

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Quando o sofrimento vira indisciplina: ansiedade, depressão e gramática punitiva escolar

Tiago Eurico de Lacerda, André Martini

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17292>

Submetido em: 2026-08-04

Postado em: 2026-10-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

QUANDO O SOFRIMENTO VIRA INDISCIPLINA: ANSIEDADE, DEPRESSÃO E GRAMÁTICA PUNITIVA ESCOLAR

TIAGO EURICO DE LACERDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8641-6984>

<tiago.lacerda@uniplaclages.edu.br>

ANDRÉ MARTINI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8401-2268>

<andremartiniadvocacia@gmail.com>

¹ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Lages, Santa Catarina (SC), Brasil.

² Escritório Vidal Ribeiro Ponçano Advogados. Curitiba, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: O artigo analisa como manifestações de sofrimento psíquico entre estudantes podem ser interpretadas pela escola como indisciplina, desinteresse ou insuficiência moral. Trata-se de pesquisa bibliográfica e teórico-conceitual, apoiada em dados epidemiológicos, estudos empíricos e documentos normativos nacionais e internacionais. O percurso analítico articula três movimentos: a delimitação do panorama contemporâneo da saúde mental estudantil; a reconstrução das categorias de disciplina, estigma, reconhecimento, pertencimento e conexão escolar; e a elaboração da categoria gramática punitiva escolar. Sustenta-se que ansiedade, depressão, autolesão e outras manifestações de sofrimento possuem determinações múltiplas e não podem ser causalmente atribuídas à escola. A tese defendida é que a gramática punitiva participa da inteligibilidade institucional do sofrimento por meio de quatro operações interdependentes: moralização dos sinais, classificação disciplinar, fixação estigmatizante da identidade e exclusão de oportunidades de aprendizagem e de relações escolares. Tais operações podem ocultar necessidades de cuidado, ampliar a vergonha e o desamparo e enfraquecer os vínculos de pertencimento. Como contribuição à pesquisa educacional brasileira, propõe-se uma matriz analítica para investigar as relações entre saúde mental, registros disciplinares, desigualdades e continuidade escolar, além de uma agenda de estudos empíricos articulada à Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Palavras-chave: Saúde mental estudantil, Disciplina escolar, Estigma, Pertencimento escolar, Atenção psicossocial.

WHEN SUFFERING BECOMES INDISCIPLINE: ANXIETY, DEPRESSION, AND THE PUNITIVE GRAMMAR OF SCHOOLING

ABSTRACT: This article examines how manifestations of psychological distress among students may be interpreted by schools as indiscipline, disengagement, or moral inadequacy. It is a bibliographic and theoretical-conceptual study grounded in epidemiological data, empirical research, and national and international policy documents. The analytical pathway comprises three movements: outlining the contemporary landscape of student mental health; reconstructing the categories of discipline, stigma, recognition, belonging, and school connectedness; and developing the category of punitive school

grammar. The article argues that anxiety, depression, self-harm, and other manifestations of distress have multiple determinants and cannot be causally attributed to schools. Its central thesis is that punitive grammar shapes the institutional intelligibility of suffering through four interdependent operations: the moralization of signs, disciplinary classification, the stigmatizing fixation of identity, and exclusion from learning opportunities and school relationships. These operations may obscure care needs, intensify shame and helplessness, and weaken students' sense of belonging. As a contribution to Brazilian educational research, the article proposes an analytical matrix for investigating the relationships among mental health, disciplinary records, inequalities, and school continuity, as well as an agenda for empirical studies aligned with the Brazilian National Policy for Psychosocial Care in School Communities.

KeyWords: Student mental health, School discipline, Stigma, School belonging, Psychosocial care.

CUANDO EL SUFRIMIENTO SE CONVIERTE EN INDISCIPLINA: ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y GRAMÁTICA PUNITIVA ESCOLAR

RESUMEN: El artículo analiza cómo las manifestaciones de sufrimiento psíquico entre estudiantes pueden ser interpretadas por la escuela como indisciplina, desinterés o insuficiencia moral. Se trata de una investigación bibliográfica y teórico-conceptual, sustentada en datos epidemiológicos, estudios empíricos y documentos normativos nacionales e internacionales. El recorrido analítico articula tres movimientos: la delimitación del panorama contemporáneo de la salud mental estudiantil; la reconstrucción de las categorías de disciplina, estigma, reconocimiento, pertenencia y vinculación escolar; y la elaboración de la categoría gramática punitiva escolar. Se sostiene que la ansiedad, la depresión, la autolesión y otras manifestaciones de sufrimiento poseen determinaciones múltiples y no pueden atribuirse causalmente a la escuela. La tesis central afirma que la gramática punitiva interviene en la inteligibilidad institucional del sufrimiento mediante cuatro operaciones interdependientes: la moralización de los signos, la clasificación disciplinaria, la fijación estigmatizante de la identidad y la exclusión de oportunidades de aprendizaje y de relaciones escolares. Estas operaciones pueden ocultar necesidades de cuidado, intensificar la vergüenza y el desamparo y debilitar los vínculos de pertenencia. Como contribución a la investigación educativa brasileña, se propone una matriz analítica para examinar las relaciones entre salud mental, registros disciplinarios, desigualdades y continuidad escolar, además de una agenda de estudios empíricos articulada con la Política Nacional de Atención Psicosocial en las Comunidades Escolares.

Palabras clave: Salud mental estudiantil, Disciplina escolar, Estigma, Pertenencia escolar, Atención psicosocial.

INTRODUÇÃO

O sofrimento psíquico de crianças e adolescentes tornou-se uma questão incontornável para a educação. A escola não pode ser isolada como causa de ansiedade, depressão, autolesão ou desesperança, pois essas experiências são atravessadas por pobreza, racismo, violência, discriminação, conflitos familiares, exposição digital, insegurança alimentar, padrões de gênero, expectativas de desempenho e dificuldades de acesso ao cuidado. Ainda assim, é no espaço escolar que parte significativa da vida cotidiana de crianças e adolescentes se organiza, que mudanças de comportamento se tornam visíveis e que interpretações institucionais passam a definir o que será reconhecido como necessidade de apoio, barreira pedagógica, transgressão ou risco. A atualidade do problema não elimina sua historicidade, pois “definível é apenas aquilo que não tem história” (Nietzsche, 2009, p. 63). A perspectiva genealógica

permite interrogar como determinadas formas de nomear o sofrimento, a normalidade e a punição se tornaram disponíveis e passaram a parecer evidentes.

