

Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial

Bruno Diniz Castro de Oliveira¹ (Orcid: 0009-0003-2463-2547) (brunodinizoliveira@gmail.com)

Maria Cristina Ventura Couto² (Orcid: 0000-0003-0926-8823) (cris.ventura13@yahoo.com.br)

Gabriela Sadigurschi² (Orcid: 0000-0003-1950-1190) (gabrielasadig@gmail.com)

Gabriel Prata Gonçalves Sardinha¹ (Orcid: 0009-0003-4853-6648) (gabrielpsardinha@gmail.com)

Pedro Gabriel Godinho Delgado² (Orcid: 0000-0001-5239-154X) (pedrogabrieldelgado@ipub.ufrj.br)

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Resumo: As práticas de Promoção de Saúde Mental em escolas são descritas na literatura internacional como modelo de comprovada eficiência. Entretanto, ainda são escassos os estudos brasileiros dedicados ao tema, sobretudo no âmbito da articulação intersetorial entre os CAPSi e o setor escolar. Neste estudo, parte-se do pressuposto de que um dos principais entraves evidenciados nesta articulação remete à baixa apreensão, por parte das redes de atenção psicossocial, sobre os desafios de ordem psicossocial presentes nas escolas. Portanto, esta pesquisa investigou, por meio de grupos focais, quais são, na percepção de profissionais de uma escola pública do Rio de Janeiro, os principais desafios e potencialidades latentes no ambiente escolar, com vistas a fundamentar a elaboração de iniciativas de promoção de saúde mental em escolas. Os resultados apontam que a violência e os conflitos escolares constituem os principais desafios a serem enfrentados. Como forma de enfrentá-los, destaca-se a superação das barreiras de contato entre as diferentes culturas presentes na escola, o incremento e a democratização da participação de alunos e familiares no cotidiano escolar, e a colaboração intersetorial permanente entre a rede psicossocial e a rede escolar.

► **Palavras-chave:** Promoção de Saúde Mental. Centro de Atenção Psicossocial. Criança e adolescente. Escola. Intersetorialidade.

Recebido em: 17/06/2023

Revisado em: 15/12/2023

Aprovado em: 20/02/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-7331202434077pt>

Editor responsável: Rossano Lima

Pareceristas: Maria Fernanda Cid e Flavia Blikstein

Introdução

Ainda que de forma tardia, desde o início do século XXI o Brasil tem empreendido esforços para a construção de uma política de saúde mental para crianças e adolescentes (SMCA), cujo objetivo se concentra na superação da histórica lacuna assistencial que marcou todo o século XX em relação ao cuidado dessa população (Couto; Delgado, 2015). Os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) se destacam como propositores locais desta política, alicerçados nos princípios da acessibilidade universal, na noção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e na construção de redes de atenção territorializadas e articuladas intra e intersetorialmente (Brasil, 2005). Constatados importantes avanços desta política (Fernandes *et al.*, 2020), resta como um de seus principais desafios a efetivação da lógica da promoção de saúde mental (PrSM) como orientação para as ações psicossociais, seja no âmbito dos aparatos de gestão, no interior dos processos de cuidado, ou nos agenciamentos intersetoriais.

Desenvolvida a partir da década de 1980, a noção de promoção da saúde (PS) emergiu como uma crítica às modelagens sanitárias pautadas em iniciativas estritamente recuperativas, centradas exclusivamente na esfera individual, no protagonismo restrito do setor saúde e na primazia do modelo biomédico de tratamento (Buss, 2009). A PrSM é tributária da noção de promoção de saúde e reconhece os processos de saúde e adoecimento a partir de seus atravessamentos políticos e sociais, destacando o conjunto de determinações micro e macroestruturais que definem as condições dos indivíduos e suas comunidades ao atingirem maiores ou menores graus de saúde (Heeman; Saxena; Moodia, 2004).

Conforme indica Carvalho (2004), ainda que a noção de PS remeta a uma reorganização da lógica político-assistencial dos sistemas de saúde, esta noção se tornou passível de diferentes interpretações, conforme a orientação política de base que a fundamenta. Se a centralidade dos atravessamentos de micro e macro determinantes é reconhecida em seus impactos junto aos processos de saúde e doença da população, a atribuição de responsabilidade diante destes determinantes torna-se variante: para uma organização de políticas públicas de matriz neoliberal, isto significará, exclusivamente, capacitar a população em realizar escolhas de vida mais saudáveis, localizando no *indivíduo* o centro único e exclusivo de agência diante de seus processos de saúde, no que se denominou *matriz behaviorista* da PS. Em

contraste, para uma perspectiva progressista, significará reconhecer um *processo de mediação* entre os diferentes níveis de organicidade – do indivíduo à coletividade, e da sociedade civil (comunidade) à institucionalidade do Estado – no qual a expansão dos níveis de saúde só se torna possível no interior mesmo destas dinâmicas de mediação presentes no espaço social, partindo-se da premissa de que não há processos de subjetivação e individuação que não se exerçam no interior de dinâmicas sociais. Para os fins deste estudo, adota-se tal perspectiva progressista da PS.

