens ficou em 31,4% no 3º trimestre de 2020, segundo dados da Pnad Covid-19 IBGE¹³. As jovens mulheres são as que mais sofrem, nesse caso, demarcando que a relação de gênero relacionado no mercado de trabalho é um caso ainda agravante (OIT/IPEA, 2020)¹⁴.

Nos últimos anos, uma nova categoria geracional de jovens surgiu, os chamados “nem-nem”, que não estudam e não trabalham, e, mais recentemente os que não estão à procura de emprego formal (“nem-nem-nem”). Porém, em muitos casos não significa que esses estavam ociosos, mas

⁹ Relatório de Monitoramento Global da Educação, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

¹⁰ Pnad Covid 19 IBGE. Disponível em: <<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>>.

¹¹ Organização Internacional do Trabalho (OIT)/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).





deixaram de estar oficialmente registrados, atuando em atividades coletivas ou individuais autônomas, trabalhos informais, cuidando da casa e dos familiares, entre outros. Em sua maioria, são jovens sem oportunidades diante das crises econômicas, são os “sem Estado, sem escola adequada, sem opções culturais, sem nada”, como denomina um dos jovens ouvidos pela pesquisa da Universidade Federal do Ceará “Eles dizem não ao não: um estudo sobre a geração N” (DIÓGENES; HOLANDA; SILVA, 2020)¹⁵.

Segundo Valenzuela (2018), os jovens têm sido os mais afetados pelo desemprego e subemprego, situação que os leva muitas das vezes à informalidade e à ilegalidade, “visto que as condições precárias aumentam a escolha de atividades ilegais como opções disponíveis para a aquisição de bens materiais” e simbólicos “publicizados exaustivamente pelos meios de comunicação” (p. 40-41).

Essa é também a população que está no grupo que mais sofre violações quando se trata daqueles que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE) no país, na medida em que faltam políticas assertivas de proteção e cuidados. Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social (2018) são 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) (69.930) e/ou Prestação de Serviço à Comunidade

(PSC) (84.755) – esses números mostram que um adolescente/jovem pode estar cumprindo mais de uma medida. Assim como os demais dados de políticas repressivas ou que fere o direito à vida, o perfil dos jovens que cumprem MSE são em sua maioria meninos, pobres, periféricos, pretos e pardos. Os tipos de ato infracional recorrentes são: tráfico, roubo e furto, contudo “[...] são constantes as interpretações errôneas sobre essas medidas, gerando o mito da impunidade” (VOLPI, 2001 apud ROSA; TASSARA, 2012, p. 275).

Essa sensação da sociedade sobre a impunidade se deve pelo prazo de apreensão desses adolescentes e jovens que é no máximo de três anos (Art. 121 do ECA). Esses sujeitos ora privados de liberdade, ora em semiliberdade ou cumprindo medidas em meio aberto sofrem violências de diversas formas, seja por não haver garantias dignas de bem-estar social e articulação da inserção na escola, no trabalho e em projetos. Um bom filme que retrata essa realidade e que nos faz refletir é Juízo, da diretora Maria Augusta Ramos.

Segundo dados do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud), o percentual de jovens com idade inferior a 18 anos que comete atos infra-

¹⁵ Relatório da pesquisa disponível nas referências bibliográficas.

cionais no Brasil é de menos de 1% da população brasileira nessa faixa etária. No universo de crimes praticados, os delitos cometidos por adolescentes não chegam a 10% (site da OXFAM, 2020¹⁶).

Em relação às violências de jovens entre 15 e 29 anos representaram 53,3%, ou seja, 30.873 do total de homicídios; 75,7% das vítimas de assassinatos no país são negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020), revelando que a face mais trágica das violações são os homicídios.

O perfil desses jovens é sempre o mesmo segundo as pesquisas e reforçado pela grande mídia brasileira: meninos, negros, moradores de periferias. Mais da metade das mortes por homicídios no Brasil em 2017 (54,54% do total de 65.602) foram de jovens entre 15 e 29 anos, segundo dados do Atlas da Violência.

A morte prematura de jovens por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980. Além da tragédia humana, os homicídios de jovens geram consequências sobre o desenvolvimento econômico e redundam em substanciais custos para o país. As

¹⁶ Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/blog/dia-internacional-da-juventude/>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

¹⁷ A Anistia Internacional publicou um relatório baseado em uma série de casos de homicídios cometidos por policiais ocorridos durante 2014 e 2015 na cidade do Rio de Janeiro, principalmente na favela de Acari. Para baixar o relatório, disponível em: <<https://www.amnesty.org/en/documents/amr19/2068/2015/en/>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

mortes violentas de jovens custaram ao Brasil cerca de 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional em 2010, conforme mostrou Cerqueira (2019).

Os dados de assassinatos de jovens no Brasil têm semelhança com outros países latino-americanos e dessa análise surge o conceito de “juenicídio”, que foi cunhado no México por José Manuel Valenzuela Arce, em 2012. O juvenicídio diz respeito ao assassinato sistemático de jovens que permanece impune na maioria dos casos. Segundo o autor, esse conceito sugere processos de precariedade, vulnerabilidade, estigma, criminalização e morte construídos pelos detentores de poder, com a participação ativa das indústrias culturais que estereotipam e estigmatizam o comportamento e estilos de jovens, criando predisposições desqualificadoras, apresentando-os como revoltosos, preguiçosos, violentos, delinquentes, perigosos e criminosos (VALENZUELA, 2018).

Uma das instituições que mais vitimizam a juventude brasileira é a polícia que, por sua vez, também apresenta um número elevado de mortes entre seus integrantes (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015¹⁷; CEsC, 2018; ZILLI, 2018). Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), em 2018, 343 policiais civis e militares foram assassinados, sendo que 75% dos casos ocorreram quando estavam fora de serviço. Em 2019,



esse número diminuiu para 172 policiais civis e militares registrados como mortos, dos quais 62 estavam trabalhando quando foram assassinados (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Chama a atenção, ainda segundo os dados de 2019, o crescimento do suicídio de policiais, resultado da exposição permanentemente a efeitos psicológicos graves.

A relação entre polícia e juventude tem sido cada vez mais conflituosa, seja porque não confiam na instituição ou porque a polícia demora a chegar no local dos delitos, ou ainda por considerarem que a polícia tem uma visão negativa sobre eles, tratando-os com desconfiança, como se fossem culpados pelo fato de serem jovens e morarem na periferia. Protestam contra o fato de serem diversas vezes alvo de revistas, demonstrando um descrédito quanto à intervenção do Estado¹⁸.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), 8 a cada 10 pessoas mortas em 2019 foram pela polícia. O perfil majoritário continua sendo homens, jovens, negros. Esses vitimizados correspondem a 74,3% de jovens até 29 anos.

Nota-se que a questão de raça e classe no país é um marcador de quem pode viver e morrer, como define Mbembe (2016) a respeito da necropolítica exercida pelo Estado.

Existe em nossa sociedade o que Silvio

Almeida (2021) se refere sobre o racismo da ação do Estado que se materializa tanto em um racismo institucional quanto em um racismo estrutural, ou seja, não somente o uso da violência, mas também a produção de consensos para impor a dominação, a manutenção e a reprodução de regras, padrões sociais racistas que conserva os privilégios do grupo hegemônico, nesse caso, de pessoas brancas.

Portanto, para compensar as desigualdades tanto educacionais quanto laborais, assim como a diminuição das violações e violências que principalmente as juventudes negras sofrem, o conjunto da sociedade deve dar importância para políticas públicas afirmativas, a implementação de práticas antirracistas efetivas e o investimento em políticas internas (ALMEIDA, 2021, p. 48-49):

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

¹⁸ Esse parágrafo corresponde à análise de depoimentos de jovens da pesquisa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Rio Grande do Sul e Ceará”, parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Flacso Brasil, 2016.

Apesar das situações de desigualdades existentes no Brasil e as várias exclusões tanto no sistema educacional quanto no laboral, assim como as várias violências vividas pelas juventudes, há grupos de jovens se organizando em função de atividades culturais, com performances na dança, na música e nas artes em geral, nos grupos e movimentos feministas, com ações de cidadania e estudos contra o feminicídio, grupos de proteção contra demais violações e violências, grupos identitários como o movimento negro, entre outros, o que demonstra que há esperança e uma visão positiva do futuro dessa geração.





A ESCOLA E AS JUVENTUDES: DESAFIOS EM COMUM

Miriam Abramovay

A Escola: função e problemas

Na sociedade, a escola é considerada um local privilegiado para aprendizagem e socialização, que deve ensinar a compreensão, que inclui a empatia, identificação, projeção, simpatia e generosidade. É um projeto, como explicita Morin (2000), necessário para a vida. Funciona também como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade, bem como pode chegar a criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor.

A escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como para a formação da identidade (DELORS, 2010), assim como o local de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade (MORIN, 2000). Não podemos, porém esquecer que a escola pode ser “um caleidoscópio onde se jogam tradições, heranças, mas também novos modelos de expressão e novas formas de se aproximar dos problemas” (SOUTHWELL; ROMANO, 2013, p. 15, tradução nossa) onde a renovação e a preservação são constantes.

Segundo Dussel e Quevedo (2010), esta é uma instituição baseada no conhecimento, disciplina, tempos e espaços predetermi-

nados. A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento das sociedades, as quais são responsáveis pelas capacidades físicas, intelectuais e espirituais, preparando os jovens para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele (ENQUITA, 1989).

No entanto, muitas vezes, não é um espaço democrático, sedutor e igualitário tal como concebido e idealizado. Embora se espere que a instituição funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Estes “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Há dificuldades para atender às demandas das novas clientelas, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a democratização do acesso ao ensino mascara uma

série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país.

Problemas como repetência, evasão, abandono são constantes nas escolas brasileiras, e levando em conta que o acesso à educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, tais questões colaboram para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Delors (2010) percebe escolas com superlotação e métodos de ensino ultrapassados à base de aprendizagens memorizadas. E ainda, professores que não se adaptam a novos métodos, como, por exemplo, a participação ativa dos alunos em sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução conjunta de problemas. Para Kessler (2009), tanto estudantes como professores se avaliam a partir de um referencial completo sobre o outro: falam sobre as personalidades, caráter, capacidade de motivação, além dos conflitos emergentes da diferente posicionalidade dos dois segmentos na relação hierárquica estabelecida entre eles.

O desempenho pedagógico dos docentes influencia a avaliação feita pelos

alunos sobre a relação com o professor. Dayrell (2007) observa que professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre esses. Em pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2003) sobre o ensino médio, os alunos afirmam que alguns dos principais atributos de um “bom professor” é expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar. Ou seja, há uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional de acordo com a expectativa do aluno.

A comparação entre o professor que explica bem a matéria e aquele que não consegue destacar-se pedagogicamente é recorrente entre os alunos. Os professores que trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos geram admiração podendo contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre eles. Nesse sentido, alguns alunos afirmam que a relação com o professor é boa porque têm com eles uma proximidade pela forma de ser do docente, por ele mostrar-se compreensivo.

O não envolvimento, a falta de preocupação dos professores para com os alunos, assim como o absentismo dos mesmos, são constantes nos depoimentos des-



ta pesquisa e refletem percepções sobre comportamentos que minam o respeito e a relação professor-aluno.

O Brasil assistiu, nas últimas décadas, a uma intensa ampliação das matrículas no ensino médio. No entanto, esse aumento do número de vagas não contou com os investimentos necessários e se processou em condições insuficientes, tanto materiais como humanas para a garantia da qualidade desejada e para a superação de desigualdades presentes, sejam no acesso ou na conclusão dos diferentes níveis de ensino.

Muitos autores explicam o que gera a interrupção na trajetória escolar do aluno: dificuldade de acesso à escola; necessidade de trabalho e renda; falta de interesse pela escola; falta de vagas próximas ao domicílio; fecundidade; criminalidade (NERI, 2009), assim como outras condicionantes: riscos sociais (falta de estrutura familiar, nível educativo dos pais, dentre outros) e riscos acadêmicos (baixas qualificações, expectativas educativas baixas, dentre outros).

O fracasso escolar é uma realidade de décadas a qual não se tem conseguido reverter. O problema da repetência nos remete à questão da seletividade social dentro da escola e a democratização do acesso não implica obrigatoriamente na democratização do ensino. E, como pon-

tua Neri (2009), o que chama mais atenção nas disparidades regionais no Brasil é que as chances de saída da escola aumentam na medida em que o jovem encontra oportunidade de trabalho (necessidade de geração de renda).

Nesta época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais, em que a escola possui um papel essencial na formação dos indivíduos na sociedade, o que prevalece é uma escola de classes, desigual quanto ao que ensina, no que diz respeito às relações sociais que nela se dão assim como nas diferenças socioeconômicas e culturais entre os espaços geográficos e as áreas onde se encontram. As escolas também diferem quanto à infraestrutura, organização e gestão, oferecendo condições desiguais àqueles que as frequentam e que nelas depositam a expectativa de um mundo melhor. Paulo Freire (2010, p. 45) aponta para o que chama de “uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Segundo o autor, “há eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”.

Uma escola de qualidade depende, entre outros fatores, da infraestrutura, do espaço, das instalações, das possibilidades e dos recursos oferecidos aos seus alunos e professores. Assim, um ambiente

organizado, limpo, com professores considerados bons pelos alunos e que ofereça uma merenda de boa qualidade pode fazer com que todos se sintam mais motivados e tenham pela escola apreço e respeito.

Outro fator importante é o clima escolar. Segundo Fan (apud VINHA et al., 2011) existe uma associação direta entre como os alunos se sentem na escola e o clima escolar. Este diz respeito à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. A literatura aponta uma ideia comum que concebe o clima escolar como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos.

Desta feita, o clima escolar – como observam School Climate Center, Cohen, McCabe et al. (2009) e Carra (2009) – está relacionado à qualidade de vida na escola e no seu funcionamento; normas, valores e atitudes, compreensão das regras; sensação de segurança e percepção de justiça e proteção existentes; comunicação, relações interpessoais; práticas de ensino e sentimento de pertencimento dos alunos e professores no espaço escolar, dentre outros.

Um bom clima escolar permite uma convivência onde haja o conhecimento e o entendimento mútuo na diferença; na pos-

sibilidade de se sentir parte de uma comunidade; na relação dialógica para enfrentar os conflitos interpessoais de maneira positiva, bem como aumentar a capacidade crítica e argumentativa para poder implementar projetos comuns de mudança (FIERRO-EVANS; CARBAJAL-PADILLA, 2019).

Um artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre os atores escolares. No caso de alunos e professores, muitas vezes, os docentes são as únicas pessoas com quem os alunos se sentem à vontade para conversar, tirar dúvidas e buscar apoio para a resolução de problemas cotidianos.

A interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula. Tentar ouvir e compreender as singularidades que fazem parte do mundo juvenil, seus desejos, incertezas e descobertas é a forma que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).



Para Charlot (2001, p. 21) “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele”. A necessidade da apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo está sobremaneira associada à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado: alunos desanimam de estudar porque não tem nada que lhes chame a atenção. O desejo de ir à escola mistura-se com a vontade de obtenção de conhecimento, o que é crucial para a aquisição de capital cultural. Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. E, estar matriculado em uma escola não implica obrigatoriamente em uma atitude positiva para com o conhecimento, pois a relação com o saber é uma relação de sentidos. Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural.

Em tempos de pandemia, os quais estamos vivenciando, a instituição mostra-se fundamental para os jovens, por ser

um dos principais espaços de construção de amizades, companheirismo e aprendizado ainda que considerando as dificuldades de acesso ao ensino virtual. Neste momento, a escola retoma seu papel, sua função deixando de ser um “centro de decepções” (TEDESCO, 2012) e passa a ser um local de afetos, de saudades, de possibilidades de ver o mundo com outros olhos. Vivenciamos a maior tragédia de toda a história, compartilhamos grandes catástrofes pessoais e humanitárias, e vários autores ressaltam a importância da escola. Vivemos o tempo em que a escola aparece como fundamental não somente por lidar com conhecimentos, ensinar a pensar e ser crítico, fazer escolhas, mas por ser o espaço potencial de vínculos, de encontros entre pares e com adultos significativos como os professores.

Face às mudanças e aos problemas que enfrenta a cada família, a instituição deveria dar mais apoio e condições capazes de proporcionar uma rede de segurança social e afetiva para crianças e jovens. No exercício de sua função, de proteção, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação atualizada, contemporânea, capaz de promover aprendizagens fundamentais para assegurar aos educandos as oportunidades de se enriquecerem cultural e cientificamente de forma que crianças, adolescentes e jovens

percebam a escola como um ponto de referência de proteção tanto para o presente como para projetarem seu itinerário futuro. A escola, portanto, além de ser um lugar físico é um espaço simbólico, onde a convivência tem um papel fundamental, no pensamento crítico dos jovens.

Entretanto, vivenciamos no Brasil uma situação de brutalismo em que a violência (MBEMBE, 2020) e a desumanização se generaliza com a normalização de situações extremas como a militarização das escolas e o homeschooling, por exemplo.

A militarização das escolas públicas é apresentada como alternativa para conter a indisciplina e melhorar a aprendizagem. Segundo Ricci (2019), são usados casos isolados de violência “dura” (CHESNAIS, 1981) como ataques a professores, assassinato de jovens estudantes, drogas entre outros, em diversas capitais, para espetacularizar e dramatizar situações muito específicas de violências várias. Outros argumentos que pesam a favor da militarização são os bons resultados alcançados por estas escolas, uma vez que seguem um modelo rígido e as famílias, em especial dos estratos de baixa e média renda, procuram este tipo de escola inclusive pela intenção de “afastar os jovens de violências”.