A relevância educacional do tema reside menos na pretensão de diagnosticar estudantes do que na responsabilidade de compreender como a escola produz inteligibilidade sobre aquilo que eles manifestam. Antes de representar rendimento, frequência ou comportamento, “o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente” (Charlot, 2000, p. 33). Irritabilidade, retraimento, choro, recusa de avaliações, faltas reiteradas, agitação, queda de rendimento ou dificuldade de concentração não possuem sentido unívoco. Podem relacionar-se a sofrimento psíquico, situações clínicas, conflitos, violências, barreiras pedagógicas, desigualdades sociais ou combinações entre esses fatores. Quando a instituição interpreta tais manifestações apenas pela perturbação que produzem na rotina, corre o risco de converter sinais ambíguos em provas de desinteresse, preguiça, manipulação ou falta de limites.

Essa passagem do sofrimento ao desvio constitui o problema central do estudo. Pergunta-se: de que modo práticas, vocabulários e registros disciplinares podem invisibilizar ou intensificar manifestações de sofrimento psíquico entre estudantes, ainda que não constituam sua causa exclusiva? A hipótese é que a escola dispõe de repertórios historicamente consolidados para identificar obediência, mérito, normalidade e transgressão, mas nem sempre possui condições equivalentes para reconhecer vulnerabilidade, sofrimento e necessidade de proteção. Diante dessa assimetria, a resposta disciplinar pode anteceder a investigação sobre o que aconteceu ao estudante. O desafio analítico consiste em deslocar explicações centradas em defeitos individuais, “abandonando a busca de defeitos” (Moysés; Collares, 1997, p. 63), sem negar a existência de transtornos, situações de risco, conflitos ou responsabilidades.

A tese defendida é que a gramática punitiva escolar participa da inteligibilidade institucional do sofrimento por quatro operações interdependentes: moraliza manifestações afetivas e comportamentais; converte-as em classificações disciplinares; fixa essas classificações em identidades estigmatizadas; e aciona respostas que podem excluir o estudante de oportunidades de aprendizagem e de relações escolares. A punição não precisa produzir o sofrimento inicial para participar de seu agravamento. Pode fazê-lo ao ampliar vergonha, desconfiança e isolamento, interromper vínculos protetivos ou transformar o pedido de ajuda em exposição adicional.

A categoria gramática punitiva escolar constitui a principal contribuição teórica do artigo. Diferentemente da noção restrita de sanção, ela não designa apenas a consequência formal aplicada depois de uma transgressão. Refere-se ao conjunto de discursos, expectativas, afetos, registros e procedimentos por meio dos quais a instituição torna determinados comportamentos legíveis como desvios morais. Seu objeto não é somente o castigo, mas a cadeia interpretativa que o torna plausível: observação, atribuição de significado, classificação do sujeito, circulação do rótulo e definição da resposta. A categoria permite aproximar campos frequentemente separados na pesquisa educacional brasileira, como saúde mental, indisciplina, medicalização, estigma, desigualdade, pertencimento e permanência escolar.

O argumento não elimina a responsabilidade do estudante por agressões ou danos, nem transforma todo limite em violência. A diferenciação entre sofrimento, risco, barreira pedagógica, conflito e transgressão é condição para uma resposta justa. Um estudante pode necessitar de cuidado e, simultaneamente, responder pelos efeitos de seus atos; pode receber limites sem ser humilhado; pode ser temporariamente afastado por razões de segurança sem ser abandonado pela escola. O que se contesta é a equivalência entre responsabilização e produção deliberada de dor, assim como a presunção de que a obediência exterior seja evidência suficiente de formação ou bem-estar.

O artigo está organizado em cinco movimentos subsequentes. A segunda seção apresenta o percurso metodológico e a construção da categoria analítica. A terceira delimita a magnitude do sofrimento psíquico estudantil e suas desigualdades no Brasil. A quarta examina as quatro operações da gramática punitiva escolar. A quinta discute reconhecimento, pertencimento, conexão escolar, proteção intersetorial e uma agenda de pesquisa brasileira. A sexta sintetiza os resultados e explicita a contribuição do estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA ANALÍTICA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza teórico-conceitual, apoiada em dados epidemiológicos, estudos empíricos e documentos normativos. Não se trata de revisão sistemática nem de investigação destinada a estimar efeitos causais. Seu objetivo é construir uma categoria analítica capaz de orientar pesquisas sobre a tradução institucional do sofrimento psíquico em desvio disciplinar. A elaboração conceitual parte da premissa de que categorias teóricas são produtivas quando delimitam um objeto, descrevem mecanismos observáveis e possibilitam a formulação de questões empiricamente examináveis.

A localização da literatura ocorreu por meio de buscas realizadas em julho de 2026 nas bases SciELO e PubMed/MEDLINE e no mecanismo Google Scholar. Foram combinados, em português e inglês, os descritores saúde mental estudantil/student mental health, saúde mental de adolescentes/adolescent mental health, disciplina escolar punitiva/punitive school discipline, disciplina excludente/exclusionary school discipline, estigma/stigma, pertencimento escolar/school belonging e conexão escolar/school connectedness, associados aos termos escola/school, estudante/student e adolescente/adolescent. A seleção foi intencional e não exaustiva. Priorizaram-se artigos revisados por pares, documentos oficiais e pesquisas com desenho metodológico explicitado e relação direta com saúde mental, disciplina, estigma ou vínculos escolares. Foram excluídos textos opinativos sem base metodológica, estudos exclusivamente clínicos sem dimensão escolar e trabalhos cuja contribuição não permitia identificar mecanismos, associações ou categorias pertinentes ao problema investigado.

Não foi estabelecido recorte temporal rígido para as obras teóricas, uma vez que o estudo mobiliza textos clássicos indispensáveis à reconstrução dos conceitos de punição, disciplina, estigma, reconhecimento e formação moral. Para a literatura empírica, foram priorizados estudos publicados entre 2006 e 2026, com ênfase nas evidências mais recentes sobre disciplina excludente, saúde mental e conexão escolar. A ausência de pretensão sistemática significa que o corpus não representa a totalidade da produção disponível e que não foi aplicado instrumento formal de avaliação de risco de viés. Os estudos empíricos são utilizados como apoio à elaboração conceitual e à formulação de hipóteses, não para produzir síntese quantitativa ou inferência causal agregada.