Portanto, este artigo se filia a uma perspectiva de PrSM cuja vertente busca resgatar, no bojo das concepções de saúde e de seus correspondentes modelos de ação, uma compreensão acerca do papel que o conjunto de normatividades compartilhadas – enquanto normatividades estruturantes das tramas simbólicas de inteligibilidade derivadas dos processos sociais produtivos – opera na definição dos modos de agência e relação que compõem a rede de sociabilidade que atravessa os indivíduos e comunidades de um determinado território (Oliveira, 2021).

Uma vez enfatizado o caráter multifacetado das determinações dos processos de saúde e doença, depreende-se que a intersetorialidade emerge como um dos elementos centrais na efetivação de uma rede de cuidados psicossocial orientada pela lógica da PrSM. Na composição de uma agenda territorial intersetorialmente pactuada, torna-se fundamental a articulação dos serviços de atenção psicossocial junto aos campos da educação, da assistência social, e da justiça e defesa de direitos (Couto; Delgado, 2015).

No que diz respeito às especificidades da articulação entre o campo da saúde mental e o da educação, as práticas de PrSM em escolas são descritas na literatura internacional como modelo de comprovada eficiência (Kieling *et al.*, 2011; Patel *et al.*, 2007). No entanto, ainda que seja possível reconhecer o contexto escolar como local privilegiado para iniciativas de PrSM junto a crianças e adolescentes, são escassos os estudos brasileiros dedicados às peculiaridades da articulação entre os CAPSi e as escolas de seus territórios (Cid; Gasparini, 2016).

Parte-se da premissa de que – paralelamente às barreiras de acesso, à precarização das condições de trabalho e de contratação, à falta de investimento nas redes de saúde e a ausência de estratégias intersetoriais – um dos principais entraves para a elaboração de uma agenda intersetorial da atenção psicossocial junto à rede escolar diz respeito a uma frágil apreensão do campo psicossocial acerca das particularidades e desafios que hoje se colocam em evidência no ambiente escolar, fator este que acaba por contribuir para o estabelecimento de um quadro de isolamento setorial.

Assim, esta pesquisa objetiva investigar quais são, na percepção de profissionais de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, os principais desafios e potencialidades que se colocam à articulação intersetorial entre o campo da Atenção Psicossocial infantojuvenil e o setor escolar para a produção de estratégias de PrSM. Acredita-se que, ao se desenvolverem pesquisas que ampliem o escopo de análise sobre tais desafios, torna-se possível dotar o campo da atenção psicossocial infantil e juvenil de uma maior fundamentação sobre as necessidades apresentadas pelas escolas no que diz respeito às perspectivas de uma agenda intersetorial e promotora de saúde mental.

Metodologia

Estudo de base qualitativa, que integra uma pesquisa maior desenvolvida para fins de doutoramento do primeiro autor, desenvolvido com utilização de Grupo Focal (GF) para coleta de informações. Participaram seis (6) professores de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, que contava à época com 457 alunos matriculados nos anos correspondentes ao Ensino Fundamental II.

O GF foi realizado no mês de novembro de 2020 através da plataforma Zoom, dadas as restrições impostas pela pandemia Covid-19, tendo um roteiro prévio de questões relacionadas às especificidades e desafios da saúde mental no contexto escolar, e às possibilidades do desenvolvimento de ações de PrSM.

Os participantes foram selecionados com base em sua assiduidade nas etapas preparatórias do estudo, que envolveram a realização de quatro reuniões do pesquisador com o professorado para apresentação dos objetivos e levantamento preliminar sobre o tema da saúde mental no cotidiano escolar. Do total de 29 professores ativos na escola, 6 participaram regularmente das reuniões preparatórias, tendo sido elegíveis para integrar o GF. Todas as etapas foram cumpridas após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade sede do doutoramento e no da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CAAE 20846819.9.0000.5263).

Campo

A escola estudada está situada em um bairro da cidade do Rio de Janeiro com aproximadamente 170 mil habitantes, Índice de Desenvolvimento Social de 0,706 (18º melhor do município, dentre 126 bairros avaliados, conforme dados coletados em 2000). Já no *ranking* do Índice de Progresso Social (IPS) de 2022, a região administrativa onde se localiza o bairro ocupa a 18ª colocação de 159 posições.

O bairro apresenta uma renda per capita média de R\$ 2.709,00, sendo que 0,62% dos domicílios têm como responsáveis pessoas com 19 anos ou menos; 0,58% das crianças estão em situação de trabalho infantil (IBGE, 2010) e, segundo o DATASUS, 4,8% das internações na rede pública de saúde de crianças entre 1 e 12 anos foram determinadas por suspeita de agressão física (DATASUS, 2014). No bairro coexistem moradias de classe média e 13 comunidades de baixa renda.

Em referência ao setor educacional, o bairro conta com 9 creches e 13 escolas municipais, 2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e 3 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). No campo da assistência social, é coberto por 1 Centro de Referência da Assistência Social básico (CRAS) e 1 especializado (CREAS). No que diz respeito à rede de saúde, este bairro compõe a área programática 2.2, cuja estrutura conta com 2 Clínicas da Família, 8 Centros Municipais de Saúde e 2 Policlínicas, 1 Centro de Referência em Saúde do Trabalhador, 1 Centro Municipal de Reabilitação, 1 Unidade de Pronto Atendimento (UPA), 2 hospitais gerais, 1 hospital pediátrico, além de serviços de saúde mental de referência, como 1 CAPS II e 1 CAPSad II. Vale apontar que, até o momento da coleta de dados, a região não possuía um CAPSi de referência específico para a cobertura da região.

