

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA PAULA PEREIRA CLEMENTE

**RE-CONHEÇO O QUE CONHEÇO: ESCRIVIVÊNCIAS DESMEDICALIZANTES DE
UM PERCURSO FORMATIVO ATRAVESSADO POR RAÇA, GÊNERO, CLASSE E
TERRITÓRIO**

Salvador
2023

ANA PAULA PEREIRA CLEMENTE

**RE-CONHEÇO O QUE CONHEÇO: ESCRIVIVÊNCIAS DESMEDICALIZANTES DE
UM PERCURSO FORMATIVO ATRAVERSADO POR RAÇA, GÊNERO, CLASSE E
TERRITÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia de Fátima Rabello Lovisi
de Freitas

Salvador
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA PAULA CLEMENTE

**RE-CONHEÇO O QUE CONHEÇO: ESCRIVIVÊNCIAS DESMEDICALIZANTES DE
UM PERCURSO FORMATIVO ATRAVESSADO POR RAÇA, GÊNERO, CLASSE E
TERRITÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Banca Examinadora:

Márcia F. R. L. Freitas

Prof. Dra. Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas – Orientadora
Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação – FACED-UFBA

Prof. Dra. Maria Izabel Souza Ribeiro
Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação – FACED-UFBA

Prof. Dra. Lygia de Sousa Viégas
Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação – FACED-UFBA

Salvador
2023

Eu quero dedicar esse trabalho à minha árvore genealógica que tive o prazer de conhecer, e a(o)s que não conheci, sintam-se contemplados também, acessamos a Universidade Federal da Bahia e concluímos o curso de Pedagogia.

Meus avós maternos: Manoel Marcelino Pereira e Idalina da Silva Pereira, que construíram a sua família: Maria Cristina (tia), Rosa Maria (mãe) e José Antônio (tio), meu irmão (Moisés)/in memória), e minhas primas, filhas da minha tia Maria Cristina, Fernanda Cristina, Izabely Cristina. Emily Cristina (filha da minha prima Fernanda) e Daniel Lúcio (filho da minha prima Fernanda). Meus avós paternos: André Francisco Moreira e Maria de Lourdes Moreira Clemente, que construíram a sua família: Conceição Moreira (tia), José Antonio (pai), André Francisco (tio), Nélia Moreira (tia), e meu irmão Jailton (irmão por parte de pai), minhas primas, filhas do meu tio André Francisco, Ana Claudia Clemente e Aline Clemente, meus primos, filhos da minha tia Nélia Moreira, Denilson (primo), Neriell (primo), Nino (primo) e Zenilton (in memória) e as filhas da minha tia Conceição, Cleudemere e Cleudenice, minha irmã Daiane Clemente (irmã por parte de pai), o filho da minha prima Aline, João Clemente e a filha e o filho da minha prima Ana Claudia e as minhas três primas que são filhas das minhas primas Cleudemere e Cleudenice, e a minha sobrinha Aylla Clemente, filha da minha irmã Daiane Clemente. A minha avó Lourdes teve três filhas e um filho afetivo: que são Neuza, Cida, Marta, Nivaldo e suas filhas e filhos, são familiares que sempre disponibilizaram afeto, cuidado e amor.

“Uma pessoa está em PAZ quando todas as pessoas de sua família têm um lugar no seu coração” (Bert Hellinger)

AGRADECIMENTOS

“Se quiser ir rápido vá sozinha, mas se quiser ir longe vá acompanhada”.
Provérbio Africano

Começo agradecendo aos meus ancestrais, meus pais, minha família sanguínea e afetiva, minhas/meus amiga(o)s mais chegados que irmã(o)s, minhas/meus professora(e)s, a(o)s minhas/meus colegas do tempo da escola à universidade, vocês foram fundamentais para a minha trajetória de vida. **Eu sou a colaboração de tanta gente!!!**

À minha professora querida, minha mãe, Rosa Maria, que sempre lecionou com tanto amor, e foi tão amada quando lecionava, e ainda é, pois segue recebendo esse amor quando encontra a(o)s aluna(o)s por onde passa. Amo você!

Ao meu pai, José Antonio, que sempre me disse quão importante era estudar. Quantos livros você me deu para ler, afirmando que era muito importante estudar, meu pai, e eu consegui acessar a universidade pública.

À minha madrinha Dina Oliveira (*in memoriam*). Obrigada por todas as conversas afetuosas e orientadoras que você sempre teve comigo, obrigada por me motivar a estudar e continuar a caminhada, mesmo quando tudo estava desabando. Te amo para sempre!

À minha amiga Fabiana Almeida por ter me apresentado a possibilidade de acessar a universidade pública e sempre estar disponível para me orientar nas demandas que precisei. E ao meu amigo Pablo Rocha que se mobilizou para me ver vivendo experiências educativas dentro da universidade. Gratidão!!! Vocês foram essenciais nessa caminhada!

Agradeço ao professor José Wellington que me ensinou como a universidade funcionava, me emprestou vários livros para que eu pudesse me preparar para fazer a prova e ter êxito. Gratidão!!! Agradeço ao meu amigo Josemar Freitas por toda parceria, Gratidão!!!

Agradeço a Vinicius Sodré, Camila Oliveira e Josemar Freitas que muitas vezes me deram as mãos quando a caminhada acadêmica estava bem pesada. Obrigada por serem meus amigos e me aquecerem sempre que preciso. Amo vocês!

Agradeço ao Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire, onde fui integrante e pude aprender e colaborar. Ao Programa de Educação Tutorial-Tutora Marta Lícia obrigada por todo acolhimento, orientação, carinho e por caminhar comigo no projeto Práticas Integrativas Saúde e

Educação.

Agradeço à Kelly Lúcia, porque juntas promovemos muita saúde e boas experiências para o público interno e externo da UFBA, obrigada por caminhar comigo.

À Doutora Diana Brasil e a toda(o)s a(o)s terapeutas voluntária(o)s que de forma gentil e amorosa contribuíram para que as atividades com as práticas integrativas acontecessem na Faculdade de Educação da UFBA.

Ao Professor Pedro Abib e Grupo de Pesquisa Griô e ação Griô: Culturas populares, ancestralidade e educação, obrigada pelo acolhimento e por tudo que pude aprender nesse espaço cheio de riquezas.

Na Faculdade de Educação UFBA, pude construir boas relações e agradeço muito a cada uma/um que os nossos caminhos se encontraram e que, de alguma forma, a gente se apoiou, se acolheu, e deixamos sementes do bem. Em especial, esses diamantes que estiveram comigo mais próximo na trajetória universitária: Juliana Ewê, Joseane Cardoso e Leone Alves. Obrigada!!! Caminhar com vocês deixou os meus dias mais felizes.

Agradeço a toda(o)s que direta ou indiretamente contribuíram na minha caminhada de alguma forma, é tanta gente, que não terei condições de nomeá-la(o)s. Gratidão por terem sido agentes de bem na minha vida.

À minha orientadora, professora Márcia Freitas, GRATIDÃO por todo carinho, orientação na minha formação, principalmente nessa etapa final e calorosa. A sua disponibilidade e cuidado me aqueceram e mostrou que era possível fechar o ciclo da graduação com alegria e satisfação. Você me inspira!!! Pelo cuidado com o ser humano, por ensinar com gentileza e amorosidade e mostrar que é possível subir novos degraus.

Ao meu parceiro acadêmico Tito Loiola, que me apoiou na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, gratidão pelo acolhimento, os diálogos incríveis que tivemos contribuíram imensamente para a elaboração do meu trabalho e para a minha vida pessoal. Você é potência, você ilumina!

Agradeço às professoras Maria Izabel Souza Ribeiro e Lygia de Sousa Viégas que aceitaram o convite para fazer parte da minha banca, lerem o meu trabalho e colaborarem para a finalização deste ciclo. Gratidão!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo revisitar, com lentes desmedicalizantes, cenas do meu percurso formativo que envolvem produção de sofrimento e adoecimento psíquico, da educação básica à universidade. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que, por meio de escrituras, pretendeu analisar situações medicalizantes em uma trajetória de escolarização atravessada por raça, gênero, classe e território. Nas cenas selecionadas para essa pesquisa, buscamos abordar três espaços-tempos distintos: a educação básica, vivenciada tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, a formação em Pedagogia e a atuação em estágio docente realizado durante a graduação. Ao contar essas histórias, buscamos, como cuidados éticos, preservar a identidade das instituições e pessoas participantes envolvidas nas cenas, por entender que não se tratam de questões individuais, mas sim de histórias que se repetem por serem estruturantes do sistema social e educacional que vivemos. Na análise das cenas da educação básica, tanto na perspectiva de estudante quanto de estagiária docente, nos deparamos com adoecimento e culpabilização das professoras, das pessoas estudantes mais vulnerabilizadas, assim como de suas famílias, vistas e tratadas como desestruturadas pelo racismo, pelas sobrecargas e precarizações das condições de vida e de trabalho (González, 1982; Cavalleiro, 1998; Carneiro, 2005; Almeida, 2019; Schwarcz, 2019; Penteado; Souza Neto, 2019). Na cena destacada da formação docente na universidade, nos concentramos em alguns dos processos de individualização e de produção de sofrimentos discentes e de fracasso acadêmico na universidade, fortalecidos por agressões racistas e xenofóbicas por parte um professor universitário, durante um semestre letivo em plena pandemia de COVID 19, assim como em estratégias coletivas de enfrentamento e produção de vida (Leão; Ianni; Goto, 2019a; Goldstein, Mosqueira; Demouliere, 2022). Desejamos, com esse trabalho, contribuir com as discussões sobre sofrimento e adoecimento psíquico, medicalização e desmedicalização da educação, a fim de somar na construção de estratégias que rompam com a produção de morte em territórios que podem ser produtores de vida coletiva.

Palavras-chave: Medicalização da educação; Sofrimento psíquico; Escrivência.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA	19
3. ESCRIVÊNCIAS DE UM PERCURSO FORMATIVO MEDICALIZANTE ATRAVESSADO POR RAÇA, GÊNERO, CLASSE E TERRITÓRIO	21
3.1. CENA 1: NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA.....	21
3.2. CENA 2: NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PARTICULAR.....	22
3.3. CENA 3: NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	22
3.4. CENA 4: NO ESTÁGIO DOCENTE	23
4. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CAMINHOS PARA ROMPER COM A REPRODUÇÃO DE SOFRIMENTOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	25
4.1. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 1 - NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA	27
4.2. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 2 - NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PARTICULAR	30
4.3. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 3 - NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	33
4.4. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 4 - NO ESTÁGIO DOCENTE	36
5. CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO PERMANENTE DE CONSTRUÇÃO	40
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

“Todos nós somos educados de uma maneira muito torta acerca do outro. O que a gente pode fazer é admitir que estamos em obras e ir corrigindo isso” (Emerica em entrevista para Lázaro Ramos no programa Espelho, em 2016).