O corpus foi organizado em três conjuntos. O primeiro reúne fontes destinadas a dimensionar a saúde mental de adolescentes e estudantes: a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2026; o Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes; estimativas da Organização Mundial da Saúde; e levantamentos do UNICEF sobre escolarização, busca de ajuda e apoio psicossocial. O segundo conjunto reúne pesquisas sobre disciplina punitiva, disciplina percebida como injusta, suspensão, expulsão, estigma e conexão escolar. O terceiro compreende obras teóricas selecionadas segundo a função exercida no argumento: Nietzsche e Foucault sustentam a análise genealógica da punição e da normalização; Bourdieu e Passeron, assim como Dubet, permitem examinar violência simbólica e mérito; Goffman, Link e Phelan, além de Ahmed, contribuem para a análise do estigma, das queixas e do poder institucional; Honneth, Freire, Charlot e Piaget fundamentam reconhecimento, dignidade, autoridade e reciprocidade; Collins oferece uma chave interseccional para as desigualdades; e Moysés e Collares sustentam a crítica à individualização e à medicalização das dificuldades escolares.

Os estudos internacionais foram selecionados para identificar mecanismos e associações ainda insuficientemente examinados no Brasil. Seus resultados não são transpostos automaticamente ao sistema educacional brasileiro. Diferenças entre regimes disciplinares, composição racial, políticas de proteção, organização dos sistemas de ensino e oferta de serviços limitam generalizações. As evidências estrangeiras são tratadas como fundamento para perguntas de pesquisa e hipóteses a serem testadas em contextos nacionais.

A análise foi desenvolvida em três movimentos complementares. O primeiro distinguiu categorias que não devem ser confundidas: sofrimento psíquico, sintomas autorrelatados, rastreamento de transtornos mentais comuns, diagnóstico clínico, barreira pedagógica, conflito disciplinar e situação

de risco. O segundo reconstruiu os processos institucionais pelos quais manifestações ambíguas recebem significado, são registradas e passam a orientar respostas futuras. O terceiro reuniu esses processos na categoria gramática punitiva escolar e identificou quatro operações analíticas: moralização, classificação, estigmatização e exclusão.

Essas operações não formam uma sequência rígida nem ocorrem em todas as situações. Podem sobrepor-se, retroalimentar-se ou ser interrompidas por práticas de escuta, contextualização, reconhecimento e proteção. A categoria possui função heurística: não pressupõe que toda escola seja punitiva nem que todo registro disciplinar seja estigmatizante. Orienta a investigação sobre quando e como uma instituição abandona a descrição situada de uma conduta e passa a atribuir ao estudante uma identidade moral totalizante.

A ideia de gramática destaca que a punição depende de regras de interpretação, mesmo quando não estão formalizadas. Antes da sanção, existe uma forma de ler o acontecimento. A escola decide quais comportamentos merecem atenção, quais explicações são consideradas legítimas, quem possui credibilidade, que linguagem aparece nos registros e quais efeitos serão tratados como educativos. A gramática punitiva atua quando essas decisões são organizadas por uma presunção de culpa moral e pela expectativa de que dor, vergonha ou exclusão produzam correção.

A categoria diferencia-se da disciplina escolar em sentido amplo. Toda instituição necessita de regras, rotinas, proteção e mediação de conflitos. A gramática punitiva não se define pela existência de autoridade, mas pelo modo como a autoridade atribui significado e distribui consequências. Também se distingue da disciplina excludente, conceito geralmente associado a suspensões e expulsões, porque inclui mecanismos anteriores e menos visíveis, como suspeita permanente, exposição pública, registros descontextualizados, redução de oportunidades, circulação de rótulos e retirada informal da participação.

Quadro 1 – Operações da gramática punitiva escolar

Operação	Questão analítica	Manifestação institucional	Efeito possível
Moralização	O sinal é interpretado como situação ou como defeito de caráter?	Preguiça, dramatização, manipulação, falta de vontade ou de limites.	Culpa, vergonha e ocultamento do sofrimento.
Classificação	Descrição, hipótese e julgamento são diferenciados?	Registros cumulativos, categorias disciplinares e avaliação comportamental.	Produção de uma biografia institucional que antecede novos encontros.
Estigmatização	Uma experiência passa a definir a pessoa inteira?	Aluno-problema, instável, agressivo, fraco ou caso perdido.	Descrédito, perda de status e redução de oportunidades de participação.
Exclusão	A resposta preserva aprendizagem, relações e possibilidade de retorno?	Suspensão, afastamento sem acompanhamento, retirada de atividades e isolamento.	Rompimento de vínculos protetivos e possível agravamento do desamparo.

Fonte: elaboração do autor.

SOFRIMENTO PSÍQUICO ESTUDANTIL E DESIGUALDADES NO BRASIL

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2025) estima que um em cada sete adolescentes de 10 a 19 anos viva com alguma condição de saúde mental, correspondendo a aproximadamente 15%

da carga global de doenças nessa faixa etária. A estimativa dimensiona a relevância do problema, mas deve ser interpretada segundo sua natureza epidemiológica. Transtornos mentais são definidos por critérios clínicos, duração, intensidade e prejuízo funcional; pesquisas escolares, por sua vez, frequentemente medem sentimentos, sintomas, comportamentos ou rastreamento de sofrimento. Nem toda tristeza configura depressão, nem toda preocupação constitui transtorno de ansiedade, mas manifestações persistentes podem indicar vulnerabilidade e necessidade de escuta, acompanhamento ou encaminhamento.

No Brasil, o Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes, realizado em 2013 e 2014 com 74.589 adolescentes de 12 a 17 anos, encontrou prevalência de rastreamento positivo para transtornos mentais comuns de 30,0%. A prevalência foi maior entre meninas, 38,4%, do que entre meninos, 21,6%, e aumentou entre adolescentes de 15 a 17 anos (Lopes *et al.*, 2016). O instrumento utilizado identifica probabilidade de sofrimento, e não diagnóstico individual. Ainda assim, os resultados demonstram que dificuldades emocionais não constituem fenômenos residuais no cotidiano escolar.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2024 oferece o panorama nacional mais recente de estudantes de 13 a 17 anos. Quase metade declarou preocupar-se com situações comuns do cotidiano na maioria das vezes ou sempre nos 30 dias anteriores à pesquisa. A tristeza frequente atingiu 28,9%; 26,1% afirmaram sentir que ninguém se preocupava com eles; 18,5% relataram que a vida parecia não valer a pena; e 32,0% disseram ter sentido vontade de se machucar de propósito nos 12 meses anteriores (IBGE, 2026). Esses indicadores não constituem diagnósticos clínicos, mas revelam presença expressiva de sofrimento, solidão e comportamentos de risco entre estudantes.