Para apresentar a escola estudada, foram utilizados dados colhidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no início do estudo. A escola em questão possuía 457 alunos distribuídos em 16 turmas, com funcionamento em dois turnos, sendo responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental (alunos de 11 a 14 anos de idade). Possuía 48 funcionários, sendo que, dentre estes, 29 compunham o corpo docente. A série histórica de seus indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos de 2015, 2017 e 2021 são, respectivamente, de 4,9; 5,2; e 5,7, sempre igual ou acima das metas estabelecidas para o município, que registravam, respectivamente 4,6; 4,9; e 5,7.

Sujeitos da pesquisa no Grupo Focal (GF)

Os participantes tinham em média 45 anos de idade (DP=4,9), atuavam no magistério há 18 anos (DP=5,1) e como professores na escola participante há aproximadamente 6,5 anos (DP=4,2). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Som de Voz. O GF foi gravado e transcrito na íntegra, tendo duração de 2 horas e 24

minutos. Para garantir o sigilo na apresentação dos resultados, os participantes serão grafados nos resultados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Análise do GF

O material coletado no GF foi submetido à análise de conteúdo temática (Minayo, 1994), que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1997, p. 105).

Resultados

Os resultados foram organizados em três temáticas centrais que expressaram as questões de maior relevância na percepção do professorado acerca da temática investigada: a) Violência e conflitos como desafios para promoção de saúde mental no contexto escolar; b) Principais elementos presentes nos conflitos escolares; e c) Possíveis caminhos para enfrentamento da violência e dos conflitos.

Violência e conflitos como desafios para promoção de saúde mental no contexto escolar

A dificuldade no manejo de conflitos e a presença de situações de violência no cotidiano escolar foram destacadas como os principais fatores desencadeantes de sofrimento e de sobrecarga física e emocional no ambiente escolar. Vale apontar que, em suas respostas, os participantes não se restringiram a relatar experiências específicas da escola estudada, relatando também experiências que vivenciaram em outras unidades escolares do município.

Falas como as reproduzidas abaixo esclarecem o que é referido como violência e conflitos:

Uma professora amiga conta que não pode dar tesoura pros alunos fazerem o trabalho porque eles se furam... e um menino pediu pra guardar um refrigerante no congelador da sala dos professores, **na hora do recreio pegou e espancou o colega com o refrigerante congelado...** (P2/GF – Grifos nossos)

Ele [aluno] se aborreceu com uma situação que aconteceu em sala de aula, e ele achou que na hora que ele gritasse comigo – assim, eu só posso imaginar isso, sabe? – e fosse agressivo... eu fosse me recolher, me calar... e eu não me calei, e aí eu acho que ele foi ficando cada vez mais nervoso, mais irritado, perdeu o controle, a ponto de me ameaçar... **Ele falou: “eu te arrebeno toda”** (P3/GF – Grifos nossos)

Segundo os participantes, as dinâmicas de violência não ficam restritas a casos pontuais, mas compõem um modo privilegiado de laço social existente na comunidade escolar e em seus territórios de referência.

[...] eu sei que de repente alguém no meio da minha aula dava um berro 'licença matemática!'... porque, se não desse esse berro, os outros podiam ir lá e bater no que fez alguma coisa e não berrou. Então toda hora a gente tinha que ir lá e separar porque tava **tendo um espancamento no meio da aula**, de alguém que fez alguma coisa e não gritou 'licença matemática', e a gente tinha que separar aqueles que estavam linchando o coitado (P2/GF – Grifos nossos)

Eu ia trabalhar na [nome do bairro] e tava na frente os caras de fuzil, né... e aí, quando eu falo 'os caras', independente se é da polícia ou se são traficantes, você passa por aquilo ... então aquilo que a [professora participante] falou 'ah, a aluna chegou... a casa dela foi invadida seis horas da manhã'... então assim, traz... **eles trazem os traços de uma cidade violenta**, de um local violento, e realmente... eu acho que **eles não estão acostumados a serem valorizados** (P1/GF. Grifos nossos)

A gramática da violência acaba por escrever um modo de vínculo social que se estabelece para além das situações de dissenso ou disputa, compondo uma rede de relações ampliada a toda a comunidade e estabelecendo-se entre alunos, entre esses e seus professores, entre as famílias e a escola.

No interior dessa organização escolar marcada por dinâmicas de violência, o professorado reconhece ocupar uma função de *gestores de conflitos*, principal fator de desgaste emocional. Como observado por um dos participantes, a *gestão de conflitos* é exercida em diferentes dimensões: de um lado, nos *conflitos interpessoais* estruturados pela via da violência que, como já observado, atravessam diferentes personagens da dinâmica escolar; de outro, nos *conflitos intrapessoais*, relacionados ao sofrimento psíquico vivenciado pelos alunos.