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo revisitar cenas que envolvem produção de sofrimento e adoecimento psíquico no meu percurso formativo, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. É sobre poder revisitar e re-conhecer o vivido com novas lentes, a partir das discussões que tenho acessado na universidade e em outros espaços. Essas discussões têm me ajudado a enxergar de outras maneiras cenas vividas ou presenciadas, no desafio de não individualizar o que é fruto de questões estruturantes e, portanto, políticas, sociais e históricas, sem desresponsabilizar os sujeitos históricos envolvidos (professores, estudantes, famílias etc.) (Fórum..., 2020).

O que motiva a construção dessa pesquisa é o desejo de não re-produzir nas minhas práticas docentes as violências que vivenciei ou testemunhei na educação básica e na graduação em Pedagogia. No decorrer da minha trajetória escolar, desde os anos iniciais, estive em uma condição de muita dor e sofrimento porque, enquanto uma criança negra, socializada para ser mulher negra em uma sociedade racista e machista, dentro de um núcleo familiar economicamente vulnerabilizado e vítima de violação de direitos, vivenciei uma série de violências, sem muitos espaços para acolhida e diálogo. O espaço escolar, assim como todos os outros espaços de uma forma geral, produzia muita violência e desconforto. Uma criança negra, um corpo vulnerável, diante de um sistema não humanizado para cuidar da diversidade de crianças e histórias presentes na escola, na maior parte do tempo sozinha e sem a segurança de adultos de confiança.

Na sociedade em que vivemos, a escola tem sido um dos ambientes mais reprodutores de opressões e aprisionamentos dos corpos, especialmente com as estudantes que estão fora do padrão dominante estabelecido. Na maior parte dos casos, são crianças e adolescentes negros que vêm de famílias periféricas, com diferentes composições familiares e sem acesso a recursos financeiros para suprir as necessidades básicas. Segundo dados da pesquisa intitulada “Percepções sobre o racismo no Brasil”, realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) a partir da colaboração do Peregum (Instituto de Referência Negra) e do Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), das 2.000 pessoas com 16 anos ou mais que foram entrevistadas pessoalmente em 127 municípios das cinco regiões brasileiras, em abril de 2023, 81% afirmaram que o Brasil é um país racista e o ambiente escolar foi o mais citado entre os locais onde já sofreram racismo.

O espaço escolar não tem se comprometido estruturalmente em cuidar da pluralidade ali existente. Este espaço deveria ser um local seguro, acolhedor, afetuoso, convidativo para o retorno no dia seguinte, e, principalmente, atento à questão pedagógica e social, porque entendemos ser papel da escola formar sujeitos para conviverem em sociedade, respeitando as diferenças, os diversos saberes e culturas. A escola, onde geralmente passamos a maior parte do tempo de nossas infâncias e adolescências - quando esse direito é garantido na “idade certa” -, deveria ser um lugar para aprendermos a ser aprendizes, a cultivar a observação, a convivência afetuosa, de estímulo à prática da escuta sensível, da identificação e reconhecimento das diferenças e potências que estas somam na dinâmica da nossa existência. Mas o projeto que tem sido executado desde que a “ampliação” do acesso à escolarização começou a incluir crianças, jovens e adultos pertencentes a grupos sociais marginalizados envolve a produção e re-produção de violências, que permanecem expulsando tais grupos da escola. Professores e estudantes se maltratando e sendo maltratados pelos gestores e por políticas educacionais impostas de cima para baixo. E o racismo tem estado sempre presente, estruturando muitas vezes essas relações (Patto, 1997).

Passados 20 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, sabemos que ainda há muito o que fazer para que essa determinação legal seja realidade encarnada em todas as escolas do nosso país. O racismo tem história longa e enraizada nas instituições de nossa sociedade. Pesquisa recente sobre a Lei 10.639/2003, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, expôs que de 1.187 secretarias municipais de educação, apenas 8% têm um orçamento dedicado à implementação da legislação; 74% não possuem profissionais para colocar em prática o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e apenas 5% possuem uma área especializada para abordar conteúdos educacionais que envolvem discussões críticas sobre relações étnico-raciais. Dos materiais analisados, constatou-se que os textos apresentados nos livros didáticos ainda abordam superficialmente a história das culturas afrodescendentes e indígenas e seguem invisibilizando a importância dessas culturas na formação do Brasil.

Segundo dados do IBGE (2022), a população negra corresponde a 55,9% dos brasileiros, ao mesmo tempo em que tem sido o grupo social mais violado nos direitos básicos. A violência racista no Brasil se dá de diversas formas. O povo negro, sobretudo a juventude, vem sendo exterminado, silenciado e desqualificado de muitas maneiras. De acordo com dados do Mapa da Violência (2021), a cada 100 pessoas assassinadas em 2021, 78 eram negras. Negros foram 67,7%

dos policiais assassinados e 84,1% dos mortos pelas polícias, além de representarem 67,5% da população que tem sido encarcerada. Também nesse ano, mulheres negras representaram as maiores vítimas de estupro, vítimas das demais mortes violentas intencionais, vítimas de feminicídio e foram as que mais sofreram assédio. No campo da educação e do trabalho, os dados também são alarmantes. Dos 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica, 71,7% são pretos e pardos (PNAD Contínua, 2019). Expulsa da escola, a população negra, que segue tentando sobreviver, também segue tendo seus direitos trabalhistas violados. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas expõe que dos 9,5 milhões de desempregados registrados no terceiro trimestre de 2022, mais de 6,1 milhões (64,9%) eram pretos/pardos.

Nas instituições escolares pelas quais passei (sejam públicas ou privadas), o racismo sempre esteve presente, direta ou indiretamente. Existiu muito pouco o olhar atento por parte da direção, coordenação e das professoras para a pluralidade e nem para as demandas sociais que atravessam o cotidiano escolar, porque o compromisso político concreto para que isso aconteça ainda não é política pública, mas movimentos éticos de algumas professoras e professores comprometidos com a transformação social.

A história da formação social brasileira ajuda a explicar por que as instituições escolares reproduzem a ideologia de forma dominante e as relações de poder existentes na sociedade dentro do contexto pedagógico. O Brasil é um país que foi invadido e saqueado pelos colonizadores, que escravizaram nossos ancestrais, o que produziu uma sociedade injusta e desigual na qual poucos acumulam muito e a maioria não tem o mínimo para viver. Sendo a escola uma instituição social, é esperado que as relações de exploração e opressão se reproduzam no ambiente escolar, no retrato das famílias brasileiras e demais instituições sociais. O que não podemos seguir aceitando é que a educação escolar não contribua para a desnaturalização dessas desigualdades, que são produto de relações e práticas estabelecidas social e historicamente.

Na realidade da maioria das escolas públicas, diante de tanta precarização e violência, por consequência, a produção de sofrimentos e adoecimentos têm sido um projeto instituído. Nas políticas educacionais autoritárias, na desvalorização do trabalho docente, nas salas de aula lotadas e abafadas, na falta de água, de material pedagógico, de espaço e de respeito, nos projetos limitados a atender às avaliações externas, nos preconceitos não desconstruídos, professores e estudantes seguem violentados e se violentando. São muitas as formas de conflitos entre alunos, professores,

gestão, funcionários, famílias, gerando um efeito cascata: os conflitos só aumentam por causa de uma estrutura de desigualdade social que os sustenta. Os movimentos da escola que seguem se contrapondo a isso têm sido construídos quase de maneira individual, por docentes que, ao acessarem as armadilhas e intenções autoritárias dos projetos educacionais instituídos, tentam desobedecer e subverter sempre que possível.

No decorrer da minha trajetória escolar, estudei em uma escola na qual era bastante comum conflitos diários entre estudantes, sobretudo no horário da merenda. Eu tinha muito medo de ser vítima dessas violências que aconteciam na quadra da escola, porque se desdobravam muito rápido e se repetiam diariamente. Tudo isso me causava medo e desespero. E ainda existiam os conflitos entre professores por questões religiosas ou relacionamentos interpessoais hostis, que trazem impactos negativos para o ambiente escolar, dificultando a construção de um trabalho coletivo voltado para o planejamento e a execução de projetos pedagógicos que produzissem transformação social naquele espaço, sobretudo por meio da reivindicação coletiva por respeito e garantia de direitos.

Durante um tempo na escola, na medida em que via meus colegas sendo sentenciados como “incapazes de aprender”, fui uma estudante desacreditada pela professora por fazer as tarefas rapidamente e de forma correta. Minha história escolar e minha trajetória de vida me formaram enquanto sujeito social e me fizeram acreditar que não existiam mais possibilidades de estudo após a formação na educação básica. Só depois de um tempo ingressei em uma faculdade particular para cursar Secretariado Executivo. Por não conseguir pagar, precisei desistir do curso. Depois de um tempo, consegui uma bolsa de 50% em outra faculdade particular para cursar Serviço Social. Posteriormente, fui alcançada pela universidade pública através da minha amiga Fabiana Almeida, que cursou Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e trabalhava comigo em um projeto em uma comunidade popular de Salvador. Ela atuava como pedagoga e eu como assistente social. Os nossos diálogos e a nossa convivência fizeram ela perceber a minha paixão pelo processo educativo e que a graduação em Pedagogia somaria na minha vida pessoal e profissional. Mas sempre que ela me apresentava a possibilidade de prestar o vestibular, eu comunicava que não me sentia preparada para passar em uma universidade pública, porque entendia que não tinha acessado uma educação que atendesse aos requisitos necessários para isso. Cresci ouvindo que a universidade era para os *nerds*, os filhos de pessoas ricas ou da classe média que acessavam boas

escolas. Como não era a minha realidade, esse sonho não pairava sobre os meus pensamentos, mesmo já tendo cursado uma graduação em uma faculdade privada.

Cheguei na universidade pública inicialmente para fazer um curso de extensão, que me foi indicado por Fabiana. Era um curso de Educadora Social na UFBA, permitindo que a comunidade externa pudesse participar. Ela me enviou o *link* para inscrição. No primeiro momento, não fui contemplada para participar do curso, mas um amigo que era aluno da Universidade e tinha sido contemplado me informou que conversaria com a coordenação para saber se haveria possibilidade de disponibilizar uma vaga como ouvinte. A coordenação informou que seria necessário aguardar um pouco porque algumas pessoas poderiam desistir e, assim, outras pessoas seriam convocadas. Depois de alguns dias, consegui fazer parte da turma porque teve gente que desistiu de participar do curso.