A militarização das escolas, para analistas em ciências humanas, confunde educação com segurança pública e não

trabalha valores por debate crítico, mas por imposições de modelos únicos, sem margem para a diversidade, com um sistema de disciplina arbitrário. Na Semana de Ação Mundial (SAM), em 2020, foi lançado o Manual SAM para professores chamado Educação contra a Barbárie onde analisam as escolas militares: militarização das escolas é o ato de trazer militares das diferentes forças para atuarem dentro das escolas civis públicas, nas funções de direção administrativa, pedagógica ou disciplinar, além de monitoria ou instrução dos estudantes. Depois que são militarizadas, as escolas passam a seguir princípios e regras do militarismo, como uso de fardas, bater continência, ter aulas de civismo, educação moral cívica, ordem unida, atividades de hasteamento da bandeira, ensaios de cantos e hinos, entre outras. Assim, as escolas passam a seguir muitas práticas e regras comuns aos quartéis.

Não há acompanhamento e avaliações de tais experiências que podem custar caro para a educação brasileira e, para Ricci (2019), além de não serem acompanhadas e avaliadas podem apresentar consequências para a educação como um todo.

O homeschooling, por sua vez, segundo Antônio Gois (2021), contradiz o princípio básico de que todas as crianças deveriam estar na escola pública. Além de ser um objetivo citado há mais de dois



séculos, as escolas são fundamentais principalmente para famílias de classes subalternas. A educação e a escola são direitos inalienáveis. Além do mais, não existem avaliações sobre os resultados deste tipo de aprendizagem, o que faz com que não se tenham evidências científicas dos resultados. Conclui Gois: o que espanta é que estamos perdendo tempo com este tipo de discussão.

Somam-se ainda a ausência de propostas do Ministério da Educação e, algumas das políticas, estão permeadas de autoritarismo como por exemplo a “Escola Sem partido”, a proibição das discussões de gênero, além de impedir o debate sobre valores, considerando que o professor não é um educador no sentido mais amplo e seu papel é somente instruir e, com isso, exige neutralidade do professor. Embora pesem nossa origem multiétnica e nossas características socioculturais plurais, ainda vigora a valorização do padrão representado pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico, o que leva à existência de comportamentos discriminatórios baseados em critérios étnicos, de origem social, de gênero e diversidade sexual, entre outros. Tal raciocínio justifica a visão de que é a família que deveria educar seus filhos e passar valores, cabendo tão somente à escola ensinar conteúdo.

Ora se a escola é um local de aprendizagem no sentido amplo do termo, ela tem como papel discutir as normas culturais existentes, o que muitas vezes, os familiares não têm possibilidade de fazê-lo. A escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como “diferentes da norma”.

Vale destacar Ferraz (REVISTA NEXO, 2018) ao apontar a importância da discussão sobre gênero nas escolas, na medida em que nossa sociedade é marcada por diferenças fundamentais de gênero tanto econômicas, como sociais e políticas. Há trabalhos que mostram como valores que passam de mães para filhas são difíceis de serem quebrados, como ressalta uma pesquisa de Raquel Fernandez da New York University (NYU), fazendo referência nas decisões de oferta de trabalho, da fertilidade, do casamento de mulheres, filhas de imigrantes que moram nos Estados Unidos da América (EUA), que são correlacionados com essas mesmas variáveis do país de origem das mães.

Existem normas culturais, tidas como verdadeiras e que não são colocadas em questão como por exemplo as relações de gênero, em sociedades cujos valores de masculinidade podem levar a situações de violências contra a mulher e até ao feminicídio. Faltam discussões sobre o papel da mulher, identidade de gênero, valores, aspirações, estereótipos, discriminação etc. Segundo Ferraz, uma experiência realizada na Índia, onde professores de uma universidade trabalharam com adolescentes em um programa de mudança de atitude em relação a gênero, alunas e alunos discutiam tarefas domésticas e a conclusão foi de que as mulheres é que realizam o trabalho doméstico enquanto os principais cozinheiros dos restaurantes são homens. No início deste projeto, a maioria acreditava que o principal papel da mulher era ser boa dona de casa, o que foi modificado após o trabalho realizado por pesquisadores que seguiram o grupo por longo tempo.

A conclusão do projeto em questão é que discussões sobre discriminações, violência sexual, relações de gênero, entre outros, devem constar nos conteúdos ofertados nas escolas, com dados de realidade, muita reflexão e não ser suprimida como está acontecendo no Brasil.

Um dos desafios para o campo da educação é compreender o conservadorismo que assola o Brasil e que se concre-

tiza contra o pensamento crítico, o saber e o pensar. Gênero é uma forma de saber questionar complexa e as escolas têm sido alvo de ataques contra a razão e o pensar crítico através de estratégias discursivas como é a “ideologia de gênero”. A questão de gênero dá ênfase aos direitos sexuais e reprodutivos, combate as várias violências contra a mulher, contra LGBTQ+, falsificando o conceito, afirmando-se que é contra a família e a favor da pedofilia.

Dois autores israelenses (BENBENISHTY; ASTOR, 2005) demonstraram que uma boa escola, com um bom clima escolar acolhedor, aumenta os resultados escolares e a capacidade de aprender dos alunos, independente dos fatores socioeconômicos existentes. Esta descoberta faz com que a escola possa compensar quando os pais têm baixa escolaridade e disponibilidade de atuar na educação de seus filhos.



Designed by pch.vector / Freepik



Cultura escolar - Cultura juvenil

Outra questão importante que surge através de pesquisas realizadas sobre as escolas são as diferenças existentes entre cultura escolar e cultura juvenil, assim como a problematização das relações intergeracionais e o adultocentrismo.

O adultocentrismo é uma categoria que mostra uma relação assimétrica e de tensão entre adultos e jovens. Segundo Krauskopf (1998), a representação dos adultos aparece como um modelo acabado e está baseada em um universo simbólico e de valores que é característico da sociedade patriarcal. São comportamentos, ações, omissões impostas ao fato de serem jovens. Ou seja, constrói-se uma barreira difícil de se transpor. Parte-se do pressuposto de que muitas vezes os adultos apresentam posições rígidas, não sabendo como se relacionar com as novas gerações, perdem-se com as mudanças aceleradas de nossa sociedade e não conseguem levar em conta a perspectiva juvenil.

Os adultos aparecem como um modelo acabado da ordem, da razão e de controle do que funciona e do que é aprendido e o enfoque dos adultos impera na sociedade, na medida em que se considera que os adultos têm mais aptidão para lidar com a realidade, muitas vezes considerando as juventudes “incapazes”, “apáticos”, mas também de forma preconceituosa, ven-

do-os como “irresponsáveis”, imperando uma visão negativa que dificulta as relações intergeracionais. Existe uma visão negativa e culpabilizante sobre as juventudes, criminalizando a sua figura, o seu comportamento. Também se condena sua forma de ser, vestir, falar, sua determinação por um “eterno presente”, busca de riscos ou, como eles mesmos destacam, adrenalina, como exemplificamos com os estudos sobre os jovens pertencentes às gangues (ABRAMOVAY, 1999).

A escola reproduz essa relação colocando barreiras entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Na escola, o jovem é despido de sua condição e se torna aluno, perdendo-se de vista a diversidade. A escola é rígida, não aberta, antiga e se distancia da cultura juvenil que é dinâmica, diversa e flexível. Desconsidera o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. Existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. As juventudes sempre foram vistas como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens. A geração adulta já não está falando com jovens despreparados e sem direitos, se-

não com uma geração que quer e deve ser projetada positivamente e não mais como “juventude problema”. A juventude incorpora, com facilidade, no seu cotidiano a velocidade das mudanças, a necessidade da inovação e um mundo incerto.

A resistência da escola em admitir novos tipos de relações sociais – de certa forma atravessadas por processos de “horizontalização” das relações e ampliação do leque de atores reconhecidos como “sujeitos de direitos” – muitas vezes leva à dificuldade de comunicação e a conflitos. Dificuldade de aceitação de mudanças nas relações com os alunos por parte dos adultos das escolas.

A escola, nem sempre, é um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros.

Existe por parte da instituição escolar, valorização da autoridade e da disciplina, e supervalorização da escola do passado com relações hierárquicas acentuadas. Nesse sentido, as mudanças na sociedade são consideradas “inversão” dos valores, decadência da moralidade, perda dos “bons costumes”. As várias mudanças

sociais (na família, nas relações de gênero/sexualidade, nas relações etárias etc.) não necessariamente foram acompanhadas pelas escolas.

No caso da relação entre juventude e escola, há o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, estranhamentos pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam as tecnologias da comunicação/informação e a internet, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas instituições.

Segundo Dussel e Quevedo (2010), a escola, como instituição fundamentada no conhecimento disciplinar estruturado, com tempos e espaços determinados, é mais lenta, não comporta o uso das novas tecnologias e a relação híbrida de produção dos alunos com as redes sociais on-line, que funcionam na base da personalização e da sedução, que são velozes, contribuem na formação de culturas juvenis e permitem interação imediata – e que são tão importantes na linguagem juvenil para sua inserção e de onde constroem significados.

Dayrell e Carrano (2014) trazem como discussão os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A ênfase é colocada no papel do professor no que diz respeito ao processo de integração desses dois mundos, pois é ele quem faz a mediação mais próxima entre a institui-



ção e o aluno. Os autores reforçam que o educador precisa tentar compreender subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem estudantes, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente sobrepujados pela escola.

De fato, a cultura escolar não tem se mostrado receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade. A cultura escolar hierárquica é pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam da rua, da família e das fratrias juvenis. Ao contrário, reproduz a cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, o que induz a um clima escolar negativo.

Tanto para a cultura juvenil como para a educação, a informação e a comunicação se constituem como eixos básicos. No primeiro caso, isso se dá por meio da busca pela autonomia, pela própria identidade e por ser ouvida; no caso da cultura escolar, ressalta-se que ela implica em comunicar e criticar saberes, o que a coloca além do plano meramente informativo.

Na escola há um desconforto que se traduz na percepção dos professores sobre as juventudes. Em pesquisa realizada pela Flacso (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015), em 2015, os professores são figuras centrais na vida dos alunos e a principal razão para não abandonarem a escola. No entanto, há desconforto, insatisfação, dificuldade nas relações e no trato pessoal entre professores e alunos, assim como críticas às formas de dar aula. Muitos dos estudantes afirmaram que “falam mal, xingam; são arrogantes, faltam às aulas; são ignorantes; dão sermão; colocam o aluno fora de sala, e assediam”. E ainda: “tem professores que pensa assim, ‘esses maloqueiro’ [sic] não quer nada com nada. Não estão nem aí. Porque eles não vão fazer nada na vida, não vão conseguir sair da escola”.

Nega-se o acervo cultural de rua que os jovens carregam para dentro da escola onde estas duas culturas se misturam. Os símbolos, as formas de falar, os valores, estão longe da cultura escolar (DEVINE, 1996). Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. E segundo Dayrell e Carrano (2014), a agressividade dos estudantes vem da rua e de seu vínculo com

o bairro onde vivem, o que dificulta o sentimento de pertencimento desses alunos ao espaço escolar.

Esse descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil são fontes de conflitos que também potencializam as violências nas escolas. Muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o projeto político-pedagógico¹⁹; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola (ABRAMOVAY et al., 2005) e a negação do acervo cultural, de rua, que os jovens trazem para dentro das escolas.

Para Reguillo (2012), a cultura juvenil é um conjunto heterogêneo de expressões e práticas das juventudes que são ignoradas. O novo das culturas juvenis é a velocidade e capacidade de processamento da informação que circula no planeta, interpretam o mundo com maior facilidade

¹⁹ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação para todos os membros das equipes na escola.

que os adultos. Estas contradições levam a que muitas vezes os jovens falem, rejeitem e abandonem a escola.

A roupa, por exemplo, aparece como uma marca juvenil, que pode contradizer as regras da escola e parecer provocativo para com os adultos, como o boné que representa uma questão estética e é um dos principais traços identitários de muitos jovens e adolescentes. Assim, o boné é tido como um símbolo de gangues pelos adultos das escolas e associado a códigos que não são verídicos. Esses usos na escola são tidos como provocativos e os adultos têm dificuldade de “suportar” tais marcas. A escola não apenas questiona a conduta, como quer padronizar as aparências.

Para os alunos existe uma grande dificuldade de entender a razão dessas normas e a recorrente impossibilidade de concordar com elas, tais diretrizes podem soar como afronta a traços de uma cultura juvenil, ao estilo e liberdade dos adolescentes e jovens.

Além das culturas juvenis, a escola tem que saber lidar com uma série de diferenças que os marcam pela raça, etnia, sexo, classe social, além de outras diversidades, que assumem múltiplas formas de ser, reclamando atenção e despertando estranhamentos. A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e do-



centes. Muitos adultos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo “adulocrata” e maniqueísta (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

A cultura juvenil dá importância ao corpo, à música, às formas personalizadas da religião, ao predomínio da imagem, às novas tecnologias da comunicação, à afetividade como dimensão da personalidade e das relações sociais. O que muito difere da cultura escolar, de onde predomina a língua escrita, a leitura, o adiamento da satisfação para um futuro que pode não chegar.

Para Fanfani (2000), as novas gerações são portadoras de culturas diversificadas – agregando a este aspecto a interação com as redes sociais on-line e as novas tecnologias da informação e comunicação –, mais fragmentadas, abertas ao novo, flexíveis e instáveis, onde o quadro negro e o giz (ou a lousa) passam a não ter sentido e se contrapõem à agilidade dos estímulos juvenis.

Segundo Dubet (2002), o novo público que frequenta a escola, a partir da democratização da educação, passa a ser autônomo das referências institucionais, trazendo uma perspectiva não escolar para dentro da escola, criando oposição à ação do universo normativo

desta. Neste sentido, os adolescentes e jovens entram na escola com um modo de vida já consolidado e é nesta perspectiva que as relações intergeracionais são fundamentais.

Observa-se, ao mesmo tempo, a resistência da escola em admitir novos tipos de relações sociais decorrentes de várias mudanças (na família, nas relações de gênero/sexualidade, nas relações etárias, etc.) que não foram acompanhadas e incorporadas levando, não raro, a dificuldades de comunicação e conflitos.

É importante destacar que as interações não são vistas unicamente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, elas são plurais e multifacetadas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva. A escola pode ser excludente ou funcionar como um local de pertencimento, contenção, respaldo, proteção e escuta. Do ponto de vista dos professores, sua interação com os estudantes é atravessada por reconhecimento e estímulo, mas também por muitos conflitos. Para os jovens, os docentes, em geral, são referências de vida e amizade embora haja reclamações sobre o tratamento por vezes rude e autoritário que lhes é dispensado por alguns professores. No que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, alianças e rivalidades se alternam.

Gostaria que a escola fosse como antigamente. Vejo que os alunos precisam e querem autoridade dos adultos por mais que digam que querem liberdade (FLACSO; BID, 2016)²⁰.

Os professores são arrogantes, não se importam com os alunos, passam a matéria no quadro, dão o livro e mandam copiar isso e aquilo, não explica a matéria, saem da sala e ficam mexendo no celular (FLACSO; BID, 2016)²¹.

Apesar dos problemas, a escola ainda se mostra um espaço atraente para adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens e adultos que marcarão suas vidas. Os corredores, pátios e outras dependências transformam-se em espaços privilegiados de convivência. No entanto, há uma tendência a certo mal-estar, sugerindo que outra escola é possível ou que deveria haver um modelo diverso. Valorizam a escola não necessariamente pelos mesmos vetores que os professores, mas buscam, inclusive, apoio na relação não somente de fratria, entre os pares, mas entre gerações. O mesmo acontece com os professores que se queixam dos alunos e das várias violências sentidas e vividas (ABRAMOVAY et al., 2015).

O jovem tem muitas expectativas em relação à escola, busca “ser alguém no futuro” e/ou “um emprego que lhe pague bem”, mas para isso espera sentir-se parte dela. Quer que ela lhe ofereça canais de participação, além da oportunidade de se envolver em questões que digam respeito a ele mesmo e a sua comunidade.

²⁰ Programa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e no Rio Grande do Sul”, desenvolvido através da parceria Flacso/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as Secretarias de Educação dos respectivos estados. Depoimento de um professor do grupo focal.

²¹ Programa “O papel da educação para jovens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e no Rio Grande do Sul”, desenvolvido através da parceria Flacso/BID e as Secretarias de Educação dos respectivos estados. Depoimento de um estudante do grupo focal.



Uma outra escola possível

Ler Martha Nussbaum, filósofa estadunidense da universidade de Chicago, tornou-se referência durante a pandemia para que se possa refletir sobre democracia e educação voltadas para a construção de cidadãos capazes de criticar e entender a sociedade e formas de ver o sofrimento dos outros.

Segundo Castro, Magalhães e Abramovay (2015), corroborando com Nussbaum, nada é mais determinante para a democracia que a educação dos seus cidadãos, onde serão incutidos hábitos e pensamentos pelo resto de suas vidas. Poderão aprender a fazer perguntas, conhecer a diversidade, saber compreender e respeitar as diferenças para aprofundar o sentido crítico. A filósofa (NUSSBAUM, 2010) afirma que a escola vem deixando de lado o desenvolvimento de capacidades por um “sentir pensante”²², lembrando Eduardo Galeano quando se refere ao crítico ou “sentipensante”, que pensa com o coração e a razão.

Pode também contribuir para o saber-fazer escolhas que combine o reconhecimento de vulnerabilidades e a importância

do acolhimento, considerando-se que o exercício de autonomia requer tanto ambiências protegidas das vulnerabilidades sociais como as que oportunizem a liberdade e a capacidade de se fazer escolhas.