As pessoas não compreendem [...] mas a gente passa o tempo inteiro tendo que construir raciocínio junto com o aluno, e, ao mesmo tempo, ficar: 'fulano, senta... fulano, para com isso...', 'professora ele fez não sei o quê...'. E assim, é um **gerenciamento de conflito constante**... eu acho que esse é o maior dificultador do nosso trabalho, fora todas as demandas que vêm dos alunos, que também tem aí a sua relação com comportamento, educação, saúde mental... enfim... todas as questões que eles têm, que **a gente fica ali administrando o tempo todo** [...] não é simplesmente eu chegar ali e atender a trinta dumavez, né... **eu administro os conflitos internos dos trinta [...] e o deles uns com os outros, deles comigo [...] é um negócio tenso assim**... (P3/GF. Grifos nossos)

Principais elementos presentes nos conflitos escolares

Quando questionados sobre os elementos que motivariam os conflitos na escola, os educadores apontaram para uma espécie de *embate entre culturas*

evidenciado no espaço da escola: trata-se do confronto entre diferentes perspectivas socioculturais onde, de um lado, encontram-se os alunos e seus familiares e, de outro, os profissionais da escola. Os participantes descrevem essas diferentes culturas a partir de duas categorias: a cultura da “comunidade”, que diz respeito às especificidades socioculturais dos alunos/familiares em uma perspectiva cultural própria das comunidades e favelas cariocas, enquanto, em paralelo, vislumbra-se a cultura do “asfalto”, correspondente à perspectiva dos professores e que contempla as particularidades socioculturais próprias às classes médias urbanas. Como reconhece um dos participantes, a dificuldade no estabelecimento de canais de mediação entre essas diferentes culturas contribui de maneira decisiva para o embate e os conflitos:

[...] um dos maiores conflitos que nós temos na escola são as realidades... o professor não faz parte da realidade do aluno e o aluno não faz parte da realidade do professor na maioria das vezes ... e aí é difícil a relação (P3/GF).

Mas lá onde eu trabalhava na [nome da comunidade] a escola era dentro da [nome da comunidade], nós é que entramos dentro dela pra dar aula pra eles e... os pais, eles às vezes queriam que a gente agisse de acordo com as regras da comunidade, várias vezes a gente ouvia assim ‘**ah, mas vocês não podem fazer isso aqui não, aqui é favela, aqui funciona diferente**’ [...] e uma coisa que a gente ouvia muito era assim ‘**ah, esse aluno só faz isso porque a escola é aqui dentro, porque se tivesse numa escola no asfalto ele não ia fazer assim**’ [...] mas realmente é um ponto de conflito sério esse de serem realidades diferentes que tão se chocando, com a escola no meio praticamente... (P2/GF - Grifos nossos).

Em paralelo, os educadores reconhecem que a perspectiva do “asfalto” tende a assumir uma posição normativa, subjugando a cultura da “comunidade”, reproduzindo no espaço da escola os processos de marginalização das chamadas “populações periféricas”, tal como ocorre no cenário social mais amplo. Embora reconheçam que a cultura da “comunidade” possui seus elementos particulares – como códigos de linguagem, vestimentas etc. – afirmam que estes tendem a ser suprimidos na escola. Observam, ainda, a escassez de oferta de espaços de fala e participação social na escola, escassez esta que, somada ao não reconhecimento e valor de sua cultura, tende a gerar no alunado uma sensação de não pertencimento ao contexto escolar.

[Devemos] quebrar esse estereótipo de que a gente não é rico, de que a gente não é metido e que eles não são todos bandidos ... [...] eles são marginais em outro sentido, no sentido de estar à margem... eles vivem à margem da sociedade mesmo... (P3/GF)

Eles, meio assim, não se sentem parte da escola [...] pra maior parte deles a escola é o lugar aonde eles vão, assistem aula, comem, jogam bola e voltam pra casa... **eles não têm uma relação íntima com a escola** (P2/GF - Grifos nossos)

Os conflitos são ancorados na incapacidade de se promover uma mediação entre os modos de inteligibilidade que compõem, por um lado, a percepção da experiência dos alunos e, por outro, aqueles sustentados pela instituição escolar, na figura dos profissionais da escola. Parece haver, dessa forma, uma espécie de barreira que impede o estabelecimento de pontos de contato e permeabilidade entre as diferentes “realidades” presentes na tessitura dos vínculos sociais constituídos no contexto escolar.

Os participantes relatam que, no interior deste processo, são eles também levados a estabelecer dinâmicas violentas em relação a seus alunos. Isto se torna evidente quando reconhecem lidar com o alunado a partir de uma expectativa estrita de “aluno-problema”, ou pela tentativa de afirmar uma autoridade que busca se legitimar por meio de práticas autoritárias.

Depreende-se que os diferentes atores do conflito configuram os polos opostos de uma mesma dinâmica, que se retroalimenta de maneira circular. Desse modo, o único vínculo que se estabelece é pela via do conflito, vínculo que tem na violência sua forma de comunicação privilegiada. Instaura-se assim um processo no qual apenas se modificam as posições – quem ataca e quem se defende – mediante o ciclo retroalimentado da violência escolar, em lugar de compreender tal dinâmica a partir de seus aspectos gerais e suas articulações internas. No âmbito desta lógica cindida, torna-se então comprometida a possibilidade de partilha.