Neste curso, a cada aula eu me encantava mais com essa oportunidade, que permitiu a ampliação dos meus conhecimentos, novas possibilidades de enxergar e praticar a educação, novos teóricos sendo citados... Meus olhos brilhavam e se encantavam com todo o aprendizado disponibilizado pelo professor Dr. José Wellington Marinho de Aragão. O professor incentivava estudantes e orientava sobre as possibilidades de acesso à universidade. Ele sempre afirmava que a universidade pública é de todas as pessoas, que a comunidade externa deveria acessar mais esse espaço para conhecer a potência que é a universidade pública e poder defendê-la, para que mais recursos pudessem chegar e, assim, mais pessoas pudessem acessar este espaço, principalmente a população em vulnerabilidade social. Entre várias prosas com o professor, verbalizei que tinha interesse em cursar o Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades e depois migrar para o curso de Pedagogia. O professor disse que não havia necessidade de fazer essa trajetória porque eu tinha condições de passar e ingressar diretamente no curso de Pedagogia e que por ser diplomada na graduação em Serviço Social, eu poderia fazer uma prova para vagas residuais. Ele me explicou do que se tratava e a orientação foi dada. O professor me pediu para pegar os três últimos editais de vagas residuais, identificar os teóricos trabalhados e enviá-los para que ele providenciasse os livros para que eu pudesse estudar e ser bem-sucedida na prova. Assim o fiz e tive acesso aos livros emprestados pelo professor.

De posse dos livros, montei um cronograma de estudos e por quatros meses estudei das 23:00h às 03:00h, que era o único momento em que a rua onde moro ficava silenciosa. Passou-se o tempo, realizei a prova e graças a Deus, à minha mãe, à minha rede de afeto e ao acesso aos

livros que foi garantido, consegui passar e entrei na universidade pública. Esse acesso produziu um misto de sentimentos de alegria e medo: alegria por ter conseguido adentrar neste espaço de educação e medo de não dar conta por causa das demandas universitárias que viriam, principalmente por eu ser uma estudante trabalhadora. O professor José Wellington, quando soube da aprovação, vibrou muito e se colocou à disposição para me orientar sobre o funcionamento da universidade, os programas existentes (como iniciação científica, iniciação à docência, assistência estudantil, Residência Pedagógica) e outras possibilidades. E para somar a essa trajetória, tive a oportunidade de construir e fortalecer laços que estão estabelecidos até hoje com colegas que se transformaram em amiga(o)s e sempre estiveram disponíveis para deixar a caminhada mais leve.

O fato de nunca ter me enxergado nesse espaço acadêmico decorre do fato de ter crescido ouvindo que a Universidade Federal era para os melhores estudantes, aqueles provenientes das melhores escolas de Salvador, realidade longe da minha trajetória escolar e de vida, conforme destaquei acima. Quando decidi participar do processo seletivo para ingressar no curso de Pedagogia, eu estava com 33 anos, cheia de dúvidas e inquietações sobre muitos assuntos relacionados à educação, principalmente sobre o fracasso e a evasão escolar de crianças e adolescentes negros. Enquanto assistente social, no desenvolvimento das minhas atividades em espaços não escolares, compreendi que precisaria de mais recursos para prestar atendimentos de qualidade para o público que atendia frequentemente. E por trabalhar com esse público e não ter conhecimento da área da educação, compreendi que tinha a necessidade de cursar Pedagogia na UFBA por ser uma universidade pública e, assim, adquirir suporte e conhecimentos para aprendizados e experiências que aprimorassem minha atuação profissional como educadora e assistente social.

Na graduação em Pedagogia, venho entendendo que vivenciar a universidade é um caminho muito árduo para quem não foi preparada para ocupar este espaço. Após chegar, temos que enfrentar muitas barreiras para permanecermos. Quando entramos, acreditamos que a universidade é um lugar iluminado, onde acessaremos muitos conhecimentos, mas logo despertamos para a realidade porque o espaço nos lembra que só acessamos este local por conta das políticas afirmativas e que outrora seria impossível entrar e habitar aqui. Mesmo com a implementação dessas políticas, a universidade ainda segue afirmando que não somos bem-vindas nesse território.

Ao mesmo tempo, a universidade também nos fortalece. Por ser um território em disputa, nela também tenho encontrado parcerias e discussões que me enriquecem. Afirmando que encontrei

uma comunidade também com professoras com disposição em apoiar, orientar e dar as mãos para a caminhada ser mais leve. Nessa experiência, posso citar alguns nomes que me acolheram, orientaram e contribuíram na minha trajetória na graduação: Marta Lícia, Nanci Franco, Ana Flauzina, Pedro Abib, Maria Izabel Ribeiro, Menandro Ramos, Clímaco Dias, Leandro Almeida, Carollina de Lima, Márcia Freitas e tantos outros. Outra experiência muito importante foi a de ser integrante do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire - CAPED, da Faculdade de Educação da UFBA, e poder ser iniciada nas questões de militância estudantil para reivindicação de direitos dentro da universidade, permitindo conhecer o funcionamento da instituição. Também tive a honra de ser integrante do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia) e ser orientada por Marta Lícia, que ao mesmo tempo que conversava comigo, sempre com um diálogo afetivo, confiava nos meus sonhos, tanto é que abraçou o Projeto de Educação e Saúde com as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, que aconteceu em parceria com a Dra. Diana Brasil.

Ao ter me permitido e sido permitida acessar e revisitar o espaço formal de educação através da iniciação científica, no PET-Pedagogia e nos estágios obrigatórios da graduação, venho percebendo que o cenário mudou muito pouco em relação à época em que vivenciei a educação escolar básica na infância e adolescência: passaram-se anos e a escola pública praticamente segue com as mesmas demandas e os mesmos problemas. Nessas experiências, tenho rememorado e ressignificado situações que vivenciei no espaço escolar como estudante da educação básica e compreendido que o tempo passou, mas que o cenário estrutural permanece, o que não significa negar uma série de movimentos que têm produzido rupturas importantes no chão das escolas. Esses movimentos, apesar de iniciantes nessa construção, são fruto de lutas travadas por quem veio antes e tem aberto frestas para que possamos seguir acreditando na transformação social e continuemos nos movimentando para que ela se perpetue e que outras gerações sigam nessa aposta.

Ao revisitar essas experiências do passado com as lentes atuais, venho entendendo que a escola era um local de produção de sofrimento, não só para estudantes como também para as professoras que não são preparadas para o cenário que irão encontrar nas unidades escolares. Elas normalmente chegam nesses espaços com salários baixos e intensa sobrecarga, vindas também de realidades sociais precarizadas, tendo seus direitos constantemente violados. Com pouca ou nenhuma estrutura adequada para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico respeitoso para com todas as pessoas envolvidas, com pouco ou nenhum investimento em formação continuada em uma perspectiva crítica, elas irão se deparar com racismos e machismos naturalizados, com

corpos violentados e violentos, demandas familiares, problemas emocionais e psíquicos produzidos por tanta violação, assim como terão que lidar com outras demandas escolares que podem aparecer de formas inesperadas. Como cuidar disso tudo quando não tivemos acesso a uma formação sólida que pensasse profunda e criticamente sobre essas questões? Como cuidar disso tudo quando não temos condições objetivas garantidas para desenvolver um bom trabalho? Como aprendemos a identificar possíveis brechas e parcerias coletivas que vão na contramão dessa estrutura precariamente violenta?

Através dessas experiências, me senti convocada a pesquisar sobre a (des)medicalização da educação, identificando como esse fenômeno, que também acontece dentro dos espaços escolares, tem produzido sofrimentos. A professora é adoecida e culpabilizada por não conseguir dar conta das demandas na sala de aula, enquanto o sistema educacional, que é adoecedor, o produtor de sofrimento, não assume as responsabilidades que lhe cabe. Não se discute sobre a raiz de tantas demandas estarem dentro do espaço escolar, adoecendo o corpo docente e maltratando os estudantes. Ou seja, de um lado, as professoras são culpabilizadas e se culpam, ao mesmo tempo em que culpam seus alunos e famílias e, do outro lado, os gestores públicos, legisladores e demais autoridades permanecem confortáveis e protegidos em seus gabinetes com ar-condicionado. A esse fenômeno que opera por meio da patologização, da criminalização e da judicialização, individualizando questões produzidas por uma estrutura social desigual, dá-se o nome de medicalização (Fórum..., 2020).

Na condição de estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, percebo que a formação inicial de professores não nos prepara para a realidade imposta no ambiente escolar e quando pisamos no chão da escola, surgem tantos problemas, questões e dificuldades que assustam o corpo docente. No trabalho pedagógico, percebemos que não existe um plano de ação para os “problemas sociais” e nem tão pouco são discutidas possibilidades de “prevenção” para os possíveis problemas que podem acontecer. A bomba está em nossas mãos e não temos para onde correr. Destino imposto: enquanto estudantes, vivemos violação na educação básica, nessa mesma educação não reparada e, agora, enquanto professoras, retornamos a esse lugar produtor de sofrimentos e adoecimentos.

Nessa angústia inquietante, este trabalho teve como objetivo geral revisitar algumas cenas vivenciadas por mim, ao longo do meu percurso formativo da educação básica à universidade, que envolveram produção de sofrimento e adoecimento psíquico, conforme já destacado anteriormente.

Para isso, buscamos, especificamente: a) apresentar cenas que envolvem o projeto político de produção de sofrimento e adoecimento psíquico no meu percurso formativo; b) mapear traços de medicalização nas situações descritas e c) analisar essas cenas a partir de perspectivas desmedicalizantes nas intersecções de raça, gênero, classe e território.

Sobre a organização do texto, buscamos, nesta introdução, apresentar o contexto em que a investigação foi desenvolvida, qual a minha relação com o tema, assim como os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos, as concepções e compromissos éticos que orientaram nossas leituras e análises (Minayo, 2012; Evaristo, 2017; Melo; Godoy, 2016; 2017). No terceiro capítulo, intitulado “Escrevivências de um percurso formativo medicalizante atravessado por raça, gênero, classe e território”, trataremos da descrição das quatro cenas (Cena 1: na educação básica em escola pública; Cena 2: na educação básica em escola particular; Cena 3: na graduação em Pedagogia; e Cena 4: no estágio docente). No quarto capítulo, “Desmedicalizando o olhar: caminhos para romper com a reprodução de sofrimentos no ambiente escolar”, apresentaremos as análises desmedicalizantes em uma perspectiva interseccional que buscamos fazer; e, por fim, no último capítulo, partilhamos as “Considerações em processo permanente de construção”.

Esperamos poder contribuir com as discussões sobre sofrimento e adoecimento psíquico, medicalização e desmedicalização da educação, a fim de somar na construção de estratégias que rompam com a produção de morte e reprodução de opressões em um território que pode ser produtor de vida coletiva.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, que, por meio de escrituras, pretendeu analisar situações medicalizantes em um percurso formativo atravessado por raça, gênero, classe e território. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como matéria prima

um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação que, por sua vez, expressam valores, crenças e representações sociais. O movimento que informa qualquer olhar ou análise por meio dessa abordagem se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (p. 622).