Neste sentido, Nussbaum, pautada na filosofia educacional de Rabindranath Tagore – prêmio Nobel de Literatura em 1913 e autor de uma perspectiva inovadora em educação – aponta a importância de formar cidadãos e cidadãs críticos, criativos e orientados para argumentar. Vale citar que Tagore, romancista, poeta, teatrólogo, filósofo e educador indiano, fundou uma escola considerada não convencional, em que as aulas eram dadas ao ar livre, com debates entendendo as artes como matéria básica para o desenvolvimento da personalidade. Assim, os currículos misturavam artes com matemática e ciências biológicas, entre outras. Os estudantes eram estimulados a deliberar sobre o dia a dia da escola e a organizar encontros. Tagore destacava o objetivo de “empoderamento” dos jovens por sua exposição a diversas culturas e inserção nas artes como linguagem expressiva de formas de ser no mundo, em que o corpo, o desejo, o afeto, os valores de solidariedade, de interesse e respeito ao outro a outra, fossem estimulados.

Nussbaum (2010, p. 18) discute também contribuições de Rousseau, Dewey, Froebel, Pestalozzi, Allcott e Montessori, en-

tre outros, que de comum compartilham o princípio de que “educação não é uma assimilação passiva de fatos e tradições culturais, mas tem a ver com o desafio de tornar as mentes ativas, competentes e críticas em um mundo complexo”. Mas para que tal perspectiva há que valorizar programas em artes e humanidades em todos os níveis.

A autora considera a escola como instituição que pode inclusive capacitar para o diálogo crítico com as demais instituições, o que implica em rever não somente currículos, mas também pedagogias. Estas capacidades se vinculam com as artes e com as humanidades.

A seguir, a partir de nossa interpretação do artigo citado, segue algumas indicações de Nussbaum sobre como a escola poderia vir a contribuir para uma democracia que não somente se pautar por relações sociais de respeito à dignidade humana dos outros, mas também em escolhas próprias, autônomas e criativas, quais sejam:

- desenvolver a capacidade dos estudantes compreenderem e analisarem a perspectiva do outro, principalmente quando esse é socialmente codificado por subalternidades;
- discutir diferenças entre vulnerabilidades sociais que implicam em subalternidades decorrentes de injustiça, desigualdades, e reconhecimentos de vulnerabilidades existenciais;

- combater estereótipos através da apresentação de diferentes formas de ser, culturas, versões da história, questionando visões oficiais, discutindo bases das práticas do desprezo, do estigma e dos preconceitos;
- desenvolver sentido de responsabilidade e deveres para com princípios éticos de convivência;
- promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a habilidade e a coragem necessária para contestar, investir no “empoderamento”.

Para Le Rest, Pain e Hébert (2017), a construção e socialização do saber sistematizado e do desenvolvimento do pensamento crítico aumenta a possibilidade de convivência social. Segundo Charlot (2000), em um mundo frágil, desigual e violento, o saber é uma riqueza inalienável e perene e não podemos perdê-la. É na escola que os estudantes podem vencer resistências e assertividades, com um amplo conhecimento da sociedade do saber, que muda a cada momento. Não podemos esquecer que a escola é o lugar onde melhor se ensina a pensar e pensar surpreende, transgride e é fundamental na vida de nossos jovens.

Um exemplo de novas possibilidades de participação dos alunos nas escolas é o Programa “O papel da educação para jo-

²² Expressão de Eduardo Galeano sobre a necessidade de um conhecimento latino-americano que reúna a reflexão intelectual, emoções e empatia em relação à dor do outro/a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wUGVz8wATLs&ab_channel=filometrica>.



vens afetados pela violência e outros riscos no Ceará e no Rio Grande do Sul”, desenvolvido através da parceria Flacso/BID e as Secretarias de Educação dos respectivos estados. O Programa é uma proposta de intervenção (inovação) nas escolas a partir de diagnósticos sobre a violência e convivência escolar tendo como questão central a participação dos estudantes na elaboração de um planejamento participativo, interdisciplinar e intersetorial com vistas a reduzir as violências e melhorar o clima escolar, fatores estes que impactam diretamente na qualidade do ensino, repetência e evasão, assim como no cuidado com as competências socioemocionais.

Foram realizadas capacitações teórico-reflexivas e práticas para professores, gestores, técnicos da Secretaria de Educação e afins em Fortaleza e em Porto Alegre buscando conhecer os fatores de risco e vulnerabilidade sociais enfrentados pelos estudantes nas escolas e nas comunidades em que estão inseridos, bem como os fatores de apoio e proteção que conseguem acessar em tais contextos, o que contribui para o desenvolvimento de subsídios com vistas à elaboração de políticas públicas e práticas de intervenção social.

A produção de conhecimentos nas escolas sobre temáticas tais como adolescência, juventudes, violências, violências nas escolas, convivência, racismo, homofobia,

etc., conduziu uma metodologia de pesquisa em debate construída a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que compõem a comunidade escolar (jovens, professores/coordenadores/diretores e pais/responsáveis) vivenciando-a no dia a dia, bem como se envolvendo com a análise crítica, sempre com o objetivo de transformar a realidade, com a mudança do chamado clima escolar.

Inicialmente foram capacitados professores, gestores e servidores das Secretarias de Educação dos estados pactuados, e realizada pesquisa qualitativa e quantitativa que mapeou as violências e registrou relatos sobre a convivência nas escolas. Os principais resultados encontrados nas pesquisas de campo possibilitaram pensar em uma proposta de intervenção objetivando possíveis mudanças nas escolas capazes de colaborar para a melhoria do clima escolar, envolvendo neste exercício, estudantes, professores e demais sujeitos do processo educacional.

Foi proposto então, um modelo de Plano de Ação contemplando as principais demandas as quais foram discutidas com os estudantes e adultos participantes do Programa, a fim de ser reelaborado por estes sujeitos, identificando questões específicas de cada unidade escolar, assim como iniciativas para melhoria do clima escolar e redução dos riscos existentes.

Vale destacar duas atividades que deram suporte ao desenvolvimento do Plano de Ação: o Diagnóstico Participativo reali-

zado pelos estudantes e a Educomunicação. O Diagnóstico Participativo é um dos métodos de investigação da realidade, ou seja, o jovem obtém informações, interpreta, faz uma avaliação da sua realidade, baseada em dados e informações por ele coletadas (via observações e entrevistas).

A Educomunicação ou Educom, por sua vez, é um campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; produção colaborativa de conteúdos utilizando diversas linguagens e instrumentos de expressão; arte e comunicação. Como o próprio nome sugere é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaborativa e interdisciplinar.

Ressalta-se o potencial da articulação dos elementos intersubjetivos, políticos pedagógicos e socioafetivos que compõem os enredamentos das relações escolares, familiares e comunitárias em que os jovens são formados evidenciando a interconexão, ao mesmo tempo, singular e social das mesmas.

Assim, a efetiva participação juvenil na escola se deu através da iniciação científica – os jovens estudantes tornaram-se pesquisadores da sua própria realidade – da elaboração de um plano de ação e da produção de conteúdos críticos de informação e comunicação, bem como da avaliação dos resultados alcançados.

Essa metodologia emancipatória de planejamento e participação fez com que os adolescentes e jovens tivessem a oportunidade de trocar experiências e afeições, sistematizar informações e criar estratégias tendo como foco central a redução das violências e promoção da melhoria do clima escolar.

Neste sentido, este programa de convivência e prevenção às violências nas escolas pode contribuir também para aumentar os níveis de resiliência através de atividades formativas e práticas dentro das escolas, capazes de cooperar para a superação das adversidades que os adolescentes e jovens enfrentam diariamente, assim como melhorar suas relações sociais e níveis de escolaridade.

Das discussões e intercâmbios surgiram ideias e estratégias de mudança, permitindo que os atores sociais envolvidos diretamente no cotidiano das escolas reivindicassem e construíssem ações imediatas e pensassem em políticas públicas de longo prazo capazes de contribuir para a prevenção e redução das violências e da vitimização de adolescentes e jovens que prejudicam o clima escolar que impactam diretamente na qualidade do ensino e, não raro, causam repetência, abandono e evasão. O que supõe, segundo Freire (2010), um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, que permite desvelar a realidade, e incide ao nível do conhecimento numa postura epistemológica definida, contendo, inclusive, elementos de utopia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Cotidiano das Escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, 2005.

BENBENISHTY, Rami; ASTOR, Ron. **School violence in context**: culture, neighborhood, family, school and gender. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CARRA, C. **Violences à l'école élémentaire**: l'expérience des élèves et des enseignants. Paris, France: Presses universitaires de France, 2009. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n2-rse084/1008998ar/>>.

CASTRO, M; MAGALHÃES, S.; ABRAMOVAY, M. Limites dos conceitos de tolerância, vulnerabilidade e proteção para o debate sobre autonomia e homoafetividade na escola. 2015. Disponível em: <<https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/vulnerabilidades-protec3a7c3a3o-e-autonomia-direitos-humanos-e-homo-afetividade-na-escola-difc3adceis-combinac3a7c3b5es.pdf>>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHESNAIS, J. **Histoire de la Violence**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

COHEN, J.; MCCABE, E. M.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. (2009). **School Climate**: Research, Policy, Teacher Education and Practice. Teachers College Record.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (Orgs.) Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORS, Jacques (Pres.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco, Faber Castell, 2010.

DEVINE, J. **Maximum Security**: The Culture of Violence in Inner-City Schools. Illinois: The University of Chicago Press. 1996.

DUBET, F. **Le déclin de la institution**. Paris: Seuil Éditions, 2002.

DUSSEL, I.; QUEVEDO A. Q. **Educación y nuevas tecnologías**: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana. 2010.

ENGUITA, Mariano. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 6, p. 632-647, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3747>>.

FANFANI E. Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires: Losada, 2000.



FERRAZ, C. Por que é preciso falar de gênero nas escolas. **Revista Nexa**, 2018. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2018/Por-que-é-preciso-falar-de-gênero-nas-escolas>>.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia Escolar: una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, Valparaíso, mar. 2019, Epub 15 mar. 2019. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOIS, A. Homeschooling é debate fora do tempo e não prioritário. **Blog Antonio Gois**, 19 abr. 2021. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post>>.

KESSLER, G. **El sentimiento de inseguridad**: sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

KRAUSKOPF, D. El desarrollo psicológico del adolescente. In: MONTENEGRO, Hernán; GUAJARDO, Humberto (Comps.). **Psiquiatría del Niño y el Adolescente**. Santiago, Chile: Mediterráneo, 2000.

KRAUSKOPF, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In **Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia**. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>>.

LE REST, Pascal; PAIN, Jacques; HÉBERT, Jacques. **Construire la relation éducative**: penser des méthodes d'action avec le groupe. Lyon: Chronique sociale, 2017.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. N-1. ed. São Paulo: 2020.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER. **State Policies on School Climate and Bully Prevention Efforts**: Challenges and Opportunities for Deepening State Policy Support for Safe and Civil Schools. Disponível em: <<https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policyscan.pdf>>.

NERI, Marcelo (Coord.). O Tempo de permanência nas escolas e as motivações dos sem/escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities. **Princeton University Press**, Princeton, 2010.

REGUILLO, Rosanna. **Culturas Juveniles**. Formas de políticas de desencanto. México: Siglo Veintiuno, 2012.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOUTHWELL, M. E.; ROMARO, A. **La escuela y lo Justo**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria, 2013.

TEDESCO J. C. **Educación y Justicia Social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2012.

PARTE 2

Juventudes e temas emergentes: depressão/ansiedade, drogas, violências e bullying nas escolas



Designed by Freepik

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPE-TÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O TRABALHO COM ESTUDAN-TES EM SITUAÇÃO DE SOFRI-MENTO PSÍQUICO

Ticiania Santiago Sá

Este material tem por base documentos de referência no Brasil, tais como a constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de produções de autores latino-americanos de referência na área.

É importante compreendermos o direito à educação e o papel do trabalho com as emoções na escola como uma prática integrada de formação humana e transformação social, que precisa ser realizada de forma crítica, sensível, plural, inovadora, participativa e em conexão com as múltiplas culturas e suas linguagens/estratégias dos atores e dos contextos sociais que os constituem. Ou seja, uma prática que envolva toda comunidade escolar e os saberes locais num compromisso compartilhado de reinvenção cotidiana dos potenciais da educação e da escola como espaço privilegiado de proteção social.

Destacamos que conhecer o potencial dos trabalhos com as emoções no âmbito escolar vai muito além de um modismo ou da reprodução de manuais e saberes estrangeiros focados na adaptação e rendimento de escolar, pois podemos muito mais.

Ao apresentarmos as competências socioemocionais presentes na BNCC (consciência emocional; equilíbrio emocional; trabalho em equipe; autodomínio; criatividade emocional) e sua construção a partir de três campos principais (cognitivo, intrapessoal e interpessoal) fazemos um convite aos professores e gestores da rede estadual de educação para que desconstruam falsos problemas ou dicotomias no que refere à compreensão das emoções. Pois estas, muito mais que “controladas” ou subjugadas à razão, precisam ser conhecidas, valorizadas e compreendidas em seu papel nas estratégias de autorregulação dos adolescentes e na composição de processos de desenvolvimento humano e social.

O trabalho com as competências socioemocionais no texto é apresentado como ferramenta potente de promoção da saúde mental de estudantes e professores, especialmente diante dos indicadores sociais da Organização Mundial de Saúde que registram grandes desafios no enfrentamento às situações de ansiedade e depressão que impactam no desenvolvimento de inú-



meras situações de sofrimento e transtornos mentais entre vários membros da comunidade escolar.

Para além da reprodução de formas de medicalização da vida, apostamos na construção de um trabalho coletivo, que compreende a realidade singular e social de cada contexto de aprendizagem e fortalece o potencial criativo e transformador dos atores locais que o compõe. Sendo assim, buscamos que as páginas que se seguem ganhem vida, nos debates e nas práticas de cada leitor reinventando sua experiência educativa de forma participativa, plural e cotidiana sua escola.

A educação como processo participativo e compartilhado de (trans)formação social

É através da educação e da cultura que a sociedade se faz, que a humanidade se constrói e que a democracia se consolida.

Herbert de Souza

Refletir sobre o papel social da escola compreendendo a educação como direito construído de forma cotidiana, participativa, crítica e em conexão com as práticas sociais e as múltiplas culturas é uma necessidade urgente. Assim, buscamos romper com a concepção restrita da educação pensada (por muitos ainda) apenas como uma prá-

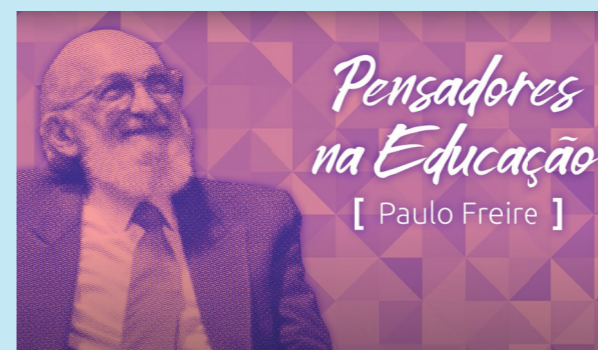
tica de instrução, disciplinamento ou “preparação para a vida” em sociedade e para o trabalho, valorizando o desenvolvimento da educação como processo de formação humana e transformação social emancipatória.

Convidamos professores e gestores a participar de uma reflexão compartilhada sobre como a escola pode atuar como fator de proteção social no combate às múltiplas violências vivenciadas por estudantes, avalizando a importância do trabalho com as competências socioemocionais²³ como forma de auxiliar toda a comunidade escolar a refletir sobre os casos de desinteresse e abandono escolar, depressão, ansiedade, automutilação, ideação suicida, vividos em nossas escolas elaborando estratégias de enfrentamentos desses processos.

Para compreender o papel social da escola e o direito à educação é muito importante conhecer os textos da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recomendamos também as produções de Paulo Freire, educador latino-americano de referência mundial na valorização da educação participativa e transformadora, assim como as de seus representantes na atualidade, tais como beel hooks, que aposta no desenvolvimento da educação como prática de liberdade realizada em conexão com a cultura.

PARA SABER MAIS!

Pensadores na educação: Paulo Freire e a educação para mudar o mundo.



<<https://www.youtube.com/watch?v=4M69rga5ENo>>

Última entrevista a Paulo Freire.



<<https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>>



<<https://www.youtube.com/watch?v=99JN7PL-XaA>>

²³ Esse é um termo técnico utilizado na Base Nacional Comum Curricular e em vários outros documentos nacionais e internacionais da Educação para descrever como podemos trabalhar nossas emoções e afetos no contexto educativo desenvolvendo conhecimentos e estratégias de formação plena dos estudantes.

Dentre os maiores desafios vivenciados pela sociedade mundial nos últimos tempos podemos destacar a pandemia causada pela Covid-19 apresentando profundos impactos nas formas de aprendermos, trabalharmos e interagirmos socialmente ao aprofundar as desigualdades sociais e comprometer a saúde física e mental em contextos de isolamento social, como indicado na matéria a seguir, mas reforçamos que ao mesmo tempo que a educação é um dos segmentos mais afetados pela pandemia, nela reside também as principais estratégias de desenvolvimento de saberes e práticas capazes de transformar tal realidade.

UNICEF: “EDUCAÇÃO REGREDIU AO PATAMAR DE 20 ANOS ATRÁS DURANTE A PANDEMIA”.

<<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/13/unicef-educacao-regrediu-ao-patamar-de-20-anos-atras-durante-a-pandemia>>

As competências socioemocionais desenvolvidas no contexto educativo

Atualmente, um dos temas de grande importância nos debates sobre educação são as competências socioemocionais. Elas aparecem no texto da Base Nacional Comum Curricular entre as dez competências que são necessárias à promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, como ilustrado no quadro a seguir:



CONSCIÊNCIA EMOCIONAL

- Tenho relacionamentos marcados pelas atitudes de dar e receber afeto.
- Entendo como os outros se sentem.
- Mantenho relacionamentos marcados por confiança mútua.
- Considero as dificuldades das pessoas ao lidar com elas.
- Compreendo como minhas emoções influenciam no meu comportamento.
- Percebo as minhas emoções com facilidade.
- Considero os sentimentos e as emoções dos outros antes de tomar uma decisão.