Neste contexto, acabam todos – de professores a alunos – reproduzindo um modelo repressivo de educação:

Nós professores de alguma forma reproduzimos a educação que nós tivemos, e essa educação, no geral, não é para todos [...] **no geral, é uma educação repressora... é uma educação que muitas vezes é punitiva, sistematizada e que não dá espaço, não dá voz para esse aluno, para os funcionários, para os pais, e entre nós mesmos.** [...] então, eu acho que essa questão da voz do aluno, da gente poder ouvir o outro, esse processo de escuta, ele é muito pouco desenvolvido, por todas essas questões... que vão de questões históricas lá trás, passam por questões sociais, de disputas políticas, ideológicas, até chegar no físico, no mobiliário... não sei se eu até me repeti... então eu queria registrar isso, o quanto é difícil a gente propor pros alunos uma aula mais de debate, de conversa, porque eles próprios resistem, eles perguntam: ‘não tem nada pra copiar?’, ‘qual é matéria?’... o que eu coloco no quadro quando a sua fala e o que você propõe pra ele é uma troca e ele quer copiar? Então, a gente tem muitas vezes um aluno copista, que é reforçado pelo sistema, pela escola, então é uma escola ultra ultrapassada, tradicional, punitiva, e que fica na mão de algumas iniciativas modificar isso, quando isso deveria ser política pública (P4/GF – Grifos nossos).

Possíveis caminhos para o enfrentamento da violência e dos conflitos

Ao longo do GF, os participantes apontaram medidas que possibilitariam mitigar a violência no contexto escolar. A primeira delas diz respeito à importância de tornarem-se mais sensíveis à dimensão de alteridade presente nos vínculos sociais da escola, na dialética entre as culturas do “asfalto” e da “comunidade”. Reconheceram que a superação das barreiras de contato entre as diferentes perspectivas presentes na escola – “asfalto” e “comunidade” – diz respeito à abertura de canais que propiciem maior *intimidade* com a diferença. Aqui, *intimidade* compreende um esforço, a ser desenvolvido pelos diferentes atores do contexto escolar, de deixar-se afetar por uma dimensão de alteridade que então interrogaria os modos de percepção da experiência previamente defendidos pelas partes em conflito, contando, para isso, em relação ao professorado, com a instauração de políticas para formação permanente por parte da instância pública de educação.

O que eu percebo é que quanto mais intimidade e mais amorosidade a gente tem com o aluno, é menor o conflito... Os piores conflitos que aconteceram comigo foram com alunos que eu não tinha **intimidade**, aluno que eu tinha convivido pouco ou que eu não conhecia. (P5/GF. Grifos nossos)

Em paralelo, reconhecem a importância de se constituir, em parceria com o alunado, acordos coletivos que sejam claros, generalizáveis, além de constantemente revisados de maneira participativa. Educadores observam que um conjunto de regras coletivamente pactuado propiciaria maior organização e estabilidade às relações sociais travadas na escola, além de servir como ‘código de conduta’ pactuado coletivamente que regularia os modos de interação, estimulando a confiança mútua.

Em sala de aula é assim: “combinado não sai caro” [...]. **Se a gente estabelece com eles uma relação de confiança e a gente faz um combinado e cumpre o combinado...** e a gente é justo com quem fez a coisa certa... com quem fez o que [...] com quem não cumpriu o combinado e com quem cumpriu... **eu percebo que eles tendem a confiar** [...] (P3/GF - Grifos nossos).

Apontam também a importância de se implementar e/ou reforçar os espaços de fala e participação social na escola, espaços estes que envolvam alunos, mas também seus familiares. Entretanto, reconhecem que, ainda que sejam oferecidos tais espaços, a participação efetiva necessita ser fomentada e estimulada, visto que, conforme já descrito, alunos e familiares não participam de espaços decisórios por conta da sensação de não pertencimento à escola.

Às vezes, quando a gente conversa com eles, ‘ah, você gostaria de decidir sobre isso?’, muitos dizem: ‘ah, tanto faz... não sei... sei lá... pra mim do jeito que o senhor fizer tá bom’... **porque é uma coisa que não tá no íntimo deles... acreditar que aquilo ali é deles e que eles têm que ser consultados sobre aquilo.** (P2/GF. Grifos nossos).

Outro aspecto de significativa importância foi destacado pelo professorado, qual seja, a necessidade de reforço e ampliação das parcerias intersetoriais, indicando que não é possível a um só setor público, seja ele qual for, a construção de respostas consequentes a fenômenos complexos e multideterminados.

Tradicionalmente, o setor educação constitui-se como a única política social que, por ser universal para as infâncias e adolescências, acessa a parcela dessa população que se encontra excluída das demais políticas públicas, de modo que acaba por deparar-se com uma série de demandas sociais reprimidas no campo da saúde, assistência social, justiça, direitos sociais e outras. Por sua vez, os professores relatam como são endereçadas à escola demandas que remetem a violações e/ou falta de acesso a direitos, fragilidade econômica, atravessamento de múltiplas violências, dentre outros. Como apontam os participantes, há no imaginário social uma expectativa de que a escola deva produzir as respostas necessárias ao enfrentamento de tais demandas e necessidades. Assim, diante da magnitude dos problemas e da escassez de estratégias intersetoriais para contemplá-los, os educadores tendem a se ater estritamente aos processos acadêmicos, visto que *tornar-se íntimo* dos alunos e familiares corresponderia a se depararem com os processos de vulnerabilização que afetam a vida dessas pessoas, frente aos quais pouco podem fazer.