Nessa direção, escolhemos a escritura, método de investigação e de produção de conhecimento proposto por Conceição Evaristo a partir de uma posicionalidade implicada, por entender que a escritura “utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres negras” (Soares; Machado, 2017, p. 206). Optamos por destacar histórias que, apesar de apresentarem uma narrativa singular, apontam para uma coletividade. “Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, [...] quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas” (Soares; Machado, 2017, p. 206).

Para realização desta pesquisa, descrevemos cenas vivenciadas ao longo do meu percurso formativo, buscando romper com a concepção dicotômica ficção-realidade, entendendo com Luis Artur Costa (2014) que “reinventando nossa realidade independente dos estados de coisas referentes, podemos torná-la ainda mais real, mais complexa, densa e intensa ao intrincar suas tramas com novas possibilidades de relação” (p. 553). De acordo com o autor, “a ficção fia mundos onde a confiança ultrapassa a fidedignidade sem perder realidade” (Costa, 2014, p. 553). Para Melo e Godoy (2016), a ficção é “um modo de resistência presente na escritura evaristiana, ao passo que, na escrita, pessoas submetidas a situações de crise, podem encontrar modos de transpor os revezes e seguir existindo” (p. 30-31). Assim, “resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a escritura se torna um recurso de emancipação” (Melo; Godoy, 2017, p. 1289).

Conforme destaca a própria Conceição Evaristo (2020), a

escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2020, p. 30).

Nas cenas selecionadas para essa pesquisa, buscamos abordar três espaços-tempos distintos: a educação básica, vivenciada tanto em escolas públicas quanto em privadas; a formação em Pedagogia e a atuação em estágios em docência durante o curso de graduação. Nesses cenários, entre “lembranças e esquecimentos de experiências”, tentamos nos concentrar na humanidade das pessoas envolvidas, na potência e na impotência que habitam a vida de cada uma (Evaristo, 2020, p. 12). Ao destacar a profundidade da escrevivência, Gislene Silva (2015) defende que a narrativa de vida possui uma dimensão autoformadora, compreendendo que “o sujeito é capaz de se formar a partir da apropriação do seu percurso, ou seja, da sua história de vida, uma vez que o que foi vivido, ao ser narrado, torna-se experiência que vai nos ajudar a saber fazer, a tornar-se” (p. 111).

Ao contar essas histórias, buscaremos, como cuidados éticos, preservar a identidade das pessoas participantes envolvidas nas cenas, por entender que não se tratam de questões individuais, mas sim de situações que se repetem por serem estruturantes do sistema social e educacional que vivemos. Na análise, dialogaremos com referências teórico-políticas que já vêm discutindo os temas que serão destacados, considerando as intersecções de raça, classe, gênero e território que estão presentes nos cenários pedagógicos em questão.

No próximo capítulo, apresentaremos cenas que destacam situações tristemente comuns na educação básica e na universidade.

3. ESCRIVIVÊNCIAS DE UM PERCURSO FORMATIVO MEDICALIZANTE ATRAVESSADO POR RAÇA, GÊNERO, CLASSE E TERRITÓRIO

Neste capítulo, apresentaremos quatro cenas que envolvem o projeto político de produção de sofrimento e adoecimento psíquico no meu percurso formativo, desde a educação básica até o ensino superior, nas intersecções de raça, gênero, classe e território. É importante destacar que a educação pública brasileira é um território em disputa e que toda e qualquer experiência é atravessada por marcadores sociais produzidos pela estrutura dominante que tenta determinar sentenças de maneira hierarquizante, ora produzindo acessos, ora exclusões. Entendemos que um dos nossos desafios é mapear algumas dessas determinações para construirmos descaminhos antiautoritários na nossa prática docente.

3.1.CENA 1: NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA

Fui uma criança muito quieta, introspectiva e cheia de medos. No segundo ano do Ensino Fundamental, em uma turma bastante agitada, vivenciei uma situação que me marcou muito, embora possa parecer banal. Em um determinado dia, no retorno do recreio, a turma estava daquele jeito, fazendo bastante barulho, enquanto a professora (mulher cis branca) solicitava que as crianças se acalmassem e fizessem silêncio. Era uma turma cheia, com mais de 30 crianças, numa sala de aula pequena e abafada. Nesse dia, também havia faltado água na escola. Minha barriga começou a doer muito. Pedi à professora que me permitisse ir até o banheiro, mas ela não deixou. Respondeu brava e impaciente me mandando retornar para a cadeira, mas não aguentei segurar as necessidades fisiológicas por muito tempo e acabei defecando ali mesmo. O uniforme escolar era uma calça jeans. Lembro que o mau cheiro tomou conta da sala e os colegas começaram a comentar entre si e a fazer queixas à professora. Enquanto tudo isso acontecia, fiquei em silêncio, com muita vergonha, com vontade de sumir dali, e assim que minha tia chegou na escola para me buscar, me levantei devagarinho para as fezes não descerem rapidamente pelas minhas pernas e sujar toda a escola, mas essa ação não foi suficiente: fui sujando a escola por onde fui passando. Sai largando a merda, literalmente. Esse cenário me causou muita vergonha e desespero. Não queria retornar à escola no dia seguinte. Na verdade, eu queria nunca mais ter que voltar lá, mas não tive escolha.

Ao voltar, permaneci sendo motivo de chacota das outras crianças e não foi prestado nenhum acolhimento por parte de nenhum adulto. Tudo seguiu como se nada tivesse acontecido. Nem a direção e nem as professoras estavam preparadas e atentas ao ocorrido e, assim, eu, uma criança com 8 anos, que lutasse sozinha.

3.2.CENA 2: NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PARTICULAR

Quando eu estava no quinto ano do Ensino Fundamental, estudei em uma escola particular como bolsista. Era a mesma escola em que minha mãe trabalhava como professora. Na minha turma, tinha um colega mais velho (um garoto cisgênero negro), em média uns cinco anos de diferença do restante das crianças. Ele tomava minha merenda, me batia diariamente com murros nas costas e depois saía correndo. Eu já tinha feito reclamação às professoras e à direção, porém nada era feito e eu tinha muito medo de que minha mãe soubesse, fosse reclamar da situação e perdesse o emprego. Nesse tempo, pensar em ir à escola era pensar que iria apanhar mais uma vez, até que, em um determinado dia, acordei disposta a me defender porque não suportava mais ser violentada também no espaço escolar. E quando esse colega veio me bater, devolvi o murro com toda força que eu tinha e corri para a diretoria, avisando que mais uma vez o colega tinha me batido, mas que dessa vez eu tinha devolvido o murro e ele tinha caído no pátio da escola. A direção deu uma suspensão de alguns dias para o garoto e nenhuma palavra a mais sobre o acontecido. O impressionante é que se passaram todos esses anos e até hoje não nos cumprimentamos quando nos encontramos pela rua, o que acontece com alguma frequência, pois moramos relativamente próximos. Encontrá-lo me relembra um tempo de muita violência. Não sei o que ele pensa sobre isso, o que sei é que, naquele período, nenhum adulto fez nenhuma interferência nesta situação e isso também produziu uma inimizade que se mantém até hoje.

3.3. CENA 3: NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Durante a pandemia de COVID-19, havia mais de 700 mil pessoas morrendo entre descasos e genocídios. Em uma das disciplinas que cursei de forma remota, o professor (homem cis branco) fez questão de expressar seus preconceitos em relação aos baianos, declarando sobre o quanto são burros e preguiçosos, que “não gostam de estudar”, “não gostam de ler”, “não gostam de trabalho”.

Além disso, ele apresentava e defendia teorias reconhecidamente racistas por outros estudos e diante das nossas críticas, enquanto estudantes negras e negros, ele silenciava o debate de forma autoritária. Nas primeiras vezes, eu e outras colegas tentamos mostrar para ele que aquilo nos ofendia, mas ele seguiu todo o semestre insistindo em suas opiniões. Ao mesmo tempo, chamava muito a atenção que, enquanto ele desqualificava o povo baiano com ataques verbais, ele demonstrava total ausência de conhecimentos sobre as ferramentas digitais que a universidade disponibilizou para que os professores conseguissem atuar no semestre letivo remoto. Esse professor não se dispôs a aprender a fazer uso do WhatsApp, do Google Meet, do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle ou de demais ferramentas digitais que a própria universidade havia disponibilizado e quando algumas de nós, estudantes, tentávamos ajudá-lo, ele agia de forma rude. A cada aula, eu desejava com todas as forças trancar o componente, mas há muito tempo eu vinha tentando cursar essa disciplina e nunca conseguia porque a quantidade de vagas era sempre insuficiente e/ou não havia sido ofertada para o turno noturno. Não queria correr o risco de atrasar ainda mais minha formação. Enquanto mulher trabalhadora durante o dia e estudante à noite, as possibilidades de acesso ficavam ainda mais dificultadas. Tive, mais uma vez, que tapar o nariz e seguir firme. Foi um semestre muito estressante porque diante da minha história, nesse contexto de tanta fragilidade, tal cenário causava dores e sofrimentos. Mais uma vez, tivemos o direito de ampliar nossos conhecimentos sobre a disciplina violado. Sem muita esperança de que as coisas fossem mudar, foquei somente em passar.

3.4.CENA 4: NO ESTÁGIO DOCENTE

Ao chegar na escola, fui logo recebida pela gestão e coordenação pedagógica, que me trataram super bem e rapidamente me levaram até a sala de aula onde eu deveria acompanhar a prática docente de uma professora. Ao abrirem a porta, me deparei com uma professora (mulher cis negra) diante de uma turma com cerca de 40 crianças. A exaustão em seu corpo gritava para quem quisesse ver. Depois, ela me contou que trabalhava 60 horas/semana, pois apesar de solteira, era responsável por sustentar seus familiares e com a precarização e a desvalorização salarial do trabalho docente, ela precisava trabalhar os três turnos para dar conta de custear tantas despesas. Quando ela me viu ali, enxergou a possibilidade de ajuda e quis que eu assumisse praticamente sozinha a turma para que ela pudesse se dedicar a outras tarefas burocráticas pendentes. Fiquei

muito insegura, tentei lembrar que eu estava ali para aprender, expliquei o que era possível para mim e fui ajudando no que pude. Enquanto isso, na sala dos professores, mais adoecimento dos educadores. Entre as conversas e desabafos, os assuntos envolviam temas como saúde mental abalada, falta de acesso à terapia e a cuidados de saúde, consumo excessivo de remédios psiquiátricos... As histórias se repetiam, com a afirmação de que não suportavam mais estarem ali porque as demandas eram maiores do que se poderia dar conta e da ausência de recursos para resolver... Tudo isso somado à impossibilidade de abandonarem o local, de mudarem de profissão, porque suas necessidades básicas precisavam ser supridas.

4. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CAMINHOS PARA ROMPER COM A REPRODUÇÃO DE SOFRIMENTOS NO AMBIENTE ESCOLAR

“Ao subverter a língua de Próspero - o homem branco -, Caliban - a mulher negra - abre caminho para a liberdade. Radicaliza o jogo. Expõe as regras do jogo que joga: conta o segredo. Descortina o mistério” (Jurema Werneck, 2014, p. 9)¹.

No capítulo anterior, apresentamos quatro cenas vividas em meu percurso formativo: as duas primeiras na educação básica, sendo uma em escola pública e outra em escola particular; a terceira cena na graduação em Pedagogia e a quarta em uma experiência de estágio docente vivenciada em uma escola pública municipal no território em que nasci e vivo. As cenas destacadas envolvem produção de sofrimento psíquico na educação instituída, que muitas vezes contribui para a expulsão de crianças e jovens mais vulnerabilizados, assim como o adoecimento e afastamento de professoras sobrecarregadas. No contexto atual, mas não tão recente assim, essas produções de sofrimento também têm sido rapidamente transformadas em patologias, em transtornos mentais (Fórum..., 2020). Trazidas pela memória, fui descrevendo essas lembranças como elas me afetaram no primeiro momento.

Neste capítulo, revisitaremos alguns detalhes dessas cenas, em diálogo com discussões acessadas sobre medicalização e interseccionalidade (Crenshaw, 1991; Collins, 2015). Para isso, entendendo que todo texto tem contexto e histórias atravessadas por múltiplas formas de opressão, de exploração e de resistências, buscaremos considerar esses aspectos nas leituras que fizemos das cenas. É importante lembrar que precisamos analisar cuidadosamente os cenários que se desenrolam no ambiente escolar, direcionando a nossa raiva e insatisfação para o local devido, jamais condenando ou culpabilizando os sujeitos mais penalizados pelas problemáticas sociais, o que não pode significar desresponsabilizá-los de compromissos ético-políticos fundamentais para a construção de educações antiautoritárias (Fórum..., 2020).

A produção de sofrimento parece estar em um estado contínuo nos espaços de educação escolar, um efeito cascata, e normalmente é depositada em cima de quem está mais vulnerável, aqueles e aquelas que não possuem o poder de decisão/resolução para as suas próprias demandas diárias ou possuem possibilidades bem limitadas/precarizadas de escolha. Diante disso, a produção

¹ Trecho da introdução escrita por Jurema Werneck para o livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

de sofrimento vai aumentando, sempre buscando responsáveis e culpados, sejam estudantes, a família, a direção, coordenação, professores efetivos ou temporários, desenvolvendo muito pouca problematização desses fenômenos que se reproduzem cotidianamente, gerando processos sistêmicos nos ambientes de educação. Neste sentido, propor uma formação e atuação desmedicalizante

é um desafio, na medida em que tais propostas são caminhos contra-hegemônicos. Isso porque tal formação segue sendo, de maneira dominante, palco privilegiado para compreensões medicalizadas da vida e da educação, retroalimentando concepções e práticas com esse contorno no chão das nossas instituições educativas, em todos os níveis (Viégas; Carvalho, 2020, p. 24).

Como nos conta a história, desde 1830, com a instauração das Escolas Normais no Brasil, “a compreensão do processo de escolarização dominante” tanto na formação, quanto na atuação “de professores possui ênfase individualizante ou mesmo psicologizante, sob forte influência do movimento higienista”. Assim, “processos complexos como o desenvolvimento e a aprendizagem”, a convivência coletiva respeitosa e democrática, “a despeito de serem atravessados por múltiplas determinações (históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, relacionais, só para citar algumas), acabam sendo reduzidos à (falta de) capacidade individual” (Antunes, 2003 apud Viégas; Carvalho, 2020, p. 25). A medicalização, conceito que expõe esse fenômeno, trata-se de uma

racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais (Fórum..., 2020, p. 194).

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (1991), e que segue sendo desenvolvido sobretudo pelos feminismos negros (Collins, 2015), “investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2020, p. 16-17). A

compreensão interseccional aponta para a pluralidade das opressões, sem hierarquização, expressas em fenômenos múltiplos envolvidos nas relações sociais que revelam diferentes tipos de expressão de poder e de dominação. Esse conceito, em diálogo com as discussões sobre medicalização, nos ajuda a entender que as compreensões e práticas medicalizantes mais perversas tendem a recair, insistentemente, sobre sujeitos atravessados por marcadores de raça, de gênero, de sexualidade, de capacidades... “Mas, mais do que isso: quanto mais atravessamentos há em um corpo, quanto mais se entrelaçam nele os marcadores da desigualdade, tanto mais ele fica exposto à medicalização” (Fórum..., 2020, p. 194). Conforme sintetiza Maria Izabel Ribeiro (2020), “as pessoas com seus diferentes modos de existir são enquadradas e enclausuradas aos padrões pré-estabelecidos para a manutenção e reprodução da ordem estabelecida” (p. 108). E os padrões impostos historicamente seguem conforme o modo de produção da ordem social: branco, cis-masculino

heterossexual, adulto jovem, morador de área central da zona urbana com boas condições de habitação, de saneamento básico e infraestrutura, capaz de trabalhar e produzir, empreendedor que atende aos critérios de produtividade do modo de produção capitalista, possuidor de recurso financeiro que garanta o consumo de serviços e produtos além dos considerados básicos/essenciais (Ribeiro, 2020, p. 108).

Portanto, para construir caminhos e ações que desestremem os abusos de quem detém o poder, é preciso compreendermos as posições envolvidas nessa disputa. Os recortes das cenas a seguir se concentram na precarização das condições de trabalho, na sobrecarga docente, na produção de sofrimento e adoecimento, ou seja, na (re)produção de violências e em possíveis traços medicalizantes. Embora esses acontecimentos pareçam ser individuais, tratam-se de cenários que se repetem em diferentes tempos, espaços e projetos educacionais não reparados, potencializando sofrimentos para um coletivo de pessoas envolvidas no processo educativo.

4.1. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 1 - NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA

Nesta cena, observa-se uma professora sozinha em uma sala lotada de crianças, que retornaram do recreio cheias de energia. Uma sala pequena, abafada, sem condições objetivas de acolher as crianças com dignidade. A professora tenta acalmá-las para retornar às atividades com

a turma, mas não consegue. Quando uma das crianças solicita autorização para ir até o banheiro, isso é negado.

Quando vivi essa situação e durante um bom tempo depois, tive muita dificuldade de entender o que aconteceu sem culpabilizar a professora. A negação de autorização para uma ida ao banheiro, uma saída para beber água etc, costuma ser muito comum, tanto em escolas públicas quanto privadas, porque também é comum que os estudantes se utilizem dessa estratégia para fugir da aula, para dar um passeio pela escola, para trocar ideia com as colegas de outras turmas e respirar outros ares. Inclusive, na própria universidade, onde somos todas pessoas adultas, isso também acontece.

Nesse cenário de precarização e de intensa reprodução de opressões, também é muito comum que professores aprendam a desconfiar de estudantes, sobretudo quando são pessoas negras, de famílias vulnerabilizadas economicamente e/ou moralmente desqualificadas pela ideologia dominante, como, por exemplo, crianças que destoam das normativas de gênero, crianças cujas famílias tenham pessoas que foram criminalizadas, patologizadas, judicializadas etc. Tudo isso, de maneiras mais sutis ou mais gritantes, aparece no chão das escolas, construindo uma somatória de violências produzindo caminho aberto para a expulsão, para o desencanto, para o abandono, para a violação de direitos.

Maria Helena Souza Patto (1997), no texto “A escola transformadora: da escola que temos à escola que queremos”, não nos deixa esquecer que “para entendermos a escola fundamental que temos, seja ela particular ou pública, é preciso situá-la na sociedade em que vivemos, oficialmente considerada democrática” (p. 67). Nessa direção, a autora retoma o significado de democracia expresso na Constituição Federal de 1988, considerada a Carta Magna da legislação brasileira. Segundo a Constituição, a democracia é “um sistema político comprometido com a igualdade de direitos”, que envolve “a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana” (Constituição Federal de 1988, Capítulo VIII, Seção 1, artigos 205 e 206), porém, os objetivos a serem alcançados “padecem de anemia semântica”², o que significa que “os princípios que orientam a política educacional brasileira muitas vezes não passam de proposições descumpridas por uma rede escolar que frequentemente não leva em consideração o direito universal à educação escolar”. (Patto, 1997, p. 68). Ou seja, os gestores públicos só reconhecem o direito à igualdade de oportunidades

² Palavras de José Sérgio Fonseca de Carvalho citadas por Patto (1997, p. 68).

educacionais no texto da lei, mas na prática a teoria é outra: eles temem que a população mais explorada e oprimida se aproprie de conhecimentos que desnaturalizem essa estrutura.

Recorrendo à história, ainda de acordo com Patto (1997),

durante o Segundo Império e o advento da República brasileira, as ideias europeias que chegaram ao Brasil, foram defendidas pela quase totalidade de nossos intelectuais e justificaram as diferenças de raças e de classes e a existência de duas redes de ensino: uma para as chamadas ‘classes superiores’ e outra para as ‘classes inferiores’. Essa dicotomia ainda existe e acentuou o fosso que separa as redes escolares pública e privada em uma sociedade na qual, em diferentes etapas do desenvolvimento econômico, a política educacional se encarrega de redefini-las, não só tendo o objetivo de adaptá-la às novas demandas do modo de produção capitalista, mas também o de justificar a divisão de classes (Patto, 1997, p. 67).

Patto (1997) também destaca que dentro dessa perspectiva, “a estrutura, o funcionamento e os currículos escolares se transformam no correr do tempo, embora sempre comprometidos com um ensino voltado para a conservação da visão de mundo da classe que domina” (p. 69), ou seja, da ideologia dominante.