EQUILÍBRIO EMOCIONAL

- Mantenho o desempenho satisfatório no trabalho/estudo mesmo diante de situações difíceis.
- Adapto facilmente às situações de mudança.
- Lido com as várias demandas de trabalho/estudo sem perder o equilíbrio emocional.
- Busco a maior quantidade de informações antes de tomar uma decisão.
- Defendo meus direitos de forma equilibrada mesmo sob pressão.

TRABALHO EM EQUIPE

- Estou disponível quando as pessoas de minha convivência precisam de mim.
- Consigo me colocar no lugar do outro para lidar com suas dificuldades.
- Coopero quando trabalho com outros/equipes/coletivos.
- Assumo a responsabilidade pelas minhas decisões.

AUTODOMÍNIO

- Respeito os outros quando eles têm comportamentos diferentes dos meus.
- Controlo minhas palavras e ações mesmo sob pressão.
- Evito ter comportamentos explosivos diante de uma situação estressante.

CRIATIVIDADE EMOCIONAL

- Estimulo as pessoas a alcançarem um objetivo por meio de um compromisso compartilhado.
- Estabeleço parcerias com pessoas e organizações que promovam o bem-estar pessoal e social.
- Administro conflitos de forma construtiva.
- Crio oportunidades para expressar emoções positivas.
- Encontro soluções novas para os problemas que enfrento.

Diante das dez competências presentes na BNCC, aquelas que valorizam o papel do desenvolvimento socioemocional vêm ganhando muita força nos programas e projetos sociais realizados em parceria com as escolas por serem mais que um tema da moda, mas principalmente por resgatarem a importância das emoções como fator de proteção social e desenvolvimento humano.

No Brasil as competências socioemocionais são divididas em três grandes domínios:

- cognitivo, que envolve estratégias e processos de aprendizado;
- intrapessoal, que envolve a capacidade de lidar com os próprios sentimentos;
- interpessoal, que envolve a habilidade de expressar ideias, interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas.

Para conhecer o papel das emoções no desenvolvimento humano é necessário repensarmos as formas reducionistas como nos foi ensinado a trabalhá-las, a partir de falsos problemas. Assim, mais importante do que “controlar” as emoções ou pensá-las como o contrário da razão, ou como forma de simples adaptação à realidade, precisamos saber que as emoções fazem parte da nossa vida, constroem nossas relações com o outro, com o mundo e alimentam a nossa identidade, “quem nós somos”, e contribuem ainda para o processo de inclusão social e pedagógica num contexto em que as emo-

ções precisam ser conhecidas e valorizadas, assim como a nossa capacidade de lidar com elas de forma criativa.

Atualmente, na esfera da América Latina, vários autores, de múltiplas áreas de conhecimento vêm resgatando o poder das competências socioemocionais. Dentre eles recomendamos conhecer mais o trabalho de Damásio, Maturana e Varela que, na área da neurociência, valorizam o papel das emoções na construção criativa e transformadora de nós mesmos e do mundo que participamos, num processo que vai além da adaptação à realidade.



foto: Luiz Munhoz

foto: Rubra

O PODER DO RESGATE DAS EMOÇÕES: UMA LEITURA LATINO-AMERICANA

PARA SABER MAIS!

Ler o artigo: Educação, vivência emocional e processo libertador, de Elisa Pereira Gonsalves e Andressa Raquel de Oliveira Souza. Revista Impulso, Piracicaba, 2015.

Link: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/2102/1661>>



Como trabalhar com competências socioemocionais no contexto escolar

Com Rubem Alves somos convidados a pensar as emoções como origem das experiências de aprendizagem.



Quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos (Rubem Alves).

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. [...] O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. [...] A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede (Rubem Alves).

Nos trechos indicados o autor nos convida a recuperarmos, revisarmos ou mesmo reinventarmos as formas de entendermos e trabalharmos as emoções e as aprendizagens no contexto educativo, reconectando a temáticas, colocando-as como origem da nossa experiência educativa e compreendendo-as de forma integrada. Precisamos lembrar sempre que a educação constrói não apenas conteúdos, como também pessoas e sociedades, principalmente quando vivida de forma plena, participativa e cidadã. Nesse sentido, é de extrema importância conhecer o poder das emoções e formas de utilizá-las de maneira sensível, criativa, autônoma para compreender e transformar a nós e ao mundo.

Contextos desafiadores e depoimentos de profissionais da área

Em uma cidade de Santa Catarina, Roseane Sousa desenvolve iniciativas de educação emocional há 10 anos através de práticas lúdicas para combater, por exemplo, o impacto da prática "Baleia azul" – "jogo" que consistia em receber desafios on-line que evoluíam para metas mais perigosas como, por exemplo, automutilação e dizia-se que a "missão" final era cometer suicídio. As comunidades se organizaram para acolher os jovens. De acordo com a profissional apostar na realização de atividades participativas que problematizem a realidade dos alunos, dos professores e a criação de estratégias de transformação cooperativas de partilha e apoio mútuo é a estratégia mais eficiente.

A incapacidade de lidar com os próprios sentimentos se reflete nas marcas do corpo. E esse sofrimento pode inclusive estar associado a uma dificuldade ou situação que o estudante está passando na escola. "As principais vias de prevenção estão relacionadas à manutenção do bem-estar psicológico. Cuidados com o clima escolar, o estímulo ao autoconhecimento e a criação de estratégias que facilitem o diálogo sobre as emoções são caminhos bem-sucedidos para a prevenção", aponta Gustavo Estanislau, especialista em Psiquiatria da Infância e da Adolescência e integrante do grupo Cuca Legal, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que promove o tema saúde mental nas escolas.

Para João Paulo Braga, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará e autor da tese "Autolesão na era da informação: uma abordagem sociológica do cutting – Automutilação entre subculturas urbanas", apesar dos estudos se concentrarem na área médica, é preciso considerar as razões sociais que levam ao crescimento do fenômeno. "A base do cutting está no empobrecimento das relações interpessoais das crianças logo no início da adolescência, somado a um grau de exigência muito grande, não só de estudo, mas de beleza física", diz. Ele afirma que, apesar do aumento dos casos, a automutilação não é um modismo adolescente. "Quase todos os relatos que obtive durante os cinco anos de pesquisa apontam problemas familiares como abandono de um ou ambos os pais, rejeição e agressão pelo fato de serem homossexuais, abuso sexual, humilhações que o indivíduo sofre por parte de um dos genitores ou mesmo a vivência com pais excessivamente individualistas e ausentes", indica.

Nos relatos dos profissionais de referência na temática de desenvolvimento das emoções na atenção/cuidado da saúde mental no contexto escolar fica clara a importância da realização de trabalhos interativos e com grupos apoiados na valorização da arte e da cultura, reconhecidos como elementos que fortalecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, empatia, a capacidade de construção de vínculos e de fortalecimento da identidade e estratégias de resiliências/superações dos aprendizes através de brincadeiras, jogos, músicas, desenhos, danças, escritas, contação e dramatização de histórias, além de privilegiar ações envolvendo família e comunidade em que a escola atua.

PARA SABER MAIS!

Relatos de experiência em escolas que atuam no desenvolvimento das competências socioemocionais de acordo com a BNCC

<<https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z>>

Competências socioemocionais na escola – diálogos socioemocionais (legendado) experiência de sobral

<<https://www.youtube.com/watch?v=T9LypYkUmZY>>

Habilidades socioemocionais: como cada escola deve trabalhar com essa habilidade? (Futura) (depoimentos de profissionais e gestores de referência)

<<https://www.youtube.com/watch?v=AWFE6sb748s>>

Habilidades socioemocionais: como cada escola deve trabalhar com essa habilidade?

<<https://www.youtube.com/watch?v=AWFE6sb748s>>



Acervo Nacional

FONTES PARA PESQUISA

Carolina de Jesus | Mulheres Fantásticas #9: <<https://www.youtube.com/watch?v=lufWv4430aA>>.

Conceição Evaristo | Escrevivência: <<https://www.youtube.com/watch?v=-QXopKuvxevY>>.



Fora do Eixo, CC BY-SA 2.0

Dentre as várias estratégias para a promoção do desenvolvimento das emoções com adolescentes e jovens, apostamos no uso das práticas culturais, dentre os quais merecem destaque as atividades de escrita.

Sobre a atividade de escrita como forma de reconhecimento e trabalho de emoções presentes em nossa cultura,

vale conhecer as obras de Carolina de Jesus e de Conceição Evaristo, autoras negras, de contextos periféricos, que incentivam o uso da escrita como experiência e mudança social. Conhecer nossa cultura, nos apropriarmos de forma sensível e reflexiva do nosso cotidiano nos dá elementos para transformá-lo, nos (re)criando nesse processo.



Somos todos doentes? A medicalização da vida e a patologização da existência humana

O sofrimento psíquico pode se manifestar de diferentes maneiras, com a consciência ou até mesmo sem o conhecimento da pessoa na qual ele se expressa. Ter medo de sair de casa, não conseguir se concentrar nas atividades, ter pensamentos ou ideias suicidas, dificuldade de dormir, compulsão alimentar, tristeza profunda. Estes sintomas e muitos outros são queixas que podem se apresentar isolados ou em conjunto.

Nas diferentes fases da vida podemos vivenciar situações de forte sofrimento e dor que nos fazem vivenciar angústia, medo, desamparo, solidão, temor. Contudo, viver de modo intenso um sofrimento não significa ser doente mental. Precisamos ter muito cuidado para não transformarmos em doenças as experiências da vida humana. Momentos difíceis, todos vivem. Na passagem deles, precisamos de uma rede de apoio constituída pela família, amigos, trabalho, comunidade, escola, que ampare, acolha e escute e não exclua, discrimine ou rotule, tornando mais delicado o processo.

Além da conscientização de si mesmo, da ajuda de familiares e amigos, a pessoa que sofre pode contar com psicoterapia e demais recursos terapêuticos para trans-

formar a realidade dolorosa que vivencia. Nesse papel, a escola, como instituição de maior acesso das crianças e adolescentes, tem importante papel.

Costumamos abordar nossos conflitos e dificuldades em termos médicos e psicológicos, ou seja, tendemos a explicar o que sentimos por termos, nomes científicos da medicina ou psicologia. Tal atitude gera uma fabricação de adoecimento e patologias e é definida como “medicalização da vida”. Adolescentes agressivos, inquietos ou com dificuldades de aprendizagem, que demandariam a revisão das relações familiares e escolares, são diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou transtorno de conduta.

A indústria farmacêutica, sobretudo a dos medicamentos psiquiátricos, cresceu consideravelmente nos últimos anos. Neste sentido, passamos a acreditar que para cada mal do corpo ou da mente, teremos uma pílula colorida que o diminua, como um toque de magia; “tomou, passou”. A professora ingere um comprimido porque está estressada com os alunos, a colega de classe toma antidepressivos porque brigou com o namorado, o amigo toma ansiolítico com cerveja para se acalmar, enfim, tais cenas são comuns em nosso cotidiano.

Vale ressaltar que estas drogas podem ser coadjuvantes no enfrentamento de al-

guma fragilidade ou perturbação emocional. Porém, quando usadas isoladamente, como “salvadoras” ou “promotoras da vida sem dor ou sofrimento”, têm gerado uma série de efeitos para a redução do indivíduo que sofre com o objeto de seu sofrimento, expressos em casos de depressão, estresse pós-traumático, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno de pânico, dentre outras.

Para realizarmos uma discussão deste problema na sociedade e trazer questões a respeito desse tema, compreender que aspectos estão ligados a essa crescente medicalização da vida, faz-se necessário, dentre outros, pensar sobre dois pontos articuláveis entre si: 1) a cultura do sucesso pessoal e da felicidade; 2) a negação do sofrimento psíquico próprio da existência humana.

A crítica à medicalização do sofrimento se ancora em dois fundamentos essenciais. Essenciais porque reforçam a luta pela garantia dos direitos sociais conforme definidos pela Constituição Federal de 1988. São eles:

- 1)** direito universal e igualitário à saúde de qualidade, garantida também por políticas sociais e econômicas que visem a redução não apenas de doenças, mas de outros agravos;
- 2)** reconhecimento da diversidade humana como princípio da atenção clíni-

ca e psicossocial que valorizam o particular e o singular de cada existência individual ou grupal. Com efeito, o reconhecimento do sofrimento psíquico ainda configura um caráter excludente, sobretudo pela estigmatização da loucura como doença.

Além disso, as diversas formas de expressão do sofrimento psíquico, indicadas pelos diferentes tipos de transtornos mentais (agorafobia, distímia, fobia social, etc), devem ser compreendidas a partir de variáveis concretas em que uma história de vida se constrói, articulando modos de simbolização referentes a produção da subjetividade e as relações indivíduo-sociedade. E, ainda, é preciso compreender que o fenômeno do sofrimento psíquico implica o engajamento individual, social e político, para que possamos elaborar modos imponderados de vida que, saindo da esfera do narcisismo e hedonismo neoliberais, abarquem o fortalecimento do laço social e da alteridade.

O alto índice de consumo de medicamentos “tarja preta” entre jovens, podemos inferir que as hipóteses diagnósticas e terapêuticas apontam para uma disseminação absurda de transtornos mentais na população jovem, haja vista qualquer desajustamento ser patologizado, o que dificulta o engajamento do indivíduo nos elementos que compõem sua própria história de vida.



O consumo abusivo de medicamentos está diretamente ligado à crença de que os transtornos mentais são causados por alterações neurais, desconsiderando outras variáveis também importantíssimas (fatores emocionais, sociais, culturais). Somos feitos de genes, é bem verdade. Mas, a nosso ser, temos acesso pelas histórias que contamos e que nos contam. Deste modo, são as palavras que cada um formula sobre si, que devem ser tomadas como centro de análise.

PARA SABER MAIS!

Ler "Medicalização em Psiquiatria", de Fernando Freitas e Paulo Amarante, editora Fiocruz.

Sobre as possíveis relações entre indústria farmacêutica e criação de diagnósticos psiquiátricos, assista ao filme "Terapia de Risco", do diretor Steven Soderbergh.

Outros elementos envolvidos no uso de medicação para o enfrentamento de patologias mentais, leia o livro "Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental", de Robert Whitaker.

Importante registrar que existem abordagens críticas, como a Antipsiquiatria e a Psiquiatria Social, que denunciam a violência presente nos hospitais psiquiátricos, assim como os discursos políticos sobre as teorizações sobre normalidade e patologia. Para estas, a doença mental é

um produto da dinâmica social que segrega, exclui e rotula os indivíduos, tirando sua condição de cidadania e autonomia.

Na realidade da escola e de nossa sociedade como um todo temos significativos casos de registros de ansiedade e depressão que são descritos no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM). Com base neste material, apresentamos aqui, numa perspectiva descritiva, alguns dos transtornos mentais em que a ansiedade ou a depressão se manifestam como sintoma dominante ou quase dominante, assim como aqueles transtornos mentais em que a ansiedade ou a depressão tem papel relevante.

O DSM não é um manual teórico, ou seja, não aponta a essência do sofrimento humano, nem especula sobre suas possíveis determinações. O dispositivo foi criado pela Psiquiatria Americana que descreve os critérios diagnósticos dos transtornos mentais. Em 2013, foi lançada sua quinta versão (DSM V).

PARA SABER MAIS!

Ler os livros ou assistir ao filme chamado Holocausto Brasileiro, de Daniela Arbex:

<<https://www.youtube.com/watch?v=1xBQr5zFAHs>>.

Transtornos de ansiedade e relacionados

Fobia específica

A principal característica deste transtorno é o medo e ansiedade diante de uma situação (andar de avião, entrar em elevadores etc.) ou objeto particular (agulhas, baratas etc.). O nível de ansiedade e medo quando do confronto com objetos ou situações específicas transcendem os níveis normais, apresentando-se de modo acentuado e intenso. Na maioria dos casos, as pessoas têm a consciência da irracionalidade do medo, contudo, não conseguem deixar de expressá-lo.

Critérios Diagnósticos

- A.** Medo ou ansiedade acentuados acerca de um objeto ou situação (por exemplo, voar, alturas, animais, tomar uma injeção, ver sangue).
- B.** O objeto ou situação fóbica quase invariavelmente provoca uma resposta imediata de medo ou ansiedade.
- C.** O objeto ou situação fóbica é ativamente evitado ou suportado com intensa ansiedade ou sofrimento.
- D.** O medo ou ansiedade é desproporcional em relação ao perigo real imposto pelo objeto ou situação específica e ao contexto sociocultural.
- E.** O medo, ansiedade ou esquiva é persistente, geralmente com duração mínima de seis meses.

F. O medo, ansiedade ou esquiva causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social)

A principal característica diagnóstica do transtorno de ansiedade social é o medo ou ansiedade intensos de situações sociais nas quais o indivíduo está exposto a avaliação de outras pessoas. Nestes casos, a possibilidade da crítica advinda de outrem é o fator desencadeante da ansiedade, haja vista o forte medo de ser julgado negativamente. Ansioso, débil, incapaz e desagradável são alguns dos adjetivos que as pessoas portadoras deste quadro temem receber, tanto das pessoas componentes de seu círculo familiar e afetivo, como também de pessoas estranhas ou distantes, do espaço público. Na verdade, o indivíduo acredita que receberá uma avaliação ruim, pois sabe que não conseguirá deixar de tremer, transpirar, ruborizar, gaguejar, tropeçar ou manifestar outros traços indicativos da ansiedade quando estiver vulnerável à avaliação de terceiros. O medo de ofender os outros ou de ser rejeitado é constante. A confiança em si se encontra fragilizada, o que pode afe-



tar a percepção dos outros. Um indivíduo pode recusar-se a comer ou beber em público por medo de tremer excessivamente e isso chamar a atenção de outras pessoas, o que levará à produção de comentários vexatórios. Tal resposta comportamental justifica também, a fuga ou esquiva de participar de discussões ou debates, de urinar em público, dentre outros. A ansiedade e medo podem se apresentar antecipadamente à situação social em si, por exemplo, a preocupação com aquele exame ou entrevista de emprego que acontecerá dentro de alguns dias, ainda. Vale salientar que o medo e a ansiedade são desproporcionais à possibilidade concreta de uma avaliação negativa ou dos efeitos desta. Igualmente, deve-se considerar que este quadro apenas será motivo de atenção caso seja vivenciado de modo sofrido pelo indivíduo, seja porque o incomoda, sobretudo por prejudicar sua vida, rotina, funcionamento profissional, escolar ou acadêmico ou outras esferas subjetivas e sociais de sua existência.