Ainda que os educadores se mostrem sensíveis às particularidades de seus alunos e dispostos a contemplá-las – e ainda que tenham que enfrentar outras violências sociais estruturantes, como os baixos salários e as condições precárias de trabalho – o encontro cotidiano com a violência e com os processos ininterruptos de vulnerabilização, situações frente às quais se sentem impotentes, acaba por levá-los a edificarem mecanismos defensivos de distanciamento em relação à vida dos alunos, como possibilidade de sustentar a tarefa pedagógica em meio ao cenário de precariedade e crise social.

Muitas vezes o professor acaba fazendo um papel de psicólogo... médico... quantas vezes as meninas me perguntam como é a pílula do dia seguinte...e aí... eu tenho que parar para poder explicar...então...você assume diversos papéis...e isso te desgasta muito... você é o psiquiatra...então você assume muitas tarefas... e aí [...] **muitas vezes sem apoio... o desgaste e a doença... o professor fica adoecido... nós adoecemos [...] essa questão da**

autoridade que, às vezes a gente confunde e pega um pouco pesado, porque a gente... é a nossa defesa... a gente tem que se defender... (P4/GF – Grifos nossos)

Em síntese, os possíveis caminhos para o enfrentamento das violências e conflitos no contexto escolar envolveriam, segundo os participantes do GF: a) tornar a escola mais sensível à perspectiva e à cultura dos alunos e familiares, o que significa reconhecer como legítimas realidades que são distintas àquelas que são hegemônicas no laço social; b) construir, com a participação dos alunos, regras escolares que sejam mais claras e aplicáveis; c) desenvolver e/ou ampliar, no interior da escola, os espaços coletivos e participativos de debate e deliberação, d) promover a expansão de ações e parcerias intersetoriais.

Discussão

O tema da violência emerge como principal desafio psicossocial no campo escolar pesquisado, fator que corrobora a literatura especializada sobre o tema (Aquino, 1999; Sposito, 2001) e fontes de dados oficiais (IBGE, 2016, UNICEF, 2018). Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2015) do IBGE, coletados junto a alunos do nono ano do Ensino Fundamental, expõem que 14,8% destes relataram ter deixado de ir à escola por pelo menos um dia nos 30 dias anteriores à pesquisa, por não se sentirem seguros no trajeto entre suas moradias e a unidade escolar, enquanto 9,5% deixaram de comparecer por não se sentirem seguros no próprio ambiente escolar. No que diz respeito à violência interna à escola, 23,4% dos estudantes relatam ter participado em brigas e/ou agressões físicas por pelo menos uma vez nos 12 meses anteriores à coleta dos dados, enquanto, no mesmo período, 12,3% declararam ter sido feridos em tais agressões. Portanto, o reconhecimento dos diferentes determinantes que atravessam a violência escolar, bem como os potenciais mecanismos de sua superação, emergem como desafios presentes no cotidiano das escolas e suas comunidades (UNICEF, 2018)

Na percepção dos educadores da escola estudada, os atos violentos se manifestam a partir do choque de perspectivas sociais antagônicas – entre “comunidade” e “asfalto” – e parece reproduzir, em estrutura fractal, a violência que marca determinados modos de sociabilidade no Brasil. Para uma vertente do pensamento sociológico brasileiro (Silva, 2004; Misse, 2008), a violência pode ser reconhecida como uma matriz de sociabilidade que atravessa a história nacional – desde sua raiz

formativa escravocrata até sua aplicação como modelo de gestão social de conflitos – próprio ao processo de marginalização e repressão aos quais estão submetidos grupamentos sociais que não encontram filiação possível no interior do sistema econômico-produtivo capitalista.

O filósofo esloveno Slavoj Žižek (2014) propõe um argumento que contribui com essa discussão. Para ele, é preciso superar uma compreensão da violência a partir do ponto de vista estrito dos sujeitos que perpetraram o ato violento. Como observa, todo ato violento, perpetrado por um determinado sujeito – ao que denomina como polo da *violência subjetiva* – deve ser reconhecido em articulação indissociável ao que denomina como *polo objetivo da violência*, enquanto modalidade de violência estrutural e sistêmica, velada, sem agente determinado, que age sobre tais sujeitos por meio de mecanismos de coerção que sustentam relações veladas de dominação e exploração.

No contexto escolar estudado, a violência subjetiva dos alunos/familiares pode ser tomada como uma resposta direta à violência objetiva/sistêmica oriunda do silenciamento de suas vozes (aqui representadas pela cultura de “comunidade”), silenciamento este que acaba por perpetuar movimentos tácitos de marginalização e normatização de toda perspectiva social que não se desenvolva pela gramática social hegemônica (no caso, a do “asfalto”). O represamento de uma voz destituída das possibilidades simbólicas de expressão acabaria, dessa forma, por retornar sob a forma de uma contraviolência subjetiva no espaço escolar, onde seriam encenados os conflitos sociais existentes entre os setores hegemônicos da sociedade e suas tentativas, por meio da educação, de formatar os alunos aos moldes das perspectivas normativas hegemônicas.