Nessa estrutura não reparada, Eliane Cavalleiro (1998) traz compreensões sobre a socialização, no que diz respeito às relações étnico-raciais estabelecidas no espaço escolar e no ambiente familiar. Segundo a autora, a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Na escola, isso se dá de muitas maneiras e uma delas envolve a naturalização das desigualdades socialmente impostas. Em outras palavras, o racismo não é discutido. Na família, esse silenciamento muitas vezes carrega o intuito de proteger a criança do contato com o racismo da sociedade. Assim, é preciso que a escola possa pautar essas questões tendo em vista a promoção de uma educação antirracista e comprometida com o desenvolvimento das pessoas envolvidas. A ausência dessas discussões só fortalece a existência de preconceito e discriminação dentro da escola, o que produz nas crianças negras a incerteza de serem aceitas por parte das professoras e colegas. Ainda de acordo com Cavalleiro (1998),

por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser as culpadas pela situação. (p. 141)

Retomando a cena em questão, dificilmente, o descuido com o que aconteceu depois de negada a autorização para uma criança negra ir ao banheiro, diante de uma demanda real, aconteceria da mesma forma caso se tratasse de uma escola particular de elite, onde a maioria das e dos estudantes são brancos, filhos e filhas de famílias com condições econômicas confortáveis. Um mínimo de cuidado e atenção para garantir um retorno seguro e menos constrangedor teria sido investido. Aqui, vemos território, raça e classe enquanto marcadores completamente indissociáveis. “O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender e elaborar sozinha o acontecido” (Cavalleiro, 1998, p. 141). Como destaca Cavalleiro (1998), “isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis”. E, muitas vezes, “as professoras, ainda, atribuem a culpa aos familiares das crianças”. A família vulnerabilizada “é quase sempre considerada a culpada” (p. 141).

Porém, é preciso também nos atentarmos para a sobrecarga e as condições precarizadas de trabalho que as professoras têm estado submetidas, potencializando as dificuldades do trabalho pedagógico. A sobrecarga, somada à precarização das condições de trabalho, dificulta e/ou impede que a prática docente fique atenta às necessidades individuais de cada estudante. Como considerar os tempos, as diferenças e as necessidades pedagógicas, cognitivas, afetivas e fisiológicas de cada estudante em uma sala de aula lotada de crianças, quando se está sozinha ou quando muito com o apoio apenas de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)? Quem está olhando para essa professora e procurando fazer intervenções estruturantes e assertivas para oportunizar um ambiente de trabalho mais saudável e produtor de cuidado? Como eu atuaria hoje estando no lugar desta professora? Questões e inquietações sem respostas ou receitas prontas. Acreditamos que desnaturalizar essa dinâmica estruturante, que é prato cheio para a produção e re-produção de violências, é fundamental.

4.2. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 2 - NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PARTICULAR

Outro cenário apresentado é de um sujeito adolescente negro, provavelmente repetente, deslocado em uma turma de crianças mais novas, que diante das dificuldades potencializadas

sobretudo pelos estigmas de estar nesse lugar, precisava se afirmar de algum jeito. Sem o auxílio dos adultos para ajudá-lo a construir outras formas de lidar com tudo isso, ele age de forma reiteradamente violenta com quem está em situação mais vulnerável que ele: uma criança cinco anos mais nova, que já tinha feito reclamações para as pessoas adultas da escola, mas nenhuma intervenção ou solução havia sido proposta até então. Eliane Cavalleiro (1998), ao relatar violências semelhantes presenciadas durante sua pesquisa, tão prejudiciais à saúde física e emocional de crianças e adolescentes negros, nos faz interrogações necessárias:

Por tudo isso, algumas perguntas se impõem: (...) O que poderia sentir uma criança ao vivenciar situações como essas? Será que essa situação não causa incômodo à professora que a tudo assiste impassível? E se não se incomoda, não se incomoda por quê? E o que se passa com as demais crianças que assistem a essas cenas? Como entendem e interiorizam experiências tão absurdas? (Cavalleiro, 1998, p. 162).

Ainda segundo a autora, é compreensível

que possa haver uma grande dificuldade, por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar. Em especial, na relação direta entre as crianças. Talvez pelo fato dessas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula. Elas ocorrem, quase sempre, no parque, quando as professoras se encontram distantes. Porém, quando elas tomam conhecimento de uma situação de conflito entre os alunos, geralmente resolvem o assunto sem levar em conta os possíveis elementos preconceituosos ou discriminatórios que possam estar permeando o conflito (Cavalleiro, 1998, p. 164).

Mais uma vez, o primeiro olhar costuma concentrar a culpabilização na criança/adolescente “agressiva”. Ou ainda considerar que, para a solução de problemas como esse, se faz necessário a presença de uma equipe multidisciplinar na escola, geralmente associada à presença da Psicologia, por termos sido ensinadas a acreditar que esta ciência e profissão pode contribuir para a mediação de conflitos e prevenção da violência. Aqui, a cena em questão, assim como a anterior, expõe a importância da escola assumir seu papel pedagógico, orientar estudantes sobre a importância da diversidade e das diferenças no ambiente escolar, construindo formas cuidadosas de se relacionar com colegas, discutir sobre as questões étnico-raciais, trabalhar o quão rico é viver em comunidade e poder aprender com a diferença. Nos ensinar a viver *Ubuntu* - “Eu sou porque nós somos” - (provérbio africano). Se formos capazes de nos enxergar em outras pessoas, nossa experiência no

mundo será inevitavelmente mais rica, mais gentil e mais unida. Se olharmos para os outros e nos vermos refletidos neles, inevitavelmente os trataremos melhor (Ngomane, 2022).

Considerando também que as questões sociais extrapolam os muros das instituições educacionais, pode-se destacar, ainda, a necessidade de a escola poder contar com uma rede de apoio ativa e ágil, por meio de equipamentos públicos para atender às demandas sociais e de saúde que possam aparecer no ambiente escolar, para que a instituição se concentre no trabalho pedagógico, que é a sua principal responsabilidade.

Nesse cenário, não houve nenhuma medida preventiva e nem intervenção para mediar ou mitigar qualquer ação violenta. O que ocorreu foi que, após vários episódios de violência, me defendi sozinha e a escola deu suspensão ao colega, solicitando que ele comparecesse à unidade escolar com os seus responsáveis. A escolha da escola diante do ocorrido foi punir o estudante agressor, suspendendo-o de frequentar a escola por alguns dias. Mais uma vez, a escola se isenta da responsabilidade pedagógica, deixando uma criança de 10 anos e um adolescente de 15 anos sozinhas para lidarem com um acontecimento que não é pontual, nem um caso isolado. Sabemos que, muitas vezes, quando a escola recorre à família da criança “agressora”, a criança também pode ficar exposta a violências em casa porque vivemos em uma cultura que retroalimenta essas violências, muitas vezes defendidas em discursos oficiais.

Estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) contabilizou 23 registros de ataques com violência extrema em escolas no Brasil nos últimos 20 anos. Segundo dados dessa pesquisa, entre 2002 e 2023, 24 estudantes morreram, além de quatro professores e dois profissionais de educação³. Recentemente, mais um caso de atentado com morte em escolas foi noticiado. Um adolescente de 16 anos, que sofria homofobia, atirou em três colegas, matando uma e ferindo os outros dois⁴. Em uma sociedade profundamente marcada pela violência e pela naturalização das injustas desigualdades, intensificadas nos últimos anos por desgovernos autoritários que defendiam e incentivavam o armamento da população e a militarização da educação, a escola, enquanto território também social, tende a reproduzir todas essas violências.

Patto (1997), em diálogo com Chauí (1989) sobre a ideologia dominante, destaca que o “conhecimento que se atém às aparências (ao que parece ser, às primeiras camadas do real) é um

³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>

⁴ <https://www.poder360.com.br/seguranca-publica/adolescente-atirou-em-colegas-por-sofrer-homofobia-diz-advogado/>

pseudoconhecimento que inverte as relações de causa e efeito, ou seja, que toma efeitos como causas e omite aspectos fundamentais do objeto de seu discurso” (Patto, 1997, p. 27). Assim produzido por meio de ocultamentos e “de silêncios sobre a realidade social, ele é ideológico”. Nessa direção, Patto (1997) denuncia esse estado de coisas, defendendo a urgência de escolarizar os marginalizados sociais, garantindo uma formação educacional que exponha as artimanhas dessa estrutura, munindo essas pessoas subalternizadas com ferramentas que contribuam com a redução das vulnerabilidades que lhes têm sido impostas.

4.3. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 3 - NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

A aula relatada na cena em questão sempre foi assustadora porque o cenário pandêmico era delicado para todos. Ouvíamos diariamente sobre o aumento do número de pessoas contaminadas, das milhares que foram a óbito, sobre toda a incerteza diante da ausência de vacina disponível, com a morte nos rondando e rondando nossos familiares e amigos. Diante de tudo isso, um professor que não foi capaz de exercer um olhar gentil e amoroso para os alunos. Inicialmente, da parte deste professor, se via uma questão muito preconceituosa com o Nordeste, com os alunos que são nordestinos e com pessoas negras, e tudo isso se estendia para atacar também outros professores da própria universidade que estavam na mesma condição do educador.

Esse é um cenário que precisa de muito esforço para a produção de análises coerentes em relação a tudo o que foi vivido, em um tempo tão difícil. O que pode se refletir nesse momento é que o docente em questão é um homem cisgênero branco, que, pelos seus próprios relatos, é do Sudeste, que já tem seus preconceitos enraizados, apesar da contradição de estar trabalhando em uma universidade no Nordeste. Provavelmente, para ele, era muito chocante abrir a câmera e ver corpos nordestinos e negros acessando a universidade, ampliando os conhecimentos e alguns inclusive se posicionando sobre comportamentos e falas inadequadas que o professor teve, principalmente pelos preconceitos verbalizados em meio a um contexto pandêmico.

Essa situação intensificou o sofrimento de diversos estudantes, sobretudo os mais vulnerabilizados na universidade. É importante destacar que

de acordo com a Constituição, a universidade brasileira é uma instituição autônoma, em que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, cujo acesso se dá “segundo a capacidade de cada um”. No contexto brasileiro, 72,6% da

população nem sequer consegue concluir o Ensino Médio, e apenas 17,4% concluem o ensino superior (Maito; Panúncio-Pinto; Vieira, 2022, p. 2).

Historicamente, a universidade foi ocupada por uma parcela branca, elitizada e majoritariamente masculina da população, mas com a aplicação das políticas de ações afirmativas, esse cenário tem mudado. Essas políticas

propostas na virada para o século XXI e em suas primeiras décadas, resultaram no aumento e descentralização dos campi universitários no território brasileiro e na ampliação do acesso às universidades a grupos sociais historicamente marginalizados – pessoas negras, indígenas, quilombolas, provenientes de escolarização pública, com deficiências etc. –, representando hoje a maioria do público atendido (Goldstein; Mosqueira; Demouliere, 2022, p. 82).

Maito, Panúncio-Pinto e Vieira (2022) reiteram que a cultura elitista acadêmica ainda persiste, apesar de mudanças estarem em curso.

De fato, em tempos de “capitalismo acadêmico”, sob pressão dos rankings universitários globais, tudo se converte em mercadoria, e a “universidade neoliberal performática” reforça a meritocracia, a “excelência” é traduzida em mercantilização e as ideias são tratadas como “produto”. Nesse contexto, aumenta a competição e os grupos historicamente discriminados, cujo acesso à universidade aumentou recentemente, ficam ainda mais sujeitos a sofrer discriminação e violência” (Maito; Panúncio-Pinto; Vieira, 2022, p. 2).