Critérios Diagnósticos

A. Medo ou ansiedade acentuados acerca de uma ou mais situações sociais em que o indivíduo é exposto à possível avaliação por outras pessoas. Exemplos incluem interações sociais (manter uma conversa, encontrar pessoas

que não são familiares), ser observado (comendo ou bebendo) e situações de desempenho diante de outros (proferir palestras).

B. O indivíduo teme agir de forma a demonstrar sintomas de ansiedade que serão avaliados negativamente (por exemplo, será humilhante ou constrangedor; provocará a rejeição ou ofenderá outros).

C. As situações sociais quase sempre provocam medo ou ansiedade.

D. As situações sociais são evitadas ou suportadas com intenso medo ou ansiedade.

E. O medo ou ansiedade é desproporcional à ameaça real apresentada pela situação social e o contexto sociocultural.

F. O medo, ansiedade ou esquiva é persistente, geralmente durando mais de seis meses.

G. O medo, ansiedade ou esquiva causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

H. O medo, ansiedade ou esquiva não é consequência dos efeitos fisiológicos de uma substância (por exemplo, droga de abuso, medicamento) ou de outra condição médica.

Transtorno de Pânico

Por transtorno de pânico deve-se entender: ataques de pânico involuntários e contínuos. Neste quadro vemos se apresentar, numa questão de minutos, um surto abrupto de ansiedade e medo que traz intenso desconforto, expresso, inclusive, corporalmente e cognitivamente. Embora possam ser esperados ou desencadeados por eventos específicos, em sua maioria, os ataques de pânico são inesperados, não são disparados por uma situação específica. Ocorrem “do nada”, como se diz, as pessoas podem estar relaxando, em estado de adormecimento e, de repente, serem tomadas por uma crise de pânico. Os ataques de pânico têm forte incidência sobre o corpo, o que levam as pessoas a suspeitarem de doenças cardíacas, crises convulsivas ou outras doenças físicas que ameaçam a vida. O medo de morrer quando da vivência do ataque de pânico pode estar presente, assim como o receio de enlouquecer ou perder o controle de si. Os indivíduos acometidos por este transtorno costumam readaptar a rotina de modo a tentarem prevenir um futuro ataque de pânico, o que os leva a restringirem suas atividades, evitar usar transporte público, não sair de casa, por exemplo.

Critérios Diagnósticos

A. Ataques de pânico recorrentes e inesperados. Um ataque de pânico é um surto abrupto (o surto abrupto pode ocorrer a partir de um estado calmo ou de um estado ansioso) de medo intenso ou desconforto intenso que alcança um pico em minutos e durante o qual ocorrem quatro (ou mais) dos seguintes sintomas:

1. palpitações, coração acelerado, taquicardia;
2. sudorese;
3. tremores ou abalos;
4. sensações de falta de ar ou sufocamento;
5. sensações de asfixia;
6. dor ou desconforto torácico;
7. náusea ou desconforto abdominal;
8. sensação de tontura, instabilidade, vertigem ou desmaio;
9. calafrios ou ondas de calor;
10. parestesias (anestesia ou sensações de formigamento);
11. desrealização (sensações de irreabilidade) ou despersonalização (sensação de estar distanciado de si mesmo);
12. medo de perder o controle ou “enlouquecer”;
13. medo de morrer.



B. Pelo menos um dos ataques foi seguido de um mês (ou mais), de uma ou de ambas as seguintes características:

1. apreensão ou preocupação persistente acerca de ataques de pânico adicionais ou sobre suas consequências (por exemplo, perder o controle, ter um ataque cardíaco, “enlouquecer”);
2. uma mudança desadaptativa significativa no comportamento relacionada aos ataques (por exemplo, comportamentos que têm por finalidade evitar ter ataques de pânico, como a esquiva de exercícios ou situações desconhecidas).

C. A perturbação não é consequência dos efeitos psicológicos de uma substância (por exemplo, droga de abuso, medicamento) ou de outra condição médica (por exemplo, hipertireoidismo, doenças cardiopulmonares).

Agorafobia

A principal característica da agorafobia é o medo e ansiedade diante de exposição em lugares ou situações do espaço público. Usar o transporte público, permanecer em espaços abertos, como áreas para estacionamento, pontes, mercados, ficar em lugares fechados como shoppings, teatros, cinemas, estar em uma fila ou no meio de uma multidão de pessoas ou sair

de casa sozinho são tarefas extremamente difíceis ou impossíveis de realizar por indivíduos agorafóbicos. Estas e outras situações disparam ansiedade e medo porque, na vivência delas, tais indivíduos experimentam pensamentos e sensações de que algo ruim possa acontecer e que escapar de tais situações poderia ser difícil ou impossível. Por exemplo, um adolescente pode evitar ir ao show de sua banda favorita porque se sentir medo ou ansiedade no local do evento, não conseguirá sair dali ou receber ajuda.

Crítérios Diagnósticos

A. Medo ou ansiedade marcantes acerca de duas (ou mais) das cinco situações seguintes:

1. uso de transporte público (por exemplo, automóveis, ônibus, trens, navios, aviões);
2. permanecer em espaços abertos (por exemplo, áreas de estacionamentos, mercados, pontes);
3. permanecer em locais fechados (por exemplo, lojas, teatros, cinemas);
4. permanecer em uma fila ou ficar em meio a uma multidão;
5. sair de casa sozinho.

B. O indivíduo tem medo ou evita essas situações devido a pensamentos de que pode ser difícil escapar ou de que o auxílio pode não estar disponível no caso

de desenvolver sintomas do tipo pânico ou outros sintomas incapacitantes ou constrangedores (por exemplo, medo de cair nos idosos; medo de incontinência).

C. As situações agorafóbicas quase sempre provocam medo ou ansiedade.

D. As situações agorafóbicas são ativamente evitadas, requerem a presença de uma companhia ou são suportadas com intenso medo ou ansiedade.

E. O medo ou ansiedade é desproporcional ao perigo real apresentado pelas situações agorafóbicas e ao contexto sociocultural.

F. O medo, ansiedade ou esquiva é persistente, geralmente durando mais de seis meses.

G. O medo, ansiedade ou esquiva causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)

As pessoas que portam este transtorno possuem uma atitude de preocupação excessiva com diferentes eventos ou atividades de sua rotina. O nível de preocupação é desproporcional ao impacto real e concreto daquela atividade na vida do indivíduo. Geralmente estas pessoas são bastante preocupadas consigo e com os

seus familiares, temem que desgraças ou infortúnios aconteçam, mesmo quando não existem fatores causais precipitantes evidentes. Estas preocupações são consideradas patológicas quando causam prejuízo subjetivo e social significativo.

Crítérios Diagnósticos

A. Ansiedade e preocupação excessivas (expectativa apreensiva), ocorrendo na maioria dos dias por pelo menos seis meses, com diversos eventos ou atividades (tais como desempenho escolar ou profissional).

B. O indivíduo considera difícil controlar a preocupação.

C. A ansiedade e a preocupação estão associadas com três (ou mais) dos seguintes seis sintomas (com pelo menos alguns deles presentes na maioria dos dias nos últimos seis meses):

1. inquietação ou sensação de estar com os nervos à flor da pele;
2. fadigabilidade;
3. dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco” na mente;
4. irritabilidade;
5. tensão muscular;
6. perturbação do sono (dificuldade em conciliar ou manter o sono, ou sono insatisfatório e inquieto).

D. A ansiedade, a preocupação ou os sintomas físicos causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo



no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

E. A perturbação não se deve aos efeitos fisiológicos de uma substância (por exemplo, droga de abuso, medicamento) ou a outra condição médica (por exemplo, hipertireoidismo).

Transtorno obsessivo compulsivo (TOC)

Obsessões e/ou compulsões caracterizam o TOC. Obsessões são pensamentos involuntários, repetitivos, desprazerosos e geradores de ansiedade (exemplo, “alguma coisa de ruim pode me acontecer”). Compulsões são comportamentos repetitivos, padronizados e rígidos, que visam neutralizar ou suprimir os pensamentos obsessivos (exemplo, lavar as mãos, fazer o sinal da cruz). Geralmente, as compulsões são executadas em resposta a uma obsessão na tentativa de amenizar o sofrimento provocado por elas (exemplo, organizar objetos simetricamente para evitar que algo ruim aconteça a um ente querido).

Critérios Diagnósticos

A. Presença de obsessões, compulsões ou ambas:

Obsessões são definidas por (1) e (2):

1. pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes e persistentes que, em algum momento durante a

perturbação, são experimentados como intrusivos e indesejados e que, na maioria dos indivíduos, causam acentuada ansiedade ou sofrimento; 2. o indivíduo tenta ignorar ou suprimir tais pensamentos, impulsos ou imagens ou neutralizá-los com algum outro pensamento ou ação.

As compulsões são definidas por (1) e (2):

1. comportamentos repetitivos (por exemplo, lavar as mãos, organizar, verificar) ou atos mentais (por exemplo, orar, contar ou repetir palavras em silêncio) que o indivíduo se sente compelido a executar em resposta a uma obsessão ou de acordo com regras que devem ser rigidamente aplicadas;
2. os comportamentos ou os atos mentais visam prevenir ou reduzir a ansiedade ou o sofrimento ou evitar algum evento ou situação temida; entretanto, esses comportamentos ou atos mentais não têm uma conexão realista com o que visam neutralizar ou evitar ou são claramente excessivos.

B. As obsessões ou compulsões tomam tempo (por exemplo, tomam mais de uma hora por dia) ou causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissio-

nal ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

C. Os sintomas obsessivo-compulsivos não se devem aos efeitos fisiológicos de uma substância (por exemplo, droga de abuso, medicamento) ou a outra condição médica.

Transtornos Depressivos/ Transtorno Depressivo Maior

O humor depressivo ou perda de interesse ou prazer em quase todas as atividades do dia é um traço indicativo de transtorno depressivo maior, quando manifestados conjuntamente com outros sintomas (sentimento de culpa, apatia, ideação suicida etc.). Sentir-se deprimido, triste, desencorajado, “na fossa”, são descrições comuns nestes episódios. Tal disposição traz sofrimento e prejuízo no exercício das funções psicossociais.

Critérios Diagnósticos

A. Cinco (ou mais) dos seguintes sintomas estiveram presentes durante o mesmo período de duas semanas e representam uma mudança em relação ao funcionamento anterior; pelo menos um dos sintomas é (1) humor deprimido ou (2) perda de interesse ou prazer.

1. Humor deprimido na maior parte do dia, quase todos os dias, conforme indicado por relato subjetivo (por exemplo, sente-se triste, vazio, sem

esperança) ou por observação feita por outras pessoas (por exemplo, parece choroso). Nota: em crianças e adolescentes pode ser humor irri-tável.

2. Acentuada diminuição do interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades na maior parte do dia, quase todos os dias (indicada por relato subjetivo ou observação feita por outras pessoas).

3. Perda ou ganho significativo de peso sem estar fazendo dieta.

4. Insônia ou hipersonia quase todos os dias.

5. Agitação ou retardo psicomotor quase todos os dias (observáveis por outras pessoas, não meramente sensações subjetivas de inquietação ou de estar mais lento).

6. Fadiga ou perda de energia quase todos os dias.

7. Sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (que podem ser delirantes) quase todos os dias (não meramente autorrecriminação ou culpa por estar doente).

8. Capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, ou indecisão, quase todos os dias (por relato subjetivo ou observação feita por outras pessoas).

9. Pensamentos recorrentes de morte (não somente medo de morrer),



ideação suicida recorrente sem um plano específico, uma tentativa de suicídio ou plano específico para cometer suicídio.

Transtorno Depressivo Persistente (Distímia)

O humor depressivo, na maior parte do dia, na maioria dos dias, por pelo menos dois anos (adultos) e um ano (adolescentes), caracteriza o transtorno depressivo persistente. São pessoas que não apresentam ânimo para a realização da maioria das atividades da vida. Podem apresentar forte sentimento de culpa e ideações ou tentativas de suicídio.

Critérios Diagnósticos

A. Humor deprimido na maior parte do dia, na maioria dos dias, indicado por relato subjetivo ou por observação feita por outras pessoas, pelo período mínimo de dois anos. Nota: em crianças e adolescentes, o humor pode ser irritável, com duração mínima de um ano.

B. Presença, enquanto deprimido, de duas (ou mais) das seguintes características:

- apetite diminuído ou alimentação em excesso;
- insônia ou hipersonia;
- baixa energia ou fadiga;
- baixa autoestima;
- concentração pobre ou dificuldade em tomar decisões;
- sentimentos de desesperança.



VOCÊ SABIA?

Quando o assunto é ansiedade, o Brasil é líder no continente latino-americano. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a ansiedade atinge 18,6 milhões de brasileiros, o equivalente a 9,3% da população. As mulheres sofrem mais ansiedade que os homens: 7,7% delas são ansiosas, enquanto que, entre o público masculino, a porcentagem cai para 3,6%.



PARA REFLETIR!

Diante dos dados apresentados, leia as seguintes matérias da revista Nova Escola e identifique os impactos da ansiedade e depressão nos casos abordados de automutilação entre os alunos e de “síndrome de Burnout” (tipo de depressão desenvolvida pelo trabalho) entre professores, pensando em estratégias de combate aos mesmos.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/18159/meu-aluno-esta-se-cortando-e-agora>>

<<https://novaescola.org.br/conteudo/18015/o-brasil-esta-mais-ansioso-e-voce-professor>>

SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES.

Entre os educadores 66% já tiveram que faltar ou se afastar do trabalho por um problema de saúde. Em 53% dos casos, o afastamento foi por questões de saúde mental. Entre os principais problemas relatados estão ansiedade (68%), estresse (63%) e depressão (28%). A constatação foi feita em pesquisa digital realizada pela Nova Escola com mais de 5.800 educadores. E, se mais de metade dos educadores vêm sofrendo com saúde mental, eles não estão sozinhos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), cerca de um em cada três estudantes entre 13 e 15 anos sofrem bullying regularmente no mundo. Dados do Sistema Único de Saúde (SUS) mostram um aumento de 18% no suicídio de adolescentes de 10 a 19 anos no Brasil. A escola pode ser uma grande aliada para virar esse jogo com um trabalho de prevenção e promoção da saúde mental na escola.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas>>

SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta: um em cada cinco adolescentes enfrentará problemas de saúde mental, cujos casos cresceram exponencialmente nos últimos 25 anos. A maior parte, porém, não é diagnosticada ou tratada. Na escola, problemas de saúde mental podem piorar o desempenho e ampliar a evasão escolar. Embora a capacitação de professores seja uma medida importante, a saúde mental ainda está fora da formação. “Na classe de 30 alunos, estima-se que entre três e cinco terão algum problema de saúde mental, incluindo transtornos de ansiedade, depressão e déficit de atenção e hiperatividade”, explica Rodrigo Bressan, autor de Saúde Mental na Escola e fundador do Y-Mind - Centro de Prevenção em Transtornos Mentais, que defende uma maior conscientização sobre o tema para os educadores.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/17035/pisa-alerta-que-80-dos-alunos-brasileiros-se-sentem-muito-ansiosos?fbclid=IwAR0cyrxg4YrUjPhwzoZowIX4DQyErJHG-8nW9ojGdv12hNL-q3E4U8khGBJs>>

<<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/06/so-me-cortava-para-aliviar-a-dor-diz-jovem-que-se-automutilava.shtml>>



Fale-me sobre sua depressão e sua ansiedade: uma escuta singular e social para construir a mudança

A ciência moderna ainda não produziu um medicamento tranquilizador tão eficaz como o são umas poucas palavras boas.

Sigmund Freud

Pensar em sofrimento psíquico também significa pensar nas possibilidades de promoção de saúde mental entendendo o homem como um ser biológico, sociológico e cultural, considerando que situações como pobreza, vulnerabilidade, violência, economia, segurança pública, questões raciais, gênero, dentre outras, possam ser analisadas também para compreender os processos de saúde mental dos sujeitos.

Apesar de simples, é bem provável que a indicação “viva sua dor” seja a proposta mais radical para se tratar os “males da alma”, dentre eles, a depressão e a ansiedade, numa sociedade que promove felicidade sem fim. Isso pode provocar estranhamento a quem se acostumou a construir para si mesmo uma imagem de vida adaptada e bem-sucedida, em que as dores e os medos não são postados nas redes sociais.

Devemos colocar o transtorno mental entre parênteses e buscar pelo que, nos critérios diagnósticos que os definem, passível de estar presente em vários indivíduos, aquilo que há de particular, singu-

lar, único para cada indivíduo que vivencia tal transtorno mental.

Sabemos que a alteração físico-química da consciência que os medicamentos provocam é necessária em determinados casos, mas lembramos, é apenas pela vivência e elaboração através da fala e escuta compartilhada, da arte, da música, da literatura etc. que o indivíduo que sofre tem mais chance de mudança.