Se a violência emerge como fator preponderante no campo de relações travadas na escola, distinguir *violência* e *conflito* como fenômenos distintos pode auxiliar a construção de caminhos mais efetivos para seu enfrentamento. Como apontam Tognetta e Vinha (2007), ainda que profissionais da educação tendam a reconhecer o conflito apenas por sua vertente negativa, como fenômeno a ser erradicado (em geral, por meio de medidas autoritárias e coercitivas), é possível reconhecer sua *dimensão produtiva e inventiva*, enquanto inventividade que se origina do encontro com a dimensão de alteridade presente na multiplicidade de culturas e perspectivas.

Deste modo, longe de sustentar um ideal de resolução da violência pelo alcance de uma suposta harmonia conciliatória – pelo advento de uma idealizada “linguagem única” entre “asfalto” e “comunidade” – torna-se fundamental tomar o conflito em

sua dimensão propositiva e dialética, via pela qual, segundo entendemos, poderá ser possível construir canais de *intimidade* entre gramáticas culturais distintas (asfalto e comunidade). Essa *intimidade* se estabelece a partir do encontro com uma dimensão de alteridade que, longe de confirmar modos particulares e reiterativos de percepção da experiência, propõe, pelo encontro mesmo com aquilo que parece *estranho*, novos modos de inteligibilidade da experiência sensível. Aqui concordamos com Freud (1919/2006), quando reconhece que intimidade e estranheza, longe de comportarem uma articulação antinômica, remetem a uma dialética específica na qual a recriação de nossos modos de interpretação do mundo só se desenvolve a partir do encontro com uma dimensão de alteridade que interroga tais pressupostos, abrindo as vias para novos modos de percepção da experiência. Ou seja, é pela construção de canais de intimidade com o estranhamento próprio do encontro das culturas do “asfalto” e da “comunidade” que novos modos de inteligibilidade da experiência podem ser estabelecidos, ensejando o conflito em sua vertente propositiva.

A construção desses canais de *intimidade* exige, por sua vez, uma radicalização da proposição participativa e democrática no âmbito da escola, que deve se abrir para espaços de redistribuição do poder deliberativo, até então aglutinado nas figuras dos diretores e professores. Nesta perspectiva, torna-se fundamental que um conjunto de regras seja elaborado e revisado coletiva e colaborativamente, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar, como mecanismo capaz de introduzir o reconhecimento da dimensão de alteridade intrínseca às relações sociais, bem como a incorporação das tensões próprias à composição dos desejos e interesses diversificados que compõem este espaço compartilhado. Como proposta de democratização dos processos participativos e mecanismos de mediação dos conflitos escolares, cabe apontar que determinadas experiências pesquisadas – como, por exemplo, as práticas restaurativas (Grossi *et al.*, 2009; Balaguer, 2014) e os círculos de construção de paz (Brum *et al.*, 2022) – têm se mostrado promissores na contemplação de tais desafios, merecendo uma ampliação dos estudos que dimensionem seus impactos junto ao ambiente escolar.

Todo esse complexo processo não será possível sem a colaboração intersetorial, ou seja, se for tomado como atribuição exclusiva da escola. Conforme se observa na fala dos educadores, estes se encontram também violentados por ocuparem de maneira solitária o lugar a partir do qual as ações e políticas sociais do Estado “acessam” tais crianças e seus familiares. A primazia da violência e seus impactos

na saúde mental de crianças e adolescentes deve constituir, portanto, prioridade em uma agenda intersetorial a ser construída entre o campo da atenção psicossocial (tendo o CAPSi como dispositivo estratégico) e o da educação, envolvendo, em seu desdobramento, o espectro mais amplo das políticas sociais, de forma a contemplar não apenas os impactos experimentados em nível individual/local, mas também aqueles que remetem aos aspectos estruturantes que atravessam os contextos de vida dos indivíduos e suas comunidades.

Como aponta o relatório “A educação que protege contra a violência”, elaborado pela UNICEF (2018), a efetivação de uma política pública para o enfrentamento da violência escolar deve contemplar diferentes fatores e iniciativas, organizados a partir de diferentes escalas de ação. Segundo este mesmo relatório, são recomendadas como eixos prioritários: 1) Gerar e utilizar evidências, a partir de um efetivo banco de dados descritivo e informativo do cenário das ações e políticas; 2) Elaborar políticas e programas públicos para garantir a efetividade da legislação e das normas relativas à proteção de crianças e adolescentes; 3) Promover a intersetorialidade para a prevenção da violência e para a segurança dentro e fora do ambiente escolar; 4) Quebrar o ciclo da produção e da reprodução da violência nas escolas; 5) Fortalecer as capacidades da escola, da comunidade e da rede de proteção para a prevenção e resposta às violências contra crianças e adolescentes; 6) Ressignificar o currículo e o projeto pedagógico para enfrentar a cultura da violência e do fracasso escolar.

Já sob a perspectiva do campo da Atenção Psicossocial, a consolidação de uma proposta de cuidados ampliada e decididamente intersetorial comporta, de maneira indissociável, a efetivação da perspectiva da promoção de saúde mental – e suas premissas básicas de promoção da autonomia, cidadania e participação social, em articulação aos determinantes sociais da saúde – enquanto eixo epistêmico e ético privilegiado de concepção e organização das ações em saúde mental no âmbito das redes de atenção psicossocial. É nesta medida que poderia ser possível fomentar no interior das dinâmicas escolares a transposição da dimensão conflitual de sua vertente violenta para sua face propositiva, enquanto potencialização das iniciativas de empoderamento e incremento da participação social, por meio do incentivo à reflexão crítica de tais processos sociais.