Os dados exigem uma leitura que evite tanto o alarmismo quanto a banalização. O primeiro ocorre quando percentuais de sintomas são apresentados como prevalência clínica ou quando a escola é responsabilizada por toda manifestação. A segunda ocorre quando sentimentos recorrentes, autolesão ou desesperança são tratados como fases inevitáveis da adolescência. Entre esses extremos, a responsabilidade educacional consiste em reconhecer que a escola não diagnostica, mas observa mudanças, produz contextos, registra ocorrências e pode facilitar ou dificultar o acesso ao cuidado.

O sofrimento também precisa ser relacionado ao modo como a instituição distribui reconhecimento e valor por meio do desempenho. Dubet (2008, p. 42) descreve a escola meritocrática como “uma máquina que aspira e empurra os alunos”: atrai pela promessa de mobilidade e futuro, mas organiza posições que tornam o fracasso publicamente visível. Quando violência, sofrimento emocional ou desigualdade reduzem o rendimento, seus efeitos podem ser interpretados como prova de falta de empenho. O estudante é deslocado para margens simbólicas justamente quando necessita que a escola funcione como território de continuidade, proteção e reconstrução de expectativas.

A PeNSE evidencia desigualdades de gênero particularmente agudas. A tristeza frequente foi relatada por 41,0% das meninas e 16,7% dos meninos. A sensação de que a vida não valia a pena alcançou 25,0% entre elas e 12,0% entre eles. A vontade de se machucar de propósito foi informada por 43,4% das meninas e 20,5% dos meninos (IBGE, 2026). As diferenças não devem ser naturalizadas. Elas remetem a socializações distintas, padrões corporais, assédio, violência sexual, cobrança emocional e modos socialmente autorizados de expressar ou ocultar sofrimento.

Violências presenciais e digitais compõem esse cenário. Em 2024, 27,2% dos estudantes relataram bullying recorrente, 12,7% informaram cyberbullying e 18,5% disseram ter sofrido assédio sexual alguma vez na vida. Além disso, 12,5% deixaram de frequentar a escola ao menos uma vez por insegurança no trajeto ou no ambiente escolar (IBGE, 2026). A saúde mental não pode ser analisada separadamente das condições de segurança, reconhecimento e participação. A mesma instituição que identifica queda de rendimento precisa perguntar se o estudante está sendo ameaçado, discriminado, assediado ou sistematicamente isolado.

As desigualdades raciais, sociais, territoriais, de deficiência e de orientação sexual também devem integrar a análise. A “matriz de dominação” (Collins, 2000, p. 299) evidencia que raça, gênero e classe não se somam mecanicamente, mas configuram posições específicas de vulnerabilidade, reconhecimento e acesso a recursos. Estudos internacionais mostram que práticas punitivas e disciplina

percebida como injusta atingem de maneira desproporcional grupos historicamente marginalizados e se associam a indicadores de tristeza persistente, ideação suicida e comportamentos de risco (Duarte *et al.*, 2023; Krause *et al.*, 2024). Tais achados não demonstram efeitos idênticos no Brasil, mas tornam inadequada qualquer pesquisa nacional que trate a experiência disciplinar como uniforme.

Quando humilhação, ridicularização e desprezo pela vulnerabilidade são naturalizados, “esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie” (Adorno, 2020, p. 171). A referência não equipara conflitos escolares a eventos históricos extremos; indica que a formação moral também ocorre nas práticas ordinárias pelas quais a instituição ensina quais dores merecem atenção e quais pessoas podem ser expostas, desacreditadas ou descartadas. O problema da saúde mental escolar é, portanto, inseparável de uma política cotidiana de reconhecimento.

A presença do sofrimento não significa que os estudantes reconheçam a escola como espaço seguro para comunicá-lo. Levantamento realizado pelo UNICEF e pelo Ipec mostrou que 80% dos estudantes de escolas públicas consideravam necessário o apoio de profissionais de psicologia e 74% defendiam espaços para falar sobre sentimentos; as ofertas relatadas foram consideravelmente menores (UNICEF; IPEC, 2022). Em outra consulta online, metade dos adolescentes e jovens declarou ter sentido necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental, mas parcela expressiva não procurou ninguém; professores e serviços públicos de saúde foram pouco acionados (UNICEF, 2022). Como se tratou de consulta de adesão voluntária, seus resultados não podem ser generalizados para toda a população, embora revelem barreiras relevantes de acesso e confiança.

A distância entre necessidade e procura não decorre apenas da ausência de serviços. O medo de julgamento, a dúvida sobre confidencialidade e a expectativa de punição influenciam a decisão de falar. Uma escola pode dispor de encaminhamentos formais e, simultaneamente, manter uma cultura cotidiana na qual sofrimento é associado a fraqueza, manipulação ou falta de compromisso. Nessa situação, o serviço existe, mas a confiança necessária para acessá-lo é fragilizada. A orientação freireana é metodologicamente decisiva: há “algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho” (Freire, 2019, p. 62). O comportamento não constitui uma explicação acabada, mas o início de uma investigação pedagógica e institucional.

A leitura institucional precisa reconhecer o estudante como “um ser humano”, “um ser social” e “um ser singular” (Charlot, 2000, p. 33-34). Essa formulação impede que a análise se limite aos efeitos do sofrimento sobre produtividade, frequência ou ordem. O retraimento não pode ser compreendido apenas como ausência de participação; a queda de rendimento não se esgota em insuficiência acadêmica; a irritabilidade não é automaticamente insubordinação. O comportamento é um acontecimento a ser interpretado, e não uma explicação completa sobre a pessoa.

Se manifestações de sofrimento são ambíguas e se a escola não dispõe de competência clínica para diagnosticá-las, torna-se necessário examinar por quais operações elas adquirem certeza moral e disciplinar.

DA MANIFESTAÇÃO AO DESVIO: OPERAÇÕES DA GRAMÁTICA PUNITIVA ESCOLAR

A primeira operação da gramática punitiva é a moralização. Ela ocorre quando uma manifestação é convertida em julgamento sobre caráter. A dificuldade de iniciar uma tarefa torna-se preguiça; a busca reiterada de confirmação, dependência; a crise diante de uma avaliação, manipulação; a ausência, irresponsabilidade; a irritabilidade, insolência. O problema não reside em reconhecer que determinadas condutas afetam a aula ou outras pessoas, mas em atribuir-lhes uma causa moral antes de investigar contexto, duração, barreiras e mudanças recentes.

A queixa pode ser administrada por “tecnologias de descarte” (Ahmed, 2021, p. 3), mediante as quais aquilo que não cabe na gramática institucional é devolvido como defeito do reclamante. O estudante que comunica sofrimento pode ser classificado como dramático ou manipulador justamente porque sua palavra exige que a instituição reveja rotinas, relações e responsabilidades. A moralização reduz a complexidade do acontecimento e preserva uma explicação compatível com a ordem existente:

se o problema está na vontade do estudante, a resposta parece poder limitar-se ao aumento da cobrança, da vigilância ou da consequência.