Uma crise existencial ou um transtorno mental deve ser enfrentado em conjunto. Indivíduos, família, escola, comunidade e profissionais da assistência social e da saúde devem elaborar trabalhos coletivos de enfrentamento. Espaços de fala individual ou grupal, rodas de conversa, informes psicoeducativos podem ser utilizados. O importante é construir uma compreensão do sofrimento e da loucura sem preconceitos, categorias, rótulos, julgamentos morais. Não se invalida a experiência de quem sofre. Acolhe-se com empatia e aceitação. O saber está na história de cada um que vivencia uma situação difícil ou traumática. Precisamos escutá-la.

Além da conscientização de si mesmo, da ajuda de familiares e amigos, a pessoa que sofre pode recorrer a uma psicoterapia para compreender em que medida sua subjetividade está presente na manifestação de sintomas dos quais se queixa. Isso significa se implicar no sofrimento e buscar



destrinchar os conteúdos emocionais, sociais e culturais que causam o transtorno. Tal engajamento poderá produzir uma mudança. Senão no fato considerado traumático, no modo de encará-lo. Valores morais, projetos de vida, tolerância às frustrações e perdas também podem ser ressignificados.

A construção de um espaço na escola para se falar sobre o sofrimento psíquico é uma excelente ferramenta para se descobrir adolescentes que estejam vivenciando crises ou dificuldades emocionais cujo ponto de partida é a oferta de confiança em seus próprios recursos para enfrentar de tais desafios.

Diante do exposto destacamos a importância de aportarmos recursos simbólicos interativos e socioculturais que nos oferecem recursos expressivos para a compreensão reflexiva, sensível e transformadora de nossas histórias, reconstruindo-as de forma mais saudável e potente. Trata-se de construir, em conexão com os sujeitos com quem irá trabalhar, recursos inventivos de singulares de reinvenção da vida que a educação pode potencializar, atuando como fator de proteção social, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e múltiplos saberes locais.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P; FREITAS, Fernando. **Medicalização em psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM 5**. São Paulo: Artmed Editora, 2014.

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração editorial, 2013.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DAMÁSIO, António R. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. Ed. Nova Alexandria, 2010.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS NO CONTEXTO DAS JUVENTUDES

Ticiania Santiago Sá

O que é a droga?

A discussão sobre a questão do álcool e outras drogas é complexa, necessária e urgente. É um tema que faz parte do dia a dia de muitos jovens. É uma discussão que envolve aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos, morais, religiosos e individuais (sentimentos e percepções). Assim, não é uma discussão simples e está repleta de mitos e contradições e por isso precisamos nos informar.

Droga, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) é qualquer substância natural e sintética que, em contato com o organismo, provoca alterações no seu funcionamento. As mudanças podem ser fisiológicas ou de comportamento. As alterações causadas pelas mesmas variam de acordo com as características individuais, emocionais e físicas de quem as usa, da droga escolhida, da quantidade, frequência de uso e circunstâncias em que é consumida.

Estas substâncias podem ser usadas com o objetivo de produzir benefícios, como no caso de remédios utilizados para o tratamento das doenças. E outras são prejudiciais à saúde. Existem também algumas substân-

cias que podem funcionar em algumas situações como algo maléfico e, em outras, como benéfico, a exemplo de muitos dos medicamentos que encontramos na farmácia.

As drogas que afetam o funcionamento cerebral são chamadas de psicoativas ou psicotrópicas e produzem efeitos farmacológicos estimulantes, depressores ou perturbadores na atividade do Sistema Nervoso Central. Estes efeitos podem ocorrer tanto em produtos ilegais /ilícitos (por exemplo, maconha, cocaína, ecstasy, heroína), como em produtos legais/lícitos, como as bebidas alcoólicas, cigarros e vários remédios.

As drogas legais/lícitas são as que o uso é permitido por lei e a sociedade aceita, no entanto algumas têm restrições, como os medicamentos que necessitam de receita médica e o álcool e tabaco, que não são permitidos para crianças e adolescentes. Já as ilícitas são as que o uso é proibido por lei.

Classificação de drogas

Pela origem

Naturais: que se originam de determinadas plantas, animais e alguns minerais.

Sintéticas: fabricadas em laboratório, exigindo para isso técnicas especiais.

Do ponto de vista legal

Lícitas: uso permitido.

Ilícitas: uso proibido por lei.

Drogas psicoativas ou psicotrópicas:

substâncias que alteram o sistema nervoso central.



O uso de drogas não é algo novo. Desde a pré-história os membros de diferentes culturas utilizam substâncias de origem animal e vegetal para provocar alterações de consciência. As drogas têm tido um papel central nas necessidades nutritivas, terapêuticas, simbólicas, religiosas e econômicas das populações e são parte do estilo de vida de alguns grupos sociais, estando presentes em ritos de cura e devoção.

Saiba mais sobre a Guerra do Ópio:

<<https://escolaeducacao.com.br/ guerra-do-opio/>>.



SAIBA MAIS!

ESCOHOTADO, A. História elementar das drogas. Lisboa: Antígona, 2004.

<<https://super.abril.com.br/ciencia/drogas-5-mil-anos-de-viagem/>>

Durante a história, sempre existiram regras para o uso das drogas, algumas vezes muito rígidas e outras mais tolerantes. A partir do século XX, as regras para o uso das drogas passaram a ser estabelecidas por questões legais: a papoula, a coca e a maconha passaram a ser ilegais, o seu uso foi proibido.

Hoje, chamamos de **proibicionismo** o conjunto de leis nacionais e internacionais que proíbem a produção, comércio e consumo de algumas substâncias psicoativas. Contudo, este conjunto de leis são hoje em dia alvo de críticas por parte de especialistas, em função de seus impactos nas políticas públicas de segurança e saúde, que passaram a ser pautadas pela abstinência, correção, punição e na exclusão social dos indivíduos. Como consequência, houve um aumento do processo de criminalização, estigmatização e encarceramento em massa.

Por que algumas drogas são legalizadas e outras são alvo de proibição e repressão criminal?

Ao longo do século XX surgiram leis que universalizaram a proibição e controle de algumas drogas como resultado de várias questões que envolvem: interesses comerciais/econômicos; valores morais que imperam na sociedade; elementos religiosos tradicionais; potencial perigo das drogas e até mesmo tensões sociais históricas que implicaram no preconceito contra grupos específicos, como por exemplo, o conflito entre China e Inglaterra, que resultou na Guerra do Ópio.

SAIBA MAIS!

CARNEIRO, H. Drogas: a história do proibicionismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

Filmes

Quebrando o Tabu (2011)

Há 40 anos, os EUA levaram o mundo a declarar guerra às drogas, numa cruzada por um mundo livre de drogas. Mas os danos causados pelas drogas nas pessoas e na sociedade só cresceram. Quebrando o Tabu escuta vozes de realidades mais diversas do mundo em busca de soluções, princípios e conclusões.

Cortina de Fumaça (2010)

O filme coloca em questão a política de drogas vigente no mundo, dando atenção às suas consequências político-sociais em países como o Brasil e em particular na cidade do Rio de Janeiro.

Impactos do tráfico de drogas na juventude

Hoje em dia, a desigualdade social e a violência têm contribuído para a entrada de jovens no tráfico de drogas, um dos negócios mais lucrativos mundialmente, que emprega um grande número de pessoas nos processos de produção, distribuição e circulação da droga. As políticas proibicionistas e as dinâmicas do tráfico de drogas têm provocado inúmeras mortes, em sua maioria, jovens envolvidos tanto na produção, circulação, mas principalmente na distribuição de drogas.

Adolescentes e jovens constituem a parte mais vulnerabilizada desse tipo de mercado, ao entrar no tráfico de drogas como uma forma de trabalho, de acesso a bens econômicos e de consumo, assim como de reconhecimento por fama junto a seus colegas ou à comunidade a que pertencem. Reforçados por uma conjuntura em que a falta de emprego, a exclusão na vida social, cultural e moral convive com o apelo cada vez mais intenso ao consumo, os adolescentes e jovens pensam encontrar nos negócios ilegais uma alternativa. Trabalhar no tráfico é uma atividade arriscada e que muitas vezes tem como consequência a morte.

Preconceito e rótulo associados ao uso de álcool e outras drogas

O uso de drogas está associado a preconceito e ao rótulo, isto impede que o assunto seja discutido de forma esclarecedora e informativa em vários espaços, como escola, família e meios de comunicação. Muitas vezes, o tema é tratado simplesmente como um crime ou um mito impedindo que os jovens possam saber lidar com situações que ocorrem no dia a dia.

Rotular o usuário de drogas como “delinquente” ou “doente” é prejudicial para os jovens e para sociedade. Assim, é muito importante olharmos além dos rótulos e percebermos quem é o jovem que está aí,



seus desejos, necessidades, sonhos, tristezas, alegrias. Enfim, olhar vocês como jovens com todos os conflitos e experiências que os fazem seres humanos. O rótulo reduz o reconhecimento social do indivíduo à condição de “usuário de droga”, anulando outras identidades e singularidades.

Na sociedade brasileira, os rótulos e preconceitos produzem danos, muitas vezes irreparáveis. O racismo estrutural, a desigualdade social e o preconceito em relação ao local de moradia, por exemplo, fazem com que os jovens negros morram três vezes mais que os brancos.

SAIBA MAIS!

<<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>>.

Na área da saúde e da educação, o preconceito em relação às pessoas que usam drogas pode implicar, no caso da saúde, em um mal atendimento e, no caso da escola, na evasão escolar. Assim, os profissionais devem ter cuidado/respeito para a escuta dos jovens que os procuram. Só assim é possível fortalecer um vínculo entre os jovens e os/as profissionais, especificamente os educadores. Conhecer as várias formas de uso possibilita compreender como lidar com a situação.

Classificação das drogas psicoativas

As substâncias psicoativas e suas formas de uso são múltiplas e variadas, havendo diversos modos e critérios para classificá-las. Uma forma de classificação muito usada refere-se ao mecanismo de ação farmacológico sobre o Sistema Nervoso Central, podendo ser estimulante, depressor ou perturbador.

Substâncias Estimulantes são aquelas que aumentam a atividade cerebral, produzindo uma sensação de euforia, agitação e hipervigilância (estado de alerta), podendo acarretar taquicardia, aumento da pressão arterial, arritmia e dilatação das pupilas. As substâncias estimulantes mais comuns são as anfetaminas e seus derivados, a nicotina (tabaco), esteroides, anabolizantes, a cafeína, a cocaína, o crack e a merla. São incluídas neste grupo as drogas capazes de aumentar a atividade de determinados sistemas neuronais, o que traz como consequências um estado de alerta exagerado, insônia e aceleração dos processos psíquicos.

Substâncias Depressoras são substâncias cujo principal mecanismo de ação é a diminuição ou depressão das atividades cerebrais. Como consequência desse mecanismo, há uma tendência de ocorrer uma diminuição da atividade motora, da reatividade à dor e da ansiedade e é comum um efeito euforizante inicial e, pos-

teriormente, um aumento da sonolência. Algumas destas substâncias são amplamente utilizadas pela medicina devido a suas propriedades anestésicas, soníferas e ansiolíticas. São substâncias depressoras: álcool, barbitúricos (soníferos ou hipnóticos), ansiolíticos ou sedativos como os benzodiazepínicos (diazepam, lorazepam e outros), opiáceos (morfina, heroína e derivados) e inalantes ou solventes.

Substâncias Perturbadoras agem modificando a qualidade do funcionamento cerebral e alterando a percepção sobre a realidade, tempo e espaço. Essas substâncias podem provocar distorções na percepção como delírios e alucinações. Representam esse grupo as substâncias alucinógenas como a mescalina, a maconha (THC), o LSD, a psilocibina (cogumelos), o MDMA (ecstasy) e a ayahuasca.

No que diz respeito à origem, são substâncias naturais: o álcool, os opiáceos, a cafeína, a nicotina, a maconha, a ayahuasca. Já as sintéticas são representadas pelos ansiolíticos e sedativos, anfetaminas, LSD e ecstasy. Segundo o estatuto jurídico, são lícitas o álcool, o tabaco, a cafeína, os solventes e medicamentos cientificamente aprovados.

O efeito de uma droga é igual para todas as pessoas?

A resposta é negativa, pois os efeitos dependem principalmente de três fatores:

da droga, do usuário e do meio ambiente e ainda do estado emocional do usuário e suas expectativas em relação ao modo como a droga usada vai influenciá-lo. Os efeitos podem ser prazerosos e/ou desagradáveis, assim deve-se estar atento aos possíveis efeitos negativos.

As drogas e a adolescência/juventude

Na adolescência/juventude, um período do desenvolvimento humano em que ocorrem importantes transformações de ordem física, emocional, cognitiva e social, o envolvimento com substâncias psicoativas é um fator de risco. Em parte, esse risco pode estar relacionado com as características da adolescência, como: a curiosidade, o desejo de experimentar o mundo, a necessidade de aceitação pelo grupo, sensação de onipotência, grandes mudanças corporais que geram insegurança, início do envolvimento afetivo, aumento da impulsividade e busca de sensações novas.

O jovem busca prazer, novas sensações, compartilhamento grupal, diferenciação, autonomia e independência em relação à família, dentre outros efeitos. O problema do desejo da obtenção do prazer com o uso de drogas é o risco de se tornar dependente e com isso comprometer a realização das tarefas cotidianas e interferir no seu desenvolvimento.



Assim, é de suma importância não negar este fato e apontar a necessidade de que os jovens reflitam sobre os efeitos desse comportamento e busquem formas de reduzir os riscos e os danos referentes ao uso de drogas.

Quanto às formas de uso das drogas, podemos falar em: **uso experimental, uso ocasional, uso recreativo, uso habitual e uso abusivo ou problemático.**

Entre as experimentações, está o início do uso de álcool e outras drogas. Na realidade, o uso de drogas por adolescentes/jovens é na maioria das vezes experimental ou ocasional. No entanto, muitas vezes a experimentação foge do controle, quando os padrões de consumo colocam o jovem e as outras pessoas que o cercam em situações perigosas. Desta forma, é importante compreen-

der quais as formas de uso e as consequências deste uso.

Alguns estudos apontam que muitos jovens passam rapidamente de um estágio de consumo para outro, além de fazerem uso de múltiplas substâncias. Uma grande parcela deles diminui significativamente o consumo no início da idade adulta, para adequar-se às expectativas e obrigações da maturidade, como trabalho, casamento e filhos. No entanto, existe uma associação entre a precocidade do uso e desenvolvimento de dependência.

Atenção: deve-se estar atento a comportamentos que apontam para uma escalada, quando a pessoa passa de drogas leves para outras mais pesadas, ou de um consumo moderado para um mais intenso, pois a pessoa não se torna dependente de uma hora para outra.

Quando podemos falar que a pessoa é dependente de drogas?

Quando a pessoa é incapaz de controlar uso da droga, podemos falar de “síndrome de dependência”, que pode ser entendida como um conjunto de fenômenos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, que implica em um intenso desejo de consumir de forma impulsiva e repetitiva, prejudicando a rotina de quem usa.

A dependência se apresenta principalmente de duas formas: a física e a psicológica, a primeira caracteriza-se pela apresentação de sintomas e sinais físicos, que surgem quando o consumo é interrompido. Esta interrupção, chamada de “síndrome de abstinência”, tem como consequência um forte desejo (“fissura”) de consumir a droga de novo. No caso do álcool, a interrupção pode ter como consequência desde o tremor nas mãos a náuseas até, nos casos mais graves, o denominado delirium tremens. Na dependência psicológica, os sintomas mais corriqueiros são ansiedade e dificuldade de concentração, que variam de acordo com o usuário.

Quando uma droga é consumida de forma contínua e não provoca mais o mesmo efeito, ou é necessário o aumento cada vez maior para obter a mesma sensação, diz-se que a pessoa está tolerante àquele efeito da droga. Esse fenômeno denomina-se tolerância, relativamente comum com

drogas depressoras, como benzodiazepínicos, barbitúricos e altas doses de álcool.

Importante ressaltar que foi a partir de uma mudança de concepção da “síndrome de dependência”, de uma visão moralista, a dependência era considerada como “falta de caráter” para uma percepção da dependência como um fenômeno multicausal e complexo, que o dependente passa a ser visto como quem necessita de ajuda e serviços para sua recuperação e reinserção social, quando necessária.



Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a “síndrome da dependência” é caracterizada pelo forte desejo de consumir a droga; muita dificuldade de controlar o consumo em relação ao início, fim e quantidade consumida; utilização contínua das drogas apesar das consequências danosas e prejudiciais; priorizar o uso da droga em detrimento de outras atividades; aumento da tolerância à droga (necessidade de doses cada vez maiores para obter o mesmo efeito); síndrome de abstinência (sintomas corporais como dores, tremores ou outros, que ocorrem quando o consumo da droga é interrompido ou diminuído).

FORMAS DE USO DAS DROGAS

Uso experimental	Por curiosidade ou pela tentativa de sentir prazer numa situação nova, em que o uso não permanece.
Uso ocasional	Ocorre no consumo de uma ou mais drogas que estão disponíveis em um ambiente, sem necessariamente trazer consequências nocivas para a vida do sujeito.
Uso recreativo	Como forma de socialização com os amigos em espaços de lazer, uso social, mas ainda sem consequências negativas necessariamente.
Uso habitual	Frequente, mas sem perda total de controle do consumo.
Uso abusivo ou problemático	Um padrão de consumo de drogas nocivo, que gera danos à saúde física e às relações sociais do usuário, no entanto, não quer dizer que ocorra dependência. É um uso regular, de longa duração e cada vez mais frequente. A rotina sofre alterações, bem como o sono, o apetite e o comportamento social. Pode ocorrer com drogas ilegais ou legais.



Por que alguns jovens têm dificuldade para reconhecer que o uso de álcool e outras drogas podem ser nocivos e perigosos?