Promover saúde mental diz também respeito a engendrar, junto aos sujeitos e suas comunidades, um processo de interrogação das normatividades socialmente compartilhadas que colonizam as formas de percepção da experiência e determinam

modos de agência e relação possíveis (Oliveira, 2021). Quando é possível sustentar um espaço de tensionamento entre normatividades distintas (como os exemplos de “asfalto” e “comunidade”), propicia-se a instalação de um vetor contra-hegemônico de forças que desconstrói o caráter de naturalidade que antes investia tais normatividades hegemônicas de valor de verdade. Sob esta perspectiva, poderão ser criados espaços onde eventualmente surjam, no interior das relações sociais, modos novos e criativos de se descrever a experiência, de forma a engendrar, ainda que potencialmente, outras formas de relações sociais (Oliveira, 2021). É justamente sob tais parâmetros que a efetiva participação social se torna preponderante, tendo a promoção da autonomia como eixo privilegiado de uma rede de relações territoriais que, mais democráticas e inclusivas, acabam por estruturar-se sob linhas promotoras de saúde mental.

Assim, torna-se possível reconhecer a importância de uma ação propositiva, sustentada pelo campo da atenção psicossocial infantojuvenil, direcionada à construção de uma agenda intersetorial junto às escolas. No entanto, cabe ainda reconhecer que a natureza dos problemas aqui evidenciados – com destaque para o tema da violência escolar – convoca o campo da Atenção Psicossocial a revisar seu modelo de ação junto à rede intersetorial. Como aponta Oliveira (2021), é possível reconhecer que, embora os serviços da atenção psicossocial tenham sido concebidos para operarem a partir de uma lógica clínico-política afeita aos princípios da saúde coletiva e da *promoção da saúde*, tem-se percebido que, no cotidiano de seus processos de trabalho, tais equipes acabam por se perceber sustentando um conjunto de práticas que são próprias ao modelo de organização referenciado à *recuperação de doenças*: acaba-se por privilegiar estratégias de ação pautadas sob a perspectiva *estritamente individual*, com destaque para a centralidade da assistência organizada em função de atendimentos individuais, restritos às dinâmicas internas aos CAPSi, contemplando apenas os sujeitos que lhe demandam diretamente atendimento clínico, em detrimento de ações de promoção da saúde que atinjam um contingente mais amplo da comunidade. Este modelo assistencial acaba por encadear modos de relação intersetorial – como aqueles desenvolvidos entre os CAPSi e o setor escolar – estruturados a partir de ações pontuais, restritas aos casos clínicos de determinados usuários, acionados apenas sob demanda, sem compreender um planejamento de ações em nível macrocomunitário (Couto; Delgado, 2015).

Como efeito, esta lógica propicia também uma tendência ao isolamento setorial, derivando um conjunto de práticas marcadas pelo desconhecimento dos fluxos próprios

a diferentes redes, a prevalência de projetos terapêuticos e linhas de atuação distintas (ou até mesmo antagônicas), e a dificuldade na sustentação dos acordos e pactuações nas ações coletivas (Taño; Matsukura, 2019). Deste modo, a integração intersetorial – que, sob tais parâmetros, acaba por ser reconhecida como “um trabalho a mais a ser feito” em paralelo aos atendimentos individuais – assume um papel secundário nos processos de trabalho dos CAPSi, já sobrecarregados pelas demandas individuais, sobrecarga esta que é oriunda, em grande parte, desta mesma ausência de colaboração intersetorial. Logo, se este modelo já tem se apresentado insuficiente para contemplar as demandas de cuidado dos CAPSi, mostra-se então inviável para o desenvolvimento de ações intersetoriais efetivamente compartilhadas e coparticipativas.

Por sua vez, uma efetiva articulação intersetorial – que se mostre potente em se responsabilizar por demandas psicossociais macroestruturais, tal como a violência escolar – exige que os processos de trabalho das equipes sejam atravessados pela lógica epistêmica e ética da PrSM. Esta lógica não requisita o abandono das ações ofertadas em nível individual, mas sim propõe a adoção de linhas de ação que promovam a *mediação* entre o indivíduo (e suas derivadas particularidades) e o corpo social mais amplo, tomando o espaço dos territórios como elementos-chave deste processo.

Afinal, é justamente na via do reconhecimento e da derivada proposta de interferência no conjunto de determinações que atravessam a vida de indivíduos e suas coletividades, na medida em que então determinam seus modos de saúde e doença – ou seja, no reconhecimento deste entrecruzamento de tais macro e micro determinantes – que se fundamenta o princípio de uma intervenção que contemple uma agenda planejada, implementada e avaliada em nível intersetorial. Por fim, é neste sentido que reconhecer tais determinantes presentes nas dinâmicas de relações que compõem o espaço escolar contribui de maneira sensível à produção de estratégias e modelos de intervenção psicossociais pautados pela PrSM, contemplando, de forma *mediada*, cada indivíduo em seus modos de relação ao coletivo do corpo social.

Considerações finais

Diante