Essa experiência inicialmente me aterrorizou. Não conseguia entender como um professor poderia se comportar assim. A turma inteira estava incomodada e, por diversas vezes, passou pela minha cabeça o desejo de desistir, de trancar o componente, para não ter que continuar passando por aquilo depois de um dia de trabalho exaustivo em um contexto mais desanimador ainda. Quando o dia da aula se aproximava, sentia desespero de me imaginar tendo que encontrá-lo. Leão, Ianni e Goto (2019a), ao pensarem sobre processos de individualização e sofrimento psíquico na universidade, não nos deixam perder de vista que

vivemos em uma sociedade em constante transformação, na qual há uma crescente subjetivação e individualização dos riscos e contradições socialmente produzidas, em outras palavras, estes riscos e contradições são cada vez mais percebidos como fracasso pessoal e *descolados* de seu contexto social e institucional, para se transformarem em “novas formas de risco pessoal: somam-lhes novas formas de ‘atribuição de culpa’” (Beck, 2010, p. 200). As crises produzidas, social e institucionalmente, são percebidas como crises individuais, à medida que se fragilizam as instituições e redes de proteção social, cada vez

menos preparadas para lidar com o sofrimento e adoecimento mental. As respostas ao sofrimento, portanto, também tendem a se organizar de forma individualizada e aquém da complexidade do fenômeno (p. 132).

Diversos estudos têm demonstrado o aumento de licenças por motivo de saúde, da evasão escolar, dos trancamento de matrículas, do fracasso acadêmico e de suicídios dentre a comunidade estudantil (ANDIFES, 2019; Leão; Ianni; Goto, 2019a, 2019b; Machado, 2022; Sunde et al., 2022). Goldstein, Mosqueira e Demouliere (2022), ao analisarem a produção de sofrimentos discentes e de fracasso acadêmico em uma universidade pública, a partir de uma perspectiva crítica à medicalização dos sofrimentos, à meritocracia e ao produtivismo acadêmico e neoliberal, destacam que o cotidiano universitário segue atravessado por práticas excludentes apesar da vigência de políticas afirmativas que democratizaram o acesso de segmentos sociais historicamente marginalizados ao Ensino Superior brasileiro. Partindo de uma visão de saúde como fenômeno multideterminado e dinâmico, com dimensões biológicas, (inter)subjetivas, políticas e sociais e concebendo a produção de sofrimentos e adoecimentos como um processo multideterminado, as autoras defendem a produção de redes de apoio e de cuidado em âmbito coletivo e institucional. Nesse sentido, utilizam

os termos “produção de” para lembrar que esses processos não estão dados, mas são engendrados singularmente nas relações. Junto à singularidade das experiências, há uma dimensão política: tanto pelo modo como as políticas de permanência e programas de assistência estudantil se realizam no cotidiano discente, como na micropolítica das relações de poder/saber no chão das universidades. Logo, as experiências de sofrimento transcendem o psiquismo individual, hegemonicamente considerado fonte do problema e lócus da intervenção terapêutica. As modalidades clínicas individuais têm sua importância, podendo evitar o agravamento de quadros psicopatológicos e contribuir para a prevenção de suicídios. Contudo, elas são insuficientes para se compreender e se transformar o jogo de forças implicadas na produção do sofrimento (Goldstein; Mosqueira; Demouliere, 2022, p. 80).

Sabemos que a universidade, assim como a escola, tem sido terreno fértil de produção de sofrimento e que esses sofrimentos são forjados de muitas formas. Às vezes são produzidos por meio de violências sutis e veladas, outras vezes por meio de violências escancaradas. “As recentes e recorrentes notícias sobre adoecimento mental e suicídio entre estudantes universitários trouxe à tona um fenômeno que, de forma mais evidente ou difusa, vem preocupando a comunidade acadêmica há tempos” (Leão; Ianni; Goto, 2019a, p. 132). Pesquisa realizada pela Fundação de

Amparo à Pesquisa de São Paulo relata que as poucas estratégias que têm sido criadas para a mudança desse cenário

se limitam ao atendimento individual, tomando manifestações mais agudas de sofrimento sob o marco do desvio ou da anormalidade. Outra resposta das Universidades para prevenção ao suicídio [...] é a capacitação de professores como agentes de prevenção ou acolhimento inicial (FAPESP, 2017, p. 132).

Consideramos que ambos os encaminhamentos podem ser importantes desde que aconteçam de forma a não individualizar a questão, mas, mesmo assim, são insuficientes, visto que essas violências possuem caráter estrutural e estruturante e que para serem modificadas, implicam em mudança institucional e estrutural.

Com o passar das semanas letivas, sendo fortalecida pelo acolhimento de colegas que também estavam incomodadas com todos aqueles absurdos proferidos pelo professor e descritos na cena em questão, comecei a problematizar esses comportamentos. Aqui, levanto a questão sobre a ausência de conhecimentos sobre as tecnologias educacionais por parte do referido professor, pois mesmo fazendo parte do corpo docente de uma universidade pública, que tem tantas possibilidades de desenvolvimento humano e social, percebemos que o professor não se dedicou à formação continuada, não se dispôs a isso e nem considerou o cenário social e educacional durante a pandemia para entender a necessidade de desenvolver não só suas habilidades tecnológicas, mas também respeito às vidas que estavam vivendo com ele um processo formativo.

Esse cenário também me fez refletir sobre como o processo de ensino-aprendizagem está atrelado à formação continuada dos docentes, à construção e ao fortalecimento das relações interpessoais com estudantes, à humildade para pedir ajuda para desempenhar aquilo que não se tem habilidade desenvolvida e a fazer a leitura da sala de aula, considerando o que é possível e o que se pode construir no momento.

4.4. DESMEDICALIZANDO O OLHAR: CENA 4 - NO ESTÁGIO DOCENTE

Nessa história, observa-se uma professora negra sobrecarregada que tem que trabalhar incansavelmente para suprir as necessidades de uma família, que não foi a que ela criou, mas sim a família criada por seus pais e provavelmente por seus irmãos, já que, segundo relatos da professora, não foi possível a ela construir sua própria família dentro dos parâmetros sociais

impostos. Foi perceptível ver um corpo negro exausto, que não via a hora de se aposentar para poder tentar ter alguma qualidade de vida diante da sua rotina exaustiva como professora. Saliento que a aposentadoria era a única forma que ela via de descansar porque garantiria a segurança concreta de que o dinheiro chegaria em sua conta todo mês e, assim, ela teria condições de pagar as despesas familiares e poder se dedicar a outros aspectos de sua vida.

Lélia González (1982), Sueli Carneiro (2005), Silvio Almeida (2019), entre outras estudiosas, vêm denunciando há tempos que o racismo estrutural está na base da construção das relações de exploração em sociedades capitalistas e coloniais. Como destaca Nunes (2023), “os negros e negras escravizados tinham que fazer coisas que perpassam por condições humanas mínimas, pois muitas vezes não ganhavam nem comida após dias de exploração” (p. 7). No caso específico das mulheres, conforme sintetiza Schwarcz (2019),

o destino não era muito diferente. Submetidas à força à alcova do senhor escravista, elas experimentaram, no corpo, a violência do sistema. Davam de mamar aos pequenos senhores e senhoras, sendo muitas vezes obrigadas a abandonar seus próprios filhos na “roda dos expostos” ou “dos enjeitados” — um mecanismo empregado para abrir mão (“expor” ou “enjeitar” na linguagem da época) de recém-nascidos que ficavam aos cuidados de instituições de caridade; sujeitavam-se a regimes áridos de trabalho, acumulando funções domésticas (Schwarcz, 2019, p. 23).

As mulheres negras vêm sendo historicamente exploradas dentro e fora de casa. A professora da cena em questão, assim como tantas outras fazem, quando viu uma estagiária na sala, entendeu que poderia compartilhar sua sobrecarga de trabalho docente, mesmo tendo conhecimento que a estagiária estava ali na condição de aprendiz. Infelizmente, quando chegamos nos ambientes escolares como estagiárias, somos olhadas como quem vai ajudar na divisão de tarefas, porque uma única professora em uma sala de aula superlotada, com condições precárias de trabalho, não consegue dar conta do trabalho cotidiano e nem de lidar com os imprevistos, que sempre acontecem. Em um primeiro momento, fiquei bem incomodada com a postura da professora, mas no decorrer dos dias estagiando naquela escola, e hoje, em diálogo com outros estudos, venho entendendo que as coisas são ainda mais complexas. Ainda segundo Schwarcz (2019),

o fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de

gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer. A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais. Não por coincidência, a desigualdade afeta, vigorosamente, os países periféricos e de passado colonial, onde se percebe a preservação de um robusto gap social no padrão de vida dos habitantes (p. 102).

Outro aspecto nessa experiência escolar de estágio, que dialoga com o primeiro aspecto mencionado, envolve perceber que os professores estavam infelizes, sem garantia de acesso e sem dinheiro para produzir o autocuidado ou garantir um cuidado coletivo, se sentindo impotentes diante da realidade social imposta ao ambiente escolar. O que se via nessa escola eram sujeitos adoecidos, tentando permanecer no espaço escolar porque precisavam trabalhar para suprir suas necessidades básicas e de seus familiares.

São muitas as interferências no ambiente escolar que seguem produzindo adoecimentos e sofrimentos em todas as pessoas que ocupam a escola, sobretudo a escola pública. A pesquisa realizada por Penteadó e Souza Neto (2019) analisou 12 produções com foco na revisão narrativa sobre mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores, visando identificar alguns dos principais aspectos/enfoques atribuídos à problemática. Essas pesquisas analisadas destacaram a prevalência de problemas relacionados à saúde mental, à saúde vocal e ao sistema locomotor, além de outras formas de sofrimento e mal-estar docente.

Penteadó e Souza Neto (2019), em diálogo com Ball et al (2013), destacam que as formas como a organização dos processos de trabalho têm se dado no espaço escolar vêm produzindo diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico nas vidas de docentes. Esse modo operatório vem sendo estruturado na lógica neoliberal, que intensifica o trabalho docente e corrói a autonomia e a autoridade de professores, produzindo outras formas de subjetividade através de um duplo processo de reprofissionalização e desprofissionalização (Ball et al., 2013). Os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, impõem reformas educacionais que atravessam diretamente o trabalho docente, assim como suas condições de trabalho, que comumente vêm sendo precarizadas para atender às exigências do mercado,

tendo em vista formar trabalhadores para a obtenção de maior eficiência, produtividade e lucro em uma sociedade competitiva; a educação sendo tratada como mercadoria e as reformas educacionais como políticas públicas, atuando na regulação social e nos ajustes estruturais que contribuem para manutenção das

bases do sistema de acumulação; a vinculação dos elementos constitutivos da formação à lógica do mercado e a uma perspectiva flexível, polivalente e utilitarista, que enfatiza as experiências, a formação continuada, a educação a distância (EAD) e a pedagogia das competências; o desenvolvimento de uma cultura performática e de um regime de responsabilização, que agrega controle, inspeções, regulações, prescrições, julgamentos, cobrança por resultados, comparações e amostras de “qualidade” e “promoção”, imputabilidade e prestação de contas, além de concorrência e comparação entre os pares (Penteado; Souza Neto, 2019, p. 139).