O fato de os jovens conhecerem usuários ocasionais que não se tornaram dependentes ou tiveram problemas com o uso das drogas é um dos motivos, que somado com o prazer momentâneo obtido com a droga e a imaturidade não favorecem maiores preocupações com os riscos. É importante reforçarmos que há uma enorme diferença entre uso e abuso, e entre uso ocasional e uso diário. E reconhecer que alguns comportamentos podem sim causar danos, assim é necessário estarmos atentos ao lugar, nos níveis de dose e frequência de uso.

Quais razões levam uma pessoa a usar drogas?

As razões que levam uma pessoa usar drogas são múltiplas. Pode-se pensar na busca do prazer imediato, a necessidade de ser aceito pelos colegas e amigos, amenizar sentimentos de solidão, baixa autoestima ou falta de confiança; conflitos com familiares, dificuldade de tomar decisões, fracasso ou exclusão escolar, falta de conhecimento do real efeito das drogas. Os meios de comunicação reforçam o modelo da felicidade associado ao consumo, veiculando propagandas de álcool e cigarro.

Políticas de saúde em relação à questão do álcool e outras drogas

Existem duas formas principais para pensar as políticas sobre drogas no mundo: o proibicionismo, cuja origem histórica é norte-americana, e que constitui a principal abordagem e a da redução de danos, que veio do modelo europeu de cuidado e que ganhou força com o advento da Aids, na década de 80 e na atuação com os usuários de drogas injetáveis. A primeira tem o absenteísmo como proposta e a segunda a redução de danos. No Brasil, as políticas de drogas, são majoritariamente baseadas em ideais absenteístas e punitivistas à abstinência, ou seja, o não uso da droga é a meta, muitas vezes impedindo um modelo de cuidado centrado nos usuários e suas necessidades.

A **redução de danos** (RD) é uma política de saúde que se propõe a reduzir os prejuízos de natureza biológica, social e econômica do uso de drogas, baseada no respeito ao indivíduo e às suas necessidades. É a proposta de um conjunto de ações e/ou de estratégias de saúde pública que têm por objetivo prevenir e intervir os danos individuais e coletivos quanto ao uso e abuso de substâncias psicoativas, sejam elas lícitas ou ilícitas. Considera que o mais importante é diminuir os riscos à saúde e à vida dos usuários.

É pautada nos direitos do usuário, no vínculo, no acolhimento e tem por objetivo evitar o uso problemático, o abuso e a dependência. Programas de redução de danos têm incorporado direitos além do acesso à saúde, como moradia, alimentação e recolocação profissional. Estas estratégias têm por objetivo reduzir as consequências negativas que o uso de drogas pode ocasionar.

A política sobre drogas deve ser planejada de forma ampla, articulada com as políticas de cultura, lazer, esporte, promoção de direitos humanos e especialmente com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Deve ser pensada como uma questão social, assim, associada à garantia de condições de educação, de trabalho, oferta de políticas públicas para as juventudes. Deve privilegiar a prevenção em detrimento da repressão, abrindo possibilidades para ampliação dos direitos sociais e a garantia de uma vida mais digna para os jovens.

Esta concepção de saúde parte do princípio de que “a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício” (Art. 2º, Lei n. 8080 de 19 de setembro de 1990), e é garantida pela implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), como parte de um modelo integral e universal.

Em relação à prevenção do uso de drogas no modelo de educação para saúde, as ações desenvolvidas são: Promoção da saúde, que implica em ações que possibilitam a garantia da saúde, que engloba ações de educação, orientação para práticas saudáveis e alimentação; Proteção da saúde: que inclui ações de vigilância epidemiológica e sanitária, vacinação e saneamento; Recuperação da saúde: diagnóstico e tratamento de doenças, acidentes e danos à saúde de maneira em geral; Reabilitação: engloba recuperação parcial ou total de capacidades no processo saúde-doença e reintegração do indivíduo ao ambiente social e/ou atividades profissionais.

A Estratégia Saúde da Família (ESF) é um programa que a comunidade escolar pode se referenciar, pois tem uma relação muito próxima com as famílias e a comunidade, tendo como objetivo desenvolver ações de promoção de saúde e de prevenção, incluindo as de recuperação e reabilitação de algumas doenças mais frequentes. Importantíssimo para uma construção conjunta com a comunidade escolar.



E nos casos em que é necessária uma atenção especializada para o uso de álcool e outras drogas, onde procurar?

A Rede de Atenção em Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas é pautada em uma concepção de saúde como um processo que visa a produção de qualidade de vida de forma integral, em contraposição ao modelo dos manicômios. Os serviços são abertos e de base comunitária, reforçando o vínculo com as famílias. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são serviços de atenção diária e de cuidado intensivo, utilizando o critério territorial para o atendimento. De acordo com a complexidade das ações desenvolvidas, a abrangência populacional, existem três modalidades de CAPS: CAPS I, CAPS II e CAPS III.

PARA SABER MAIS:

<<https://www.gov.br/saude/pt-br/aces-so-a-informacao/acoes-e-programas/centro-de-atencao-psicossocial-caps>>.

Para o atendimento na área de álcool e outras drogas foi criado o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS ad). É um serviço de atenção psicossocial direcionado para pessoas com problemas decorrentes do uso ou abuso de álcool e outras drogas. É oferecido

um atendimento com equipes multiprofissionais, que engloba oficinas terapêuticas, psicoterapia individual, de grupo, atendimento psiquiátrico, visita e atendimentos domiciliares e da família, em alguns casos atividades comunitárias com a intenção da inserção do usuário no âmbito familiar e social. O CAPS pode contribuir na prevenção e na identificação e mediação de casos de danos do consumo de drogas.

CAPS ad no Maranhão:

<<https://ubs.med.br/caps-ad-6050247/>>.

O primeiro passo é estar ciente de que é um problema complexo, causado por diversos fatores, de modo que não será resolvido com uma ação isolada. Todos os atores que compõem a comunidade escolar devem pensar em ações conjuntas com diferentes estratégias, exigindo conhecimento, criatividade e participação de atores motivados.

A escola é o espaço privilegiado da socialização secundária, dessa forma, deveria ocupar um papel fundamental para discussão e prevenção ao uso abusivo de drogas. Fortalecer laços com a comunidade é determinante, especialmente com a família. É a instituição que tem papel fundamental nessa rede de prevenção,

por meio de ações de educação para a saúde que são, antes de tudo, ações educativas para situação de risco pelo envolvimento com drogas.

Um dos pontos fundamentais é o trabalho conjunto: a equipe da escola deve trabalhar em conjunto tendo ciência do desafio e a necessidade de uma preparação contínua, o que implica em rever conceitos e preconceitos, considerando que prevenção não é uma tarefa fácil. Assim as ações devem ser orientadas por diferentes combinações que estejam norteadas no conhecimento científico e da realidade dos alunos, questões que deveriam ser estendidas para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Deve-se assim, levar em conta os fatores de risco e proteção do uso indevido de drogas, o que implica na formação de uma rede de apoio e não de um espaço moralista e de julgamento. Importante reforçar que o uso de drogas, principalmente para o adolescente e jovens, não é um fenômeno individual desvinculado de um contexto social.

É necessária a construção de uma relação de confiança e respeito. Deve-se estar atento às informações dadas, pois um educador, não deve reforçar os mitos sobre drogas e nem adotar uma atitude repressiva, que não contribui para o objetivo desejado. Trata-se da construção de uma relação de apoio, em que o jovem possa

sentir confiança no seu processo de crescimento e aprendizagem e caso seja necessário, consiga obter encaminhamentos para a situação. Uma comunicação honesta e motivadora, como aposta em um desafio constante na busca de alternativas pode implicar em escolhas mais saudáveis.

É importante que a relação entre o professor e os estudantes ocorra em melhor clima escolar, sem julgamento ou preconceitos e se baseie no diálogo e na discussão sobre o significado do uso da droga, as consequências e a possibilidade de alternativas.



O uso de drogas pode afetar de forma negativa o desempenho na vida cotidiana, tanto acadêmico como no trabalho, dificultando o cumprimento das responsabilidades.

Promover e garantir alternativas para que os adolescentes e os jovens possam crescer e se desenvolver de forma saudável; lutar por uma maior igualdade social, pela erradicação da pobreza, no combate ao racismo e pela exigência do cumprimento do Estatuto da Criança e adolescente (ECA) é uma obrigação de todos nós, como sociedade em geral, e especificamente da família e escola. E para isso, necessitamos conhecer e dialogar com a realidade juvenil, como vivem, para juntos buscarmos



alternativas. Por outro lado, os e as adolescentes precisam estar cientes da complexidade do tema, buscando informações, diálogo com quem confiam. Ter dúvidas faz parte da vida. Vamos buscar juntos e juntas soluções. Estamos diante de uma tarefa delicada, mas muito desafiadora.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. M. et al. Redução de danos e redução da prevalência de infecção pelo HIV entre usuários de drogas injetáveis em Salvador-Bahia. In: **A contribuição dos estudos multicêntricos frente à epidemia de HIV/Aids entre UDI no Brasil: 10 anos de pesquisa e redução de danos.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001. p. 95-114.

CARNEIRO H. **Drogas: a história do proibicionismo.** São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

ESCOHOTADO, A. **História elementar das drogas.** Lisboa: Antígona, 2004.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico de drogas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LINKS

<<https://www.thevintagenews.com/2017/01/16/sigmund-freud-recommended-cocaine-for-treatment-of-many-physical-and-mental-issues/>>

<<https://super.abril.com.br/ciencia/drogas-5-mil-anos-de-viagem/>>

<<http://educacaosobredrogas.com.br/ferramentas-de-aula-sobre-drogas/>>

<<https://escolaeducacao.com.br/guerra-do-opio/>>

<<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>>

<<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/centro-de-atencao-psicossocial-caps>>

VIOLÊNCIAS E BULLYING NAS ESCOLAS

Miriam Abramovay

Ana Paula da Silva

Contextualização dos fenômenos das violências nas escolas: focalizando violências, bullying, preconceitos e discriminações

As violências nas escolas são cotidianas e muitas vezes passam despercebidas pela maioria do corpo pedagógico e também pelas famílias, já que crianças, adolescentes e jovens não têm a suficiente confiança para conversar, tanto com um membro familiar como com os adultos da escola, além de que é um fenômeno negado e banalizado pelos próprios estudantes e pela escola, que consideram muitas das violências como “brincadeiras”, em especial quando se trata de bullying e discriminações.

As escolas como instituições de saber e de socialização não conseguem muitas vezes acolher os alunos, desclassificando-os e tendo com os mesmos uma relação pouco harmoniosa e de tensão. Existe uma postura fatalista dos adultos relacionada à negação da cultura das classes populares que tem como consequência um grande impacto nas relações sociais nas escolas e também no ensino-aprendizagem, quando muitos alunos não conseguem aprender e professores ensinar.

Fenômenos como evasão e repetência são constantes, mesmo sem contabilizar os chamados “desescolarizados intelectuais” (PAIN, 2010) que são aqueles que estão na escola resistindo à aprendizagem e não prestam atenção nas aulas.

Quando as referências são as violências nas escolas há que se levar em conta não somente as “violências duras” que estão no código penal, mas todos os tipos de violência, ou seja, a violência simbólica e as microviolências. Assim os preconceitos e discriminações, o bullying e o cyberbullying são também fenômenos de primeira ordem.

A escola se constitui em um lócus de reprodução e de produção de violências, o que pede mais atenção à ambiência escolar, às relações sociais que aí se engendram. Sublinha-se, que a violência da escola é uma situação institucional (PESCE, 2015) que cria possibilidades de violências cotidianas inclusive fora do ambiente institucional. Por exemplo, o não refletir sobre o porquê de preconceitos, pode levar a atos de discriminações na escola e fora dela, ademais a uma formação negativa contra direitos humanos, pela vida afora. A escola, se pensada como instituição básica no formar, informar, aprender a criticar e pensar, não pode deixar de refletir, dialogar sobre violências, inclusive, reiteramos, as banalizadas, como o bullying e os apelidos pejorativos.



Hoje, as violências nas escolas são percebidas sob perspectivas que expressam, também, fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises mais complexas, mas que incorporem também transgressões praticadas por estudantes, desrespeito e incivildades de professores em relação a alunos e vice-versa, assim como as violências das relações sociais entre eles e com os adultos da escola.

A instituição não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim se recusa a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem na sociedade.

A perspectiva que retira da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois a violência na escola é um fenômeno múltiplo, com muitas e diversas facetas, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.

É comum se considerar como fatos violentos somente os atos reconhecidos como delituosos pelo código penal. No entanto, critica-se tal postura como “obsoleta”, não

somente pelo reconhecimento de que há vários tipos de violências que implicam no desrespeito de diversos direitos por incivildades, microviolências, quebras do pacto social e de regras de convivência.

Este fenômeno pode ser considerado como um fato social, que alerta sobre a importância de se estar atento para pequenas agressões, hostilidades, xingamentos, discriminações e desqualificação de alguns alunos, por parte de pares ou adultos com poder de decisão, como professores, diretores e funcionários.

Tais práticas são frequentes, embora não sejam consideradas “tão sérias” quanto à “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, mas causam danos profundos. Enfatizamos o condicionamento do clima escolar para produção de violências na escola.

Diversas manifestações podem ser identificadas como violências: gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), atos verbais (ameaças, insultos, humilhações), atos de comunicação não verbal (olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face) que podem chegar a um enfrentamento (CHARLOT, 2001).

As ações e tensões violentas são geralmente classificadas em três tipos: “violência dura”, microviolências ou incivildades e violência simbólica.

As “violências duras” (CHESNAIS, 1981) se referem àqueles atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc.).

As incivildades ou microviolências (ROCHÉ, 2002) são aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência (desordens, grosserias), como alguns tipos de discriminação, não enquadradas na lei como crime e relações que tem o caráter de bullying-zombarias, agressões “leves”, xingamentos que inclusive tendem a mobilizar uma coletividade contra a vítima, colocando-a em situação de inferioridade e até vergonha ou medo de denunciar a agressão que repetidamente sofre.

A violência simbólica (BOURDIEU, 1989) é uma forma de dominação que se apoia em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência, como, por exemplo, o racismo e a homofobia.

Esta análise permite compreender fenômenos de violência escolar de forma mais ampla e diversificada, ao tratar como vio-

lência certas ações oriundas da quebra do diálogo (intimidações, injúrias, delitos contra objetos e propriedades etc.) e praticadas por aquilo que Bourdieu (1989) chamou de “poder oculto” ou violências simbólicas. Entretanto, como qualquer classificação, essas distinções possuem valor didático. Nas interações sociais podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra.

É importante uma chamada para a perspectiva de prevenção contra violências de vários tipos, como o estar atento para sinais de preconceitos antes que esses se transformem em atos de discriminação e para casos de bullying, que como incivildades recorrentes, podem passar despercebidas ou banalizadas.

O bullying compreende outro tipo de violência existente nas escolas, considerado como uma forma de atitude agressiva, intencional e repetitiva, que ocorre sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executada dentro de uma relação desigual de força e poder (OLWEUS, 1991, 1993, 1994). Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima, resultando em danos e sofrimentos sem motivos evidentes.



Uma forma perversa de relação interpessoal. Em diversos países, segundo Fante (2005), a palavra é usada para conceituar o desejo consciente deliberado de maltratar e pressionar o outro.

São três características que classificam o bullying: a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder.

A intencionalidade parte do desejo de produzir um dano ou desconforto à outra pessoa; a repetição é um comportamento não casual, ou seja, é destinado a um alvo durante um certo tempo e o desequilíbrio de poder se dá pelo aspecto físico de uma pessoa ou pela quantidade de pessoas que praticam determinada ação agressiva contra o alvo. Quem sofre se vê incapaz de defender-se fisicamente e psicologicamente contra o seu ou os seus agressores.

Bullying tem relação, portanto, com intimidação, isolamento, insultos direcionados a uma ou mais pessoas.

O fenômeno do bullying acontece sempre entre os pares, os iguais, ou seja, os companheiros da escola. É um tipo de comportamento que hostiliza o outro, de forma agressiva e prolongada, um tipo de violência interpessoal com efeitos nocivos tanto para as vítimas como para com os agressores, quando existe uma relação desigual entre os iguais, onde um ataca e o outro recebe. Quando se é atacado e não se reage, existe uma submissão ao outro e pode criar tam-

bém para o agressor um sentido de poder, de prepotência, não se incomodando com o que sente a vítima, rompendo com isso os possíveis vínculos de amizade e sociabilidade existentes nas escolas.

Portanto, quem sofre bullying pode expressar pouca sociabilidade e interação, além de um sentimento de insegurança que impede de requerer ajuda. Podem apresentar baixa autoestima, o que é agravado por intervenções críticas ou pela indiferença dos adultos sobre seu sofrimento, por vezes ignorado e tido sem importância.

Os que sofrem bullying acreditam também serem merecedores do que lhes é imposto. Portanto, têm como característica possuir poucos amigos, serem passivos e não reagirem efetivamente aos atos de agressividade sofridos. Como consequência, apresentam baixo desempenho escolar, resistem ou recusam-se a ir para a escola, chegando a simular doenças, trocam de colégio com frequência, ou abandonam os estudos. Há casos de adolescentes e jovens que como consequência sofrem de depressão.

Quando há trocas de intimidação entre pares com a mesma força física ou psicológica, onde existe uma relação com igual equilíbrio, não se pode considerar a existência do bullying.

O bullying quando não trabalhado e discutido na escola, com intervenções efetivas, têm também consequências sobre

o ambiente escolar, pois se produz comportamentos negativos, além de ansiedade, medo e impunidade para quem pratica quando a escola não toma providências.

Fante (2003, 2005) salienta que o bullying apresenta as seguintes características:

- persistência e continuidade das agressões contra o mesmo alvo;
- ausência de motivos que justifiquem os danos ou agressões;
- intenção do autor em causar danos;
- desequilíbrio de força e poder entre os pares; prejuízo causado às vítimas.