A genealogia permite questionar a aparente naturalidade dessa tradução. Punição e culpa não constituem respostas educativas evidentes em si mesmas; possuem histórias, finalidades variáveis e efeitos que não coincidem necessariamente com aperfeiçoamento moral. Foucault (1999, p. 119) afirma que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados”, não somente por castigos formais, mas pela organização minuciosa do tempo, do espaço, da atenção e do desempenho. Na escola, essas tecnologias definem modos reconhecíveis de presença: permanecer sentado, responder no ritmo esperado, controlar emoções, demonstrar interesse e produzir continuamente. Estudantes em sofrimento podem afastar-se temporariamente dessas expectativas, e o desvio em relação ao ritmo comum torna-se mais visível do que a experiência que o produz.

A segunda operação é a classificação. Escolas precisam documentar conflitos, riscos e providências. O registro é indispensável à proteção, ao acompanhamento e à responsabilidade institucional. O problema surge quando descrição, hipótese e julgamento não são diferenciados. Expressões como “não quis realizar”, “busca chamar atenção”, “não possui limites” ou “apresenta comportamento manipulador” misturam observação e interpretação, transformando suposições em fatos administrativos.

O exame opera como “uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1999, p. 154). Ao registrar desempenhos e condutas, a instituição produz uma individualidade documental. Ocorrências acumuladas podem formar uma biografia disciplinar que antecede novos encontros. O estudante chega a outra turma, professor ou equipe acompanhado por uma narrativa previamente estabilizada. Comportamentos ambíguos passam a ser selecionados como confirmações do rótulo, enquanto mudanças, exceções e contextos recebem menor atenção.

A classificação também pode ocorrer pela apropriação informal de categorias clínicas. Professores e gestores não devem negar diagnósticos realizados por profissionais competentes nem ignorar adaptações e encaminhamentos necessários. Contudo, o emprego de termos diagnósticos como explicações totais encerra a investigação e reduz a pessoa a um quadro. O diagnóstico clinicamente fundamentado pode garantir acesso a cuidado e direitos; o rótulo informal pode apenas deslocar o problema para o indivíduo. Em ambos os casos, a pergunta pedagógica permanece: quais barreiras, relações e condições de participação estão presentes? A avaliação pode “silenciar a criança, negar-lhe a voz” (Moysés; Collares, 1997, p. 81) quando fala sobre o estudante sem criar condições para que ele participe da interpretação de sua experiência.

A terceira operação é a estigmatização. O estigma é uma “relação entre atributo e estereótipo” (Goffman, 1988, p. 13), e não uma propriedade natural da pessoa. Link e Phelan (2001) ampliam essa compreensão ao articular rotulagem, estereotipagem, separação, perda de status e discriminação em contextos de poder. Na escola, a estigmatização ocorre quando uma crise, um diagnóstico, uma deficiência, uma trajetória de faltas ou um conflito passa a definir a identidade inteira do estudante.

O rótulo produz efeitos antes de qualquer nova transgressão. O estudante considerado instável é vigiado com maior intensidade; aquele classificado como agressivo recebe menor benefício da dúvida; o aluno-problema tem seus comportamentos interpretados a partir de uma identidade previamente desacreditada; e o estudante denominado preguiçoso vê suas dificuldades tratadas como escolha. A identidade institucional estigmatizada reorganiza relações, reduz oportunidades de participação e pode interferir em avaliações, convites, responsabilidades e expectativas de futuro.

Link e Phelan (2014) destacam que o poder do estigma reside em sua capacidade de facilitar controle, exclusão e manutenção de distâncias sociais. No campo da saúde mental, seus efeitos incluem ocultamento, antecipação de rejeição e resistência à procura de ajuda. Quando o estudante aprende que revelar sofrimento pode transformar-se em comentário informal, marca permanente ou justificativa para desconfiança, o silêncio torna-se uma estratégia racional de autoproteção. A escola perde, assim, acesso a informações necessárias para acolher, proteger e intervir precocemente.

A quarta operação é a exclusão. Ela inclui suspensões e expulsões, mas também afastamentos informais, retirada de atividades, isolamento, perda de oportunidades e ausência de plano de retorno. Revisão sistemática de Duarte *et al.* (2023), composta por 19 estudos quantitativos, identificou associações entre disciplina punitiva e diferentes desfechos de saúde, com efeitos desproporcionais sobre grupos racializados, indígenas, LGBTQIA+ e estudantes com deficiência. Estudo longitudinal de Angton *et al.* (2024) também encontrou trajetórias mais elevadas de sintomas depressivos entre jovens submetidos a suspensão ou expulsão.

Essas pesquisas não autorizam afirmar que toda suspensão cause depressão. Problemas de saúde mental podem anteceder a sanção, influenciar comportamentos e coexistir com outras desigualdades. O dado relevante é a possibilidade de ciclos de reforço: sofrimento contribui para dificuldades de participação; essas dificuldades são punidas; a punição interrompe vínculos e aprendizagem; o afastamento amplia fracasso, vergonha e isolamento; e os efeitos posteriores são novamente lidos como falta de compromisso.

A crítica à exclusão não significa que todo estudante deva permanecer em qualquer situação sem medidas de segurança. Afastamentos podem ser necessários para proteger pessoas, interromper violência ou organizar atendimento. A diferença entre proteção e abandono reside no acompanhamento. Uma medida educativa precisa definir duração, acesso a conteúdos, responsabilidades, comunicação, condições de revisão e plano de retorno. Quando a escola apenas remove o problema visível, transfere ao estudante o custo institucional do conflito. A habitualidade ou previsão regulamentar de uma sanção não comprova sua adequação pedagógica, pois “todo poder de violência simbólica” impõe significações como legítimas (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 19).

As quatro operações podem ser reforçadas pela individualização das dificuldades. A crítica à medicalização não nega a existência de transtornos nem o valor dos tratamentos. Questiona a expansão indevida de explicações clínicas para fenômenos que também envolvem currículo, violência, desigualdade, acessibilidade, vínculos e condições de ensino. A escola individualiza quando espera que um laudo ou medicamento restaure a adaptação sem revisar barreiras e práticas que intensificam sofrimento. Também individualiza quando rejeita a possibilidade de adoecimento e atribui toda dificuldade à vontade do estudante. Medicalização e moralização parecem opostas, mas compartilham a mesma redução: ambas localizam o problema exclusivamente no indivíduo e dispensam a análise das relações.