O mal-estar docente, a desvalorização do professor, a proletarização do magistério e a identificação do trabalho docente com o sacerdócio e a vocação têm historicamente operado de forma articulada, sendo agudizados no recente período neoliberal. Conforme Penteado e Souza Neto (2019) expõem, a “invisibilidade da temática que envolve o corpo, o cuidado, a saúde e o bem-estar de professores nas pesquisas, nas políticas, nas práticas de saúde na escola, nas práticas de cuidado e nos contextos de formação e trabalho docente” (p. 147) é gritante. E no Brasil, essa produção segue a lógica racializada da discriminação racial.

Martins (2012), ao pesquisar sobre a população negra no contexto das novas estratégias do capital, identifica que as análises sobre o racismo nos mostram não apenas como processos de opressão e dominação caminham juntos (como, por exemplo, a divisão racial do trabalho no Brasil), mas principalmente como as formas de opressão não são efeitos secundários e sim estruturantes da sociedade capitalista. O capitalismo, enquanto relação social, produz o racismo por diferentes mecanismos. Na sociedade brasileira, a violência é traço e característica marcante na contenção da população negra, sendo um elemento que integra e forja nossa formação social.

Entendemos que o enfrentamento desses problemas intencionalmente produzidos demanda mudanças estruturais nos âmbitos social, educacional, econômico e político, que garantam condições objetivas de professores poderem exercer “a profissionalidade também numa dimensão que implica preservar e valorizar sua dignidade e seu protagonismo, buscando estratégias que possibilitem a promoção do cuidado, da saúde e do bem-estar profissional” para si e para seus estudantes (Penteado; Souza Neto, 2019, p. 97). Para isso, a formação de professores precisa estar implicada, não no sentido de que ela por si mesma resolverá a situação, mas na perspectiva de assegurar que tenhamos acesso a discussões críticas que nos fortaleçam para a organização e a luta coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO PERMANENTE DE CONSTRUÇÃO

O presente trabalho teve a intencionalidade de pensar a produção de sofrimentos e adoecimentos psíquicos na educação. Para isso, buscamos apresentar, por meio de escrituras, algumas cenas vivenciadas por mim ao longo do meu percurso formativo, da educação básica à Universidade. Neste exercício, abordamos três espaços-tempos distintos: a educação básica, vivenciada tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, a formação em Pedagogia e a atuação em estágio docente realizado durante a graduação. Na sequência, procuramos mapear traços de medicalização nas cenas descritas e analisar tais situações a partir de perspectivas desmedicalizantes nas intersecções de raça, gênero, classe e território.

Entre negações, racismos, sobrecargas e humilhações, concentramos o olhar para o mal-estar docente e discente que tem sido imposto no chão das escolas, sendo os sofrimentos e adoecimentos psíquicos um produto de um projeto de precarização das condições de trabalho e de superexploração da classe trabalhadora, atravessado pela constante reprodução das opressões de gênero, de raça e de território. Revisitamos alguns detalhes dessas cenas em diálogo com discussões que temos acessado sobre medicalização e interseccionalidade, compreendendo que questões complexas não são resolvidas de formas simples, sobretudo porque a medicalização contribui para a evasão escolar de crianças e jovens mais vulnerabilizados, assim como para o adoecimento e afastamento de professoras sobrecarregadas e exploradas.

Poder usar a escritura como um exercício no encerramento desse ciclo da graduação em Pedagogia me possibilitou revisitar minha trajetória educativa escolar e universitária, percebendo pontos de atenção dessa caminhada. Relembrei a atuação de minha mãe enquanto professora, que foi muito amada quando lecionava e que ainda recebe os frutos dessa educação afetiva que investiu na vida da(o)s suas/seus aluna(o)s. Compreendi também a necessidade de reivindicar o pedagógico na escola, porque a escola é o território responsável por nos ensinar a conviver com as diferenças, a existir de forma saudável e a não tolerarmos ou naturalizarmos as desigualdades social e historicamente construídas.

Dentro dos limites do tempo e sem intenção de esgotar o debate, fomos até onde foi possível, compreendendo que ainda há muito o que acessar, debater e refletir. São muitos os estudos que vêm discutindo as temáticas que permeiam este trabalho, mas a visibilidade dessas discussões ainda é pequena mesmo na academia e, principalmente, no chão das escolas. Nesse

sentido, destacamos a importância de se construir uma formação de professores em uma perspectiva crítica, que precisa ser, por essência, feminista, antirracista e desmedicalizante.

Por fim, existem lacunas que não foram investigadas no presente trabalho, abrindo brechas para estudos posteriores. Citamos, por exemplo, a necessidade de conhecer as disciplinas que essas(es) educadoras(es) acessaram na universidade quando estudantes de licenciaturas e se investem ou já investiram em educação continuada. Além disso, como as(os) docentes fazem para chegar na unidade escolar onde atuam? Possuem apoio da direção e coordenação pedagógica para o exercício cotidiano do trabalho docente? Possuem tempo e condições de cuidar da própria saúde, física e mental? Já acessaram a temática de medicalização? Já acessaram as temáticas sobre diversidade? Como se enxergam como educadoras(es)? Como é sua atuação em sala de aula? São capazes de fazer uma leitura da sala de aula? Reconhecem as necessidades da turma? Diante das lacunas apresentadas, é possível realizar pesquisas futuras sobre as possibilidades de intervenções afetivas e efetivas através da educação continuada e da observação participante nos espaços de educação, pautando os temas do sofrimento e adoecimento psíquico no trabalho docente, da construção de uma práxis pedagógica desmedicalizante capaz de romper com a (re)produção de opressões, além de tantas outras temáticas relacionadas a essas que atravessam a educação formal no Brasil.

Nesse sentido, com esse trabalho, desejamos contribuir com as discussões sobre sofrimento e adoecimento psíquico, medicalização e desmedicalização da educação, a fim de somar na construção de estratégias que rompam com a produção de morte em um território escolar que pode (e deve) ser produtor de vida coletiva.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDIFES. V **Pesquisa nacional de perfil socioeconômico dos(as) graduandos(as) das IFES 2018**. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick L. J.; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://openresearch.lsbu.ac.uk/item/8v78w>. Acesso em: 23 nov.2023.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outrocomo-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. 1 ed. São Paulo: SOF, p. 13-42, 2015. Disponível em: <https://www.sof.org.br/reflexoes-e-praticas-de-transformacao-feminista/>. Acesso em: 31 out 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Luis Artur. O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. esp., p. 551-576, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qkYQCQWDZVDsBp9t8xwJZCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991, p. 1241-1299. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 02 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: LIMA DUARTE, Constância; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. MANIFESTO DESMEDICALIZANTE E INTERSECCIONAL: "existirmos, a que será que se destina?". **Movimento - Revista de Educação**, v. 7, n. 15, p. 194-204, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018>. Acesso em 15 out. 2023.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DE SÃO PAULO (FAPESP). Distúrbios na academia: Universidades trabalham no desenvolvimento de estratégias de prevenção e atendimento psicológico de alunos de graduação e pós-graduação. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, edição 262, dez. 2017. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/12/28/disturbios-na-academia/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GOLDSTEIN, Thaís Seltzer; MOSQUEIRA, Sáshenka Meza; DEMOULIERE, Irene Guillien. Vida universitária e saúde mental: a produção coletiva de cuidados na contramão da medicalização do sofrimento. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 11, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42147>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZÁLEZ Lélia; HASENBALG, Carlos (Org.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 9, p. 131-143, 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1250>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Sofrimento psíquico e a Universidade em tempos de crise estrutural. **Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 44, v. 17, p. 50-64, 2019b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45212>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MACHADO, Adriana Marcondes. O ato de escrever e de ver-se em cena como forças de ruptura em práticas hegemônicas. In: OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; MESSEDER NETO, Helio da Silva. (Orgs.). **Desver o mundo, perturbar os sentidos**: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 102-116.

MAITO, Deise Camargo; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; VIEIRA, Elisabeth Meloni. Violência interpessoal no ambiente acadêmico: percepções de uma comunidade universitária.

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 26, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/kpCJk543R95DBHhHNzYhv6y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, p. 450-467, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/7RhQZbYhtnPcbTDZL5dYhNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MELO, Henrique Furtado de; GODOY, Maria Carolina de. Escrivência e produção de subjetividades: reflexões em torno de "olhos d'água", de Conceição Evaristo. **Signótica**, v. 28, n. 1, p. 23-42, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/38912/22141>. Acesso em: 31 out. 2023.

MELO, Henrique Furtado de; GODOY, Maria Carolina de. (Re)tecendo os espaços de ser: sobre a escrivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. **Atas do V SI-MELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017, p. 1285-1304. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17900/15252>. Acesso em: 31 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out 2023.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias**. São Paulo: Editora Best Seller, 2022.

NUNES, Laís Careno. **População Negra e o Mercado de Trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social), Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul, 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª edição revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em <https://mariahelenasouzapatto.site/wp-content/uploads/2022/05/introducao-psi-esc-1997.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135–153, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Módulo Educação, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2023.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. “O problema sempre é na escola”. Reflexões críticas sobre a medicalização de crianças e adolescentes em escolarização. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 105-123, 2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/7%20Maria%20Izabel%20Souza%20Ribeiro%20.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Gislene Alves da. Ateliês autobiográficos: escritoras de Alagoinhas e suas escrituras. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v.3, n. 1, p. 99-116, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3280/2148>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOARES, Lissandra Vieira. **Escrituras sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica - uma perspectiva interseccional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional), 2017. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182451>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrituras" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SUNDE, Rosário Martinho; OLIVEIRA, Nicolas Cardoso de; JAEGER FILHO, Caio Cesar; ESTEVES, Larissa Fenalte; PAZ, Bernard Martins; MACHADO, Wagner de Lara. Fatores de risco associados ao suicídio em universitários: uma revisão de escopo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 832–852, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/68656>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; CARVALHAL, Tito. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento - Revista de Educação**, ano 7, n. 15, p. 23-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42660>. Acesso em: 31 out 2023.