É consenso na literatura que o fenômeno bullying não é algo natural, ou que se refere apenas a desvios comportamentais e de indisciplina e que não é “brincadeira de idade”. O bullying tem como consequência, prejuízos na vida de quem sofre, tanto psicológicos como sociais, que vão desde o medo, a estima reduzida, ansiedade, depressão, solidão, doenças, sentimento de impotência e insegurança, baixo rendimento escolar, evasão ou abandono da escola, podendo chegar até o suicídio, causado pelo desespero e sofrimento de quem não consegue suportar e não encontra forma de solucionar o que se está enfrentando.

Quanto às diferenças de gênero, Olweus (1991, 1993, 1994) aponta que são os meninos que mais se envolvem em conflitos nas

escolas. Segundo o autor, uma pessoa tem tendência maior em agir de forma agressiva depois de observar um “modelo” agressivo, o que chamou de “contágio social”. As meninas, mesmo sendo consideradas menos agressivas, apresentam comportamentos que reproduzem o modelo tradicional de “masculinidade”, incorporando a violência. Segundo Del Rey e Ortega (2008), as meninas têm um papel importante também na agressão indireta, excluindo socialmente outras meninas dos seus grupos.

Com inúmeros casos de bullying sendo noticiados pela mídia nos últimos anos, projetos de lei têm sido criados para o enfrentamento, chamados de lei antibullying.

A nível nacional, em 2015, foi instituída em todo território nacional a Lei nº 13.185, um Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Tal Programa estabelece que o Ministério da Educação, assim como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de outros órgãos como as instituições de ensino têm o dever no desenvolvimento de ações e medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).

Para compreender o fenômeno do bullying é preciso ir além das características e investigar todos os atores e os diferentes papéis exercidos nessa complexa teia que geram situações causais influen-



ciadas por diferentes emoções, atitudes e motivações, aos quais se destaca: agressor(es), vítima(s), vítima(s)/agressor(es), expectador(es)/testemunha(s), ou seja, quem sofre, pratica e/ou observa situações de bullying.

A vítima se apresenta como aquela passiva, submissa, enquanto o agressor tem atitudes provocadoras e intimidadoras. Já os espectadores (testemunhas) são os que estão a uma certa distância, indiferentes à situação. Podem não reagir ao ocorrido, não apoiar ou auxiliar as vítimas, por não saber o que fazer ou terem medo de se tornarem vítimas, ou podem se apresentar ainda de forma ativa e desempenharem o papel de instigar (com aplausos, risadas, gritos de incentivo), e propagar a ação vista, principalmente compartilhando através de dispositivos móveis (celulares) na internet, de onde muitas vezes se provoca novas agressões à vítima, o que é conhecido como cyberbullying.

O cyberbullying emerge com o advento das novas tecnologias, que possibilitaram uma nova maneira de agressão ao outro, onde também de forma sistêmica e intimidadora, as agressões são praticadas globalmente na rede mundial de computadores.

O cyberbullying é caracterizado quando se utiliza a internet para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento

psicológico e social. O anonimato e a massiva distribuição da informação que estes meios digitais permitem, causa mais sofrimento para as vítimas, isto porque as agressões podem chegar a um número incalculável de espectadores. Além disso, a duração da agressão ganha outras dimensões: a palavra escrita e o imagético têm caráter duradouro, na medida em que cada pessoa que visualiza a agressão pode compartilhar com outros e/ou salvar em seu dispositivo ficando quase impossível controlar o fim da agressão. Isso faz com que ela possa ser vista inúmeras vezes, acessada de qualquer lugar e a qualquer momento. Vale lembrar que no Brasil, apesar da dificuldade de identificar os agressores, o cyberbullying é considerado crime previsto, tipificado no Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/40, que sofreu alterações em 2012 através da sanção da Lei nº 12.737/2012, popularmente conhecida como Lei Carolina Dieckmann, que caracteriza casos de delitos ou crimes informáticos.

As violências, as discriminações e o bullying trazem consequências tanto a nível individual para as vítimas e agressores, como as suas consequências são percebidas no cotidiano, no clima escolar, com repercussões no processo de ensino e aprendizagem. Tem também um elevado custo econômico, levando crianças, adolescentes e jovens a ter dificuldades sociais e relacionais, repetência, evasão e uma baixa

qualificação para o mercado de trabalho. A convivência entre os pares e com os professores têm uma relação direta com o desempenho escolar e a escola não pode continuar sendo uma produtora e reguladora das violências, discriminações e o bullying.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.
- CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Art-Med, 2001.
- CHESNAIS, J. **Histoire de la Violence**. Paris: Editons Robert Laffont, 1981.
- DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario. Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, mai. 2008. ISSN 1577-7057. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080104>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares** (uma proposta de educar para a paz). São José do Rio Preto: Ativa, 2003.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Rio de Janeiro: Editora Verus, 2005.
- OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997, I.S.P.A.
- OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
- OLWEUS, D. Bullying at School: basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, p. 1171-1190, 1994. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- PAIN, N. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? **SciELO Books**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- PESCE, S. **La violence en Institution**. Situations critiques et significations. Rennes: PUR, 2015.
- ROCHÉ S. **Tolérance Zéro**. Incivilités et Sécurités. France: Odile Jacob, 2002.




Materiais de apoio



MATERIAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO NA TEMÁTICA SOBRE AS VIOLÊNCIAS, BULLYING, PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES

CARTILHA

- Reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar, faça você mesmo! Guia para diretores e professores (dicas de atividades no final da publicação). Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=guia-para-diretores-e-professores>>.
- Cyberbullying, como combater - A Cartilha SaferDic  s foi elaborada pela equipe da SaferNet Brasil com o propósito de contribuir para a promoção da utilização da internet de forma mais segura e ética. Com uma linguagem simples, ilustrações inéditas e diagramação lúdica, a Cartilha pretende atingir diferentes faixas etárias, classes sociais e níveis educacionais. O conteúdo foi desenvolvido a partir de pesquisas sobre conceitos, termos e novas linguagens usadas na internet e no mundo digital. O objetivo do material pedagógico é estimular os brasileiros, principalmente crianças e adolescentes, a tirar todo o potencial da rede, sem esquecer de adotar os cuidados médicos neste espaço público, seguindo as dicas de segurança. Cada vez mais cedo, a internet passa a ocupar um lugar privilegiado na vida social e afetiva de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://issuu.com/colégiocas-troalves0/docs/saferdic_s>.

VÍDEOS

- Ninguém Nasce Racista - Criança Esperança: <<https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0>>.
- Curta de animação - Que papo é esse: bullying: <<https://www.youtube.com/watch?v=KKShIZAYF4I>>.
- A violência na escola. Convívio escolar: <<https://www.youtube.com/watch?v=J-8C662Y0zBg>>.
- Desconstruindo a LGBTfobia, um conjunto de vídeos. Um dos episódios está disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vj-0aM8QQhE>>.
- Preconceitos, discriminações e bullying. Boas práticas no combate ao bullying homofóbico nas escolas: <<https://www.youtube.com/watch?v=rLh1Dk3l6E>>.

PODCAST

- Sobre discriminação e preconceito. Realizado por adolescentes de Codó: <<https://www.agenciajovem.org/wp/radio-jovens-em-acao-adolescentes/>>.



MATERIAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO NA TEMÁTICA SOBRE DEPRESSÃO/ANSIEDADE, A PARTIR DE UM TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

MÚSICAS

- Rap Ansiedade, VMZ.
- Wind Rap Depressão, Charlotte e Angel Beats.
- The Monster, Eminem e Rihanna.
- In My Blood, Shawn Mendes.
- Get Well Soon, Ariana Grande e Holo.
- In my soul, Aerosmith.
- Sufoco da Vida, Harmonia Enlouquece.
- Devia ter amado mais ter chorado mais, Titãs.
- Meu mundo e nada mais, Guilherme Arantes.
- Anxiety, Julia Michaels e Selena Gomez.
- Minha cabeça, Clarice Falcão.
- Ansiejazz, Tássia Reis.

LITERATURA TERAPÊUTICA

- A redoma de vidro, Sonia Platt (narrativa autobiográfica sobre depressão).
- O alienista, Machado de Assis (discute a patologização da vida).
- Fernão Capelo Gaivota, Richard Bach (para “curar” o medo de ser diferente).
- Cem anos de solidão, Gabriel Garcia Marquez (para “curar” o medo da morte).
- O leitor, Bernhard Schlink (para “curar” o ato de julgar).
- Sidarta, Hermann Hesse (para “curar” angústia existencial).
- Elogia da Loucura, Erasmo de Roterdã (para conhecer a “utilidade” da loucura).
- Uma mente inquieta, Kay Redfield Jamison (relato sobre o adoecimento psíquico).
- Um estranho no ninho, Ken Kesey (para acessar as relações entre sanidade e loucura).
- Garota interrompida, Susanna Kaysen (sobre os efeitos subjetivos de uma hospitalização psiquiátrica).
- Um antropólogo em Marte, Oliver Sacksn (casos clínicos que nos faz descobrir a verdade de nós mesmos).

FILMES

- Pequena Miss Sunshine.
- Cake, uma razão para viver.
- Ela.
- As faces de Helen.
- As vantagens de ser invisível.
- A liberdade é azul.
- Garota, interrompida.
- As horas.
- O discurso do rei.
- Uma lição de amor.
- O bicho de sete cabeças.
- Um estranho no ninho.
- Toc toc.
- O aviador.
- Adaptação.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS QUE ATUAM DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ACORDO COM A BNCC:

<https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z>.

LINK DA ENTREVISTA SOCIOEMOCIONAL:

- <https://www.edocente.com.br/blog/autores-na-web/competencias-socioemocionais-parte-1/>;
- <https://www.edocente.com.br/blog/autores-na-web/competencias-socioemocionais-parte-2/>;
- <https://www.edocente.com.br/blog/autores-na-web/competencias-socioemocionais-parte-3/>.

LINKS

- <https://lunetas.com.br/emocionario-livro/>
- <https://lunetas.com.br/pote-das-emocoes-um-brinquedo-para-reconhecer-sentimentos/>
- <https://lunetas.com.br/regulacao-emocional/>
- <https://lunetas.com.br/diario-de-emocoes-ajuda-com-sentimentos/>
- <https://psicologiaacessivel.net/caderno-de-atividades-trabalhando-as-emocoes/>
- <https://lunetas.com.br/educacao-integral-nao-podemos-mais-formar-pessoas-pela-metade/>
- <https://lunetas.com.br/blockos-ensina-conteudo-socioemocional-para-criancas-em-videos-musicais>
- <https://lunetas.com.br/lazaro-ramos-livro-emocoes/>
- <https://lunetas.com.br/inteligencia-emocional-como-podemos-ajudar-as-criancas-a-lidar-com-as-emocoes/>
- <https://lunetas.com.br/livros-infantis-sobre-raiva-e-outras-emocoes/>
- <https://escoladainteligencia.com.br/blog/bncc-e-competencias-socioemocionais-educando-com-mais-qualidade/>
- <https://lunetas.com.br/regulacao-emocional/>
- <https://lunetas.com.br/maternidade-real-livro-segredo/>
- <https://escoladainteligencia.com.br/blog/bncc-e-competencias-socioemocionais-educando-com-mais-qualidade>
- <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>



Competências socioemocionais na escola – diálogos socioemocionais (legendado). Experiência de sobral:

<[https://www.youtube.com/watch?v=T9LypYkUmZY](https://www.youtube.com/watch?v=T9LypYkUmZY;)>;

Alike:

<<https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>>.

Habilidades socioemocionais: como cada escola deve trabalhar com essa habilidade? (Futura).

Depoimentos de profissionais e gestores de referência:

<<https://www.youtube.com/watch?v=AWFE6sb748s&t=906s>>.

Enfoques das habilidades socioemocionais - relatos psicóloga:

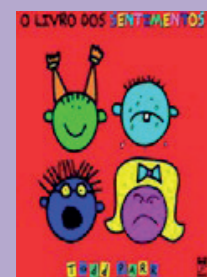
<https://www.youtube.com/watch?v=4dhPKFNY8_o>

Habilidades socioemocionais: como cada escola deve trabalhar com essa habilidade?

<<https://www.youtube.com/watch?v=AWFE6sb748s>>

PARA SABER MAIS CONSULTE

AS SEGUINTE OBRAS:



A IMPORTÂNCIA DE TRABALHOS COM GRUPOS/COLETIVOS, INTERAÇÕES DE DIFERENÇA E DIVERSIDADE.

O grupo é um lugar de encontro e renovação do indivíduo, do próprio grupo e da sociedade. É um espaço social onde é possível através da interação social estabelecer laços de confiança, reflexão e partilha de temas e experiências. É uma matriz em que se fundem o micro e o macrosocial, lugar da individualidade que é, ao mesmo tempo, coletividade. Seu desenvolvimento implica na sustentação e apoio no fortalecimento de interações sociais, na comunicação aberta, no compromisso e na responsabilidade com as decisões e ações do grupo, na participação efetiva e na formação de uma individualidade crítica. Não esqueça a importância do trabalho com coletivos: grupo, família, comunidade numa abordagem intersetorial e interseccional.

CONHECIMENTO EM MOVIMENTO...

Opção 1. Vamos pesquisar brevemente sobre o processo de escrita de duas autoras negras deveras representativas chamadas Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, explorando especialmente o conceito de escritivências. Pensemos em uma situação que foi emocionalmente desafiadora e constitutiva e vamos escrever uma carta para alguém querido contando essa história.

Opção 2. Assistiremos ao filme “Tarja Branca: a revolução do brincar”, selecionando três trechos que podem evidenciar o papel das brincadeiras para a promoção do desenvolvimento integral e das competências socioemocionais das crianças. Em seguida vamos elaborar um plano de atividades que tenha o lúdico como eixo central.

MATERIAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO NA TEMÁTICA SOBRE DROGAS

• Vídeo “O que é redução de danos? - Que droga é essa? #02”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SylQSYwfa-U&t=30s>>.

• Relatório da primeira etapa do projeto “Drogas: quanto custa proibir” (<https://cesecseguranca.com.br/projeto/drogas-o-custo-da-proibicao-primeira-fase-seguranca-e-justica/>). Apresenta o custo da proibição das drogas para sete instituições do sistema de justiça criminal (Polícia Militar, Polícia Civil, Ministério Público, Defensoria Pública, Tribunal de Justiça, Sistema Penitenciário, Sistema Socioeducativo), ao longo do ano de 2017, nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os valores apresentados foram atualizados para novembro de 2020. Os dados originais utilizados, as notas técnicas sobre bases de dados e um anexo metodológico sobre os cálculos realizados pela pesquisa também estão disponíveis no site do projeto (<https://drogasquantocustaproibir.com.br/>).

• LEMGRUBER, Julita (Coord.) et al. Um tiro no pé: impactos da proibição das drogas no orçamento do sistema de justiça criminal do Rio de Janeiro e São Paulo. Relatório da primeira etapa do projeto “Drogas: quanto custa proibir”. Rio de Janeiro: CESeC, março de 2021.

• Filme “Quebrando Tabu”, de 2011, aborda uma reflexão sobre a eficácia das políticas de tolerância zero ao uso ilegal de drogas. Disponível no YouTube.

• Documentário “Estado de proibição”. O curta-metragem nos apresenta os dois lados da história sobre a proibição da erva. De um lado temos uma família

que precisa da cannabis para tratar uma criança com graves crises epiléticas. De outro, uma família chora a perda de seus amigos e familiares, mortos pelo Estado, que criou a guerra às drogas. Mesmo com a liberação da importação de medicamentos à base de canabidiol (CBD) em 2015, os custos são muito altos e o processo é muito burocrático. Portanto, muitas famílias ainda recorrem ao tráfico para extrair o CBD e o THC por conta própria. Enquanto isso, nas favelas e comunidades, uma população inocente e negra é assassinada diariamente, muitas vezes por uma quantidade mínima da planta. Tudo graças à guerra às drogas, que só afeta o lado mais fraco. Disponível gratuitamente no YouTube.

• Documentário “Cortina de fumaça”. O longa-metragem traz a reflexão de por que escolhemos drogas específicas para legalizar e o que há por trás disso. Afinal, a história da humanidade nunca esteve distante do uso de psicoativos, então por que permitir somente alguns? Disponível gratuitamente no YouTube.

• “Drauzio Dichava”, um conjunto de vídeos do doutor Drauzio Varela. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7fpBrVl883Y>>.

PODCAST

Sobre drogas. Realizado por adolescentes de Codó. Disponível em: <<https://www.agenciajovem.org/wp/radio-inspiracao-codo-educadores/>>.



CANAIS DE SERVIÇOS

- A central de denúncia pelo telefone é no 180, as Delegacias da mulher, da criança e a de idosos, Ministério Público, instituições como casas-abrigo, grupos de mulheres, creches, entre outros.
- O Disque 100 é um serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República. Funciona diariamente, 24 horas por dia, incluindo sábados, domingos e feriados. As ligações podem ser feitas de todo o Brasil por meio de discagem gratuita, de qualquer terminal telefônico fixo ou móvel (celular).
- Disque 188 é um serviço gratuito do Centro de Valorização da Vida (CVV) de prevenção ao suicídio e apoio emocional para todo o Brasil.

SOBRE AS AUTORAS

Miriam Abramovay

Socióloga. Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora do Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

Ana Paula da Silva


Jornalista e docente em Comunicação Social. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora no Programa Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil.

Marisa Feffermann

Pesquisadora do Instituto de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Postdoctora en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.

Ticiano Santiago Sá

Psicóloga. Doutora em Educação brasileira. Membro do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (NUPEPEC). Professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Ceará. A construção do texto teve a colaboração de Kelly Moreira, psicóloga e doutora em psicologia com experiência de atuação na temática promoção da saúde mental entre jovens.



Trilhos da EDUCAÇÃO

PARCERIA:



SEDUC

GOVERNO DO
MARANHÃO