A gramática punitiva não é, portanto, sinônimo de regra rigorosa, consequência disciplinar ou encaminhamento clínico. Caracteriza-se pela perda de abertura interpretativa. O acontecimento deixa de ser uma pergunta e torna-se confirmação; a pessoa deixa de ser interlocutora e passa a ser objeto de gestão; a resposta concentra-se em controlar a manifestação, mesmo quando o controle exterior oculta o sofrimento ou o desloca para formas menos visíveis.

DO CONTROLE AO RECONHECIMENTO: PERTENCIMENTO, PROTEÇÃO E PESQUISA

Interromper a gramática punitiva não requer transformar professores em terapeutas. Exige criar condições institucionais para observar mudanças, escutar sem julgamento, distinguir situações, registrar com precisão, preservar direitos e articular redes. O desrespeito pode ferir a pessoa “numa compreensão positiva de si mesma” (Honneth, 2003, p. 213). A escola participa desse processo ao distribuir credibilidade, dignidade e oportunidades de presença. Reconhecimento, nesse contexto, não é aprovação incondicional, mas a recusa de reduzir a pessoa ao diagnóstico, ao erro ou ao comportamento que produziu conflito.

A proteção institucional depende de “relações de reconhecimento capazes de proteger os sujeitos” (Honneth, 2003, p. 219). Essas relações não eliminam sofrimento nem substituem atendimento especializado, mas oferecem condições intersubjetivas para que o estudante se perceba digno de cuidado

e capaz de participar das decisões que o afetam. O reconhecimento se materializa na escuta, na clareza das informações, na confidencialidade possível, na continuidade dos vínculos e na possibilidade de retorno depois de uma crise ou conflito.

Neste artigo, pertencimento escolar designa a experiência subjetiva de ser reconhecido como membro legítimo da comunidade, perceber que a própria presença possui valor e poder participar sem que uma dificuldade, diagnóstico ou transgressão elimine a condição de sujeito. Conexão escolar é empregada em sentido mais amplo, abrangendo vínculos com adultos e pares, apoio institucional, participação, percepção de segurança e pertencimento subjetivo. Os conceitos são relacionados, mas não inteiramente equivalentes: o pertencimento constitui uma dimensão central da conexão escolar, enquanto esta inclui condições relacionais e organizacionais mais abrangentes.

Estudos longitudinais e revisões sistemáticas associam conexão escolar a menores sintomas de depressão e ansiedade, embora os resultados variem conforme desenho, medida e contexto (Shochet *et al.*, 2006; Raniti *et al.*, 2022; Peng; Patterson; Fite, 2026). Esses achados não transformam a conexão escolar em causa única de proteção, mas indicam que vínculos, apoio e segurança são dimensões modificáveis do ambiente escolar. O pertencimento, por sua vez, permite examinar como o estudante interpreta sua posição nessa rede de relações e se reconhece como alguém que pode falar, aprender, errar, reparar e permanecer.

A autoridade pedagógica precisa articular limite e dignidade, porque “a disciplina implica necessariamente o respeito” (Freire, 2019, p. 86). Essa formulação recusa tanto o autoritarismo quanto a permissividade. Em situações de sofrimento, a escola deve proteger, estabelecer limites e garantir previsibilidade, mas não necessita humilhar. O estudante pode responder por danos e permanecer pertencente; pode participar de processos de reparação sem ser transformado em identidade culpada; pode receber apoio sem que o sofrimento funcione como autorização genérica para qualquer conduta.

O reconhecimento modifica a pergunta institucional. Em vez de começar por o que há de errado com esse estudante, pergunta-se: o que aconteceu; quais pessoas foram afetadas; que riscos estão presentes; que barreiras interferem na participação; o que precisa ser protegido, reparado e acompanhado; e quais responsabilidades cabem à escola, à família, à saúde, à assistência social e ao próprio estudante? O deslocamento não elimina julgamento profissional, mas o submete a uma investigação mais responsável.

A proteção do pertencimento deve orientar a avaliação de qualquer medida disciplinar. É necessário perguntar se a resposta preserva acesso à aprendizagem, produz compreensão, protege quem foi afetado, oferece possibilidade de reparação e prevê reintegração. O critério de sucesso não pode ser apenas a cessação imediata do comportamento incômodo, pois o silêncio pode decorrer de medo, ocultamento ou desistência de pedir ajuda. A disciplina pode produzir domesticação exterior sem formação moral, pois “o castigo doma o homem, mas não o torna ‘melhor’” (Nietzsche, 2009, p. 66).

As sanções por reciprocidade são “necessariamente ‘motivadas’” (Piaget, 1994, p. 162): precisam manter relação inteligível com o ato, seus efeitos e a reparação possível, em vez de acrescentar sofrimento como expiação. Essa noção permite distinguir responsabilização de retaliação. Quando há dano, a escola deve interrompê-lo, ouvir os envolvidos, proteger quem foi afetado e construir obrigações possíveis de reparação. Quando há sofrimento, deve impedir que a consequência crescente exposição arbitrária ou retire os vínculos necessários à continuidade do processo educativo.

Práticas restaurativas, círculos de diálogo e mediação podem contribuir para essa mudança quando incorporados a uma política institucional, e não usados como técnica isolada. Revisões identificam resultados promissores sobre violência, clima escolar e bem-estar, mas ressaltam a dependência de formação, apoio da gestão, tempo, participação comunitária e fidelidade de implementação (Lodi *et al.*, 2022; Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025). No Brasil, tais práticas precisam ser avaliadas em redes marcadas por desigualdades, rotatividade profissional, insuficiência de equipes e diferentes culturas disciplinares.

A discussão adquire relevância particular no Brasil diante da consolidação de um marco normativo voltado à atenção psicossocial nas comunidades escolares. A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019)

determina que as redes públicas de educação básica contem com serviços de psicologia e de serviço social por meio de equipes multiprofissionais. A norma não reduz a atuação desses profissionais a atendimento clínico individualizado. Sua inserção na educação deve alcançar relações institucionais, processos de ensino, participação, enfrentamento das desigualdades e articulação com políticas públicas.

A Lei nº 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Entre seus objetivos estão a promoção da saúde mental, a garantia de acesso à atenção psicossocial, a formação continuada de profissionais e a articulação entre educação, saúde e assistência social. A política deve dialogar com o Programa Saúde na Escola, com o Sistema Único de Saúde, com o Sistema Único de Assistência Social e com a Rede de Atenção Psicossocial (Brasil, 2024). O Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, já estabelece a intersetorialidade como fundamento da promoção, prevenção e atenção à saúde dos estudantes (Brasil, 2007).

Esse marco impede duas soluções inadequadas. A primeira é delegar todo problema de saúde mental a professores, que não dispõem de formação clínica, tempo ou estrutura para assumir isoladamente crises complexas. A segunda é terceirizar integralmente a questão para profissionais de saúde, como se práticas escolares não participassem da produção de segurança, estigma, vínculo e participação. A política exige corresponsabilidade: a escola mantém sua responsabilidade pedagógica e institucional; a saúde realiza avaliação e cuidado quando necessários; a assistência social atua sobre vulnerabilidades e proteção; e os sistemas organizam fluxos, formação, financiamento e governança territorial.

Uma política escolar coerente deve distinguir ao menos quatro situações, ainda que possam coexistir. A primeira envolve risco imediato, como intenção suicida, autolesão recente, violência ou grave desorganização, e requer protocolo de proteção, comunicação responsável e acionamento da rede. A segunda envolve sofrimento persistente sem risco agudo, demandando escuta, acompanhamento, contato com responsáveis quando adequado e encaminhamento. A terceira abrange barreiras pedagógicas e de acessibilidade, cuja resposta exige revisão de tempos, estratégias, avaliações e condições de participação. A quarta envolve conflito ou transgressão, que requer delimitação do ato, proteção dos envolvidos e responsabilização proporcional.

Confundir essas situações produz erros simétricos. Um deles é interpretar toda manifestação como indisciplina e responder com sanção. Outro é utilizar o sofrimento como explicação suficiente para suspender qualquer responsabilização. A abordagem protetiva combina cuidado e deveres, considera os efeitos sobre todas as pessoas envolvidas e preserva a continuidade educativa. Nem a existência de sofrimento apaga a necessidade de interromper uma agressão, nem a ocorrência de uma transgressão autoriza ignorar risco, ansiedade, depressão, violência ou deficiência.

A transformação institucional começa pela linguagem. Registros devem descrever comportamentos observáveis, contexto, pessoas afetadas, providências adotadas e efeitos identificados. Hipóteses precisam ser apresentadas como hipóteses. Termos moralizantes ou clínicos sem fundamento devem ser evitados. A circulação de informações sensíveis deve limitar-se ao necessário, e diagnósticos não podem funcionar como explicações totais ou marcas permanentes. A documentação responsável precisa preservar espaço para a versão do estudante e distinguir relato, observação, interpretação e decisão.

A formação de professores, gestores e equipes multiprofissionais deve incluir literacia em saúde mental, identificação de sinais, limites de atuação, confidencialidade, encaminhamento, enfrentamento do estigma, desigualdades e práticas de responsabilização não humilhantes. Essa formação não pode se resumir a listas de sintomas. Precisa examinar como expectativas de gênero, raça, deficiência, classe, sexualidade e desempenho influenciam a leitura de comportamentos e a distribuição de sanções.

A gestão deve organizar fluxos definidos, responsáveis institucionais, comunicação com famílias, critérios para afastamentos e planos de retorno. Também deve analisar seus próprios dados: quem recebe advertências; quais grupos são suspensos; que termos aparecem nos registros; quantos estudantes retornam de afastamentos sem acompanhamento; e que relações existem entre sanções, faltas,

queda de rendimento, procura por ajuda e abandono. A categoria gramática punitiva torna-se institucionalmente útil quando orienta esse tipo de auditoria crítica.

A principal lacuna identificada é a insuficiência de evidências nacionais sobre a relação entre práticas disciplinares específicas, saúde mental, pertencimento e continuidade escolar. A PeNSE dimensiona sofrimento, violência, insegurança e apoio escolar, mas não permite estabelecer como registros, advertências, suspensões ou exclusões informais afetam trajetórias. Estudos internacionais indicam associações relevantes, porém sistemas educacionais, desigualdades e políticas disciplinares variam. A tese deste artigo deve, portanto, ser tratada como proposição conceitual aberta à investigação empírica, e não como causalidade já demonstrada.

Uma primeira frente de pesquisa consiste na análise documental de regimentos, livros de ocorrência, atas de conselho de classe, relatórios, protocolos e comunicações com famílias. A matriz proposta permite identificar vocabulários moralizantes, categorias recorrentes, transformações da descrição em julgamento e critérios de consequência. Estudos comparativos podem examinar como redes, etapas de ensino e modelos de gestão produzem diferentes regimes de inteligibilidade disciplinar.

Uma segunda frente envolve pesquisas quantitativas que relacionem experiências disciplinares, conexão escolar, pertencimento, sintomas autorrelatados, faltas, desempenho e continuidade escolar. Esses estudos devem incorporar gênero, raça, deficiência, orientação sexual, condição socioeconômica e território, evitando tratar a punição como exposição uniforme. Desenhos longitudinais são especialmente necessários para distinguir temporalidade, fatores antecedentes e ciclos de reforço entre sofrimento, sanção e afastamento.

Uma terceira frente corresponde a pesquisas qualitativas e etnográficas com estudantes, famílias, professores, gestores e equipes multiprofissionais. O mesmo acontecimento pode receber interpretações distintas conforme posição, credibilidade e repertório institucional. Entrevistas, observação e reconstrução de casos podem mostrar como uma manifestação se transforma em registro, como o rótulo circula, que alternativas foram descartadas e quais efeitos são percebidos pelos sujeitos.

A quarta frente é a avaliação de intervenções institucionais, como formação de equipes, revisão de formulários, práticas restaurativas, protocolos de acolhimento, planos de retorno e articulação intersetorial. Avaliações precisam examinar não apenas redução de suspensões, mas também segurança, percepção de justiça, conexão escolar, participação, procura por ajuda, aprendizagem e possíveis efeitos desiguais entre grupos.

A voz dos estudantes deve ocupar posição metodológica central. Pesquisas sobre saúde mental escolar frequentemente falam sobre eles por meio de escalas, diagnósticos ou documentos administrativos. A gramática punitiva, entretanto, também se manifesta na distribuição da credibilidade. Incluir estudantes na definição dos problemas, na interpretação dos resultados e na construção das intervenções não é apenas uma opção participativa; é condição para produzir conhecimento sobre dimensões que registros adultos tendem a silenciar.

A contribuição esperada dessa agenda é deslocar a pesquisa brasileira da pergunta genérica sobre se a escola faz bem ou mal à saúde mental para questões institucionalmente examináveis: quais operações tornam o sofrimento legível como desvio; quais grupos são mais expostos; que práticas rompem ou preservam pertencimento; como a conexão escolar atua em diferentes contextos; e que formas de responsabilização conciliam segurança, aprendizagem, reparação e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo sustentou que ansiedade, depressão, autolesão e outras manifestações de sofrimento psíquico entre estudantes possuem determinações múltiplas e não podem ser causalmente atribuídas à escola. Essa cautela não autoriza, contudo, tratar a instituição como cenário neutro. A escola observa, interpreta, registra e responde. Por essas operações, participa da forma como o sofrimento se torna reconhecido, ocultado, estigmatizado ou protegido.

A tese foi desenvolvida por meio da categoria gramática punitiva escolar. Sua especificidade reside em analisar não apenas a sanção formal, mas a cadeia de inteligibilidade que a antecede. O sofrimento torna-se indisciplina quando sinais ambíguos são moralizados, convertidos em classificações, fixados em identidades estigmatizadas e respondidos por práticas que restringem oportunidades de aprendizagem e relações escolares. Essas quatro operações não constituem causalidade automática. Funcionam como mecanismos possíveis de agravamento, sobretudo em trajetórias atravessadas por violência, desigualdade, solidão e dificuldade de acesso ao cuidado.

A alternativa não é uma escola sem regras. É uma instituição capaz de diferenciar sofrimento, risco, barreira pedagógica e transgressão; proteger pessoas; responsabilizar sem humilhar; registrar sem produzir sentenças sobre identidades; e articular-se com saúde e assistência social. Pertencimento e conexão escolar ocupam posições complementares nesse horizonte: o primeiro diz respeito à experiência de ser reconhecido como membro legítimo; a segunda abrange a rede de vínculos, apoio, segurança e participação que pode funcionar como condição protetiva.

Como contribuição à pesquisa brasileira, o estudo oferece uma matriz conceitual capaz de orientar análise documental, investigações quantitativas, etnografias e avaliação de políticas. Essa agenda torna-se especialmente oportuna com a implementação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) e a Lei 14.819/2024 que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024). A efetividade desses marcos dependerá não apenas da ampliação de profissionais e serviços, mas da revisão das gramáticas institucionais pelas quais sofrimento, diferença e conflito são interpretados.

O desafio educacional não consiste em transformar toda dificuldade em doença nem em abolir toda consequência. Consiste em impedir que a dor seja utilizada como método de formação e que a vulnerabilidade seja convertida em insuficiência moral. Nietzsche (2009, p. 46) recorda que “apenas o que não cessa de causar dor fica na memória”, mas a educação não deve adotar essa tecnologia histórica como princípio pedagógico. Uma escola protetiva não promete eliminar o sofrimento produzido pelo mundo; assume a responsabilidade de não intensificá-lo por meio de humilhação, estigma ou abandono. Ao preservar dignidade, aprendizagem, participação e pertencimento, mantém abertas as condições pelas quais estudantes podem continuar falando, pedindo ajuda e construindo sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

AHMED, Sara. *Complaint!* Durham: Duke University Press, 2021.

ALONSO-RODRÍGUEZ, Isabel; PÉREZ-JORGE, David; PÉREZ-PÉREZ, Itahisa; OLMOS-RAYA, Elena. Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, v. 10, 1520137, 2025. <<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>>

ANGTON, Alexia; NIÑO, Michael; TSUCHIYA, Kazumi; MORIMOTO, Shauna. The long-term consequences of school suspension and expulsion on depressive symptoms. *Advances in Life Course Research*, v. 61, 100631, 2024. <<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2024.100631>>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Decreto nº 6.286*, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.935*, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.819*, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm>. Acesso em: 24 jul. 2026.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

DUARTE, Catherine dP. et al. Punitive school discipline as a mechanism of structural marginalization with implications for health inequity: a systematic review of quantitative studies in the health and social sciences literature. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1519, n. 1, p. 129-152, 2023. <<https://doi.org/10.1111/nyas.14922>>

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2024*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2026. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102266.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2026.

KRAUSE, Kathleen H. et al. Report of unfair discipline at school and associations with health risk behaviors and experiences: Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, v. 73, supl. 4, p. 69-78, 2024. <<https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a8>>

LINK, Bruce G.; PHELAN, Jo C. Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, v. 27, p. 363-385, 2001. <<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>>

LINK, Bruce G.; PHELAN, Jo C. Stigma power. *Social Science & Medicine*, v. 103, p. 24-32, 2014. <<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.07.035>>

LODI, Ernesto et al. Use of restorative justice and restorative practices at school: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 1, 96, 2022. <<https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>>

LOPES, Claudia S. et al. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, v. 50, supl. 1, 14s, 2016. <<https://doi.org/10.1590/S01518-8787.2016050006690>>

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. <<https://doi.org/10.1590/psicousp.v8i1.107579>>

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PENG, Anqi; PATTERSON, Meagan M.; FITE, Paula J. Longitudinal relations between school connectedness and internalizing problems during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 55, n. 4, p. 1064-1083, 2026. <<https://doi.org/10.1007/s10964-025-02291-9>>

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RANTI, Monika et al. The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: a systematic review with youth consultation. *BMC Public Health*, v. 22, 2152, 2022. <<https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>>

SHOCHET, Ian M.; DADDS, Mark R.; HAM, David; MONTAGUE, Roslyn. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 35, n. 2, p. 170-179, 2006. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1>

UNICEF; IPEC. *Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes*. Brasília, DF: UNICEF, 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>>. Acesso em: 24 jul. 2026.

UNICEF. *Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquête do UNICEF com a Viração*. Brasília, DF: UNICEF, 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente>>. Acesso em: 24 jul. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health of adolescents*. Geneva: WHO, 2025. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>>. Acesso em: 24 jul. 2026.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a elaboração deste manuscrito, os autores utilizaram o ChatGPT, da OpenAI, como ferramenta de apoio à organização textual, à revisão linguística, ao aprimoramento da clareza e da coesão da redação acadêmica e correção da tradução de elementos do manuscrito para o inglês e o espanhol. As sugestões produzidas pela ferramenta foram submetidas à revisão crítica dos autores e verificadas mediante consulta às fontes originais. A ferramenta não foi utilizada como fonte bibliográfica nem foi responsável pela formulação autônoma dos resultados ou das conclusões do estudo. Os autores assumem integral responsabilidade pelo conteúdo, pelos argumentos, pelas citações, pelas referências e pela versão final do manuscrito.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Tiago Eurico de Lacerda: Conceitualização; curadoria de dados; supervisão; escrita – revisão e edição.

André Martini: Análise formal; escrita – revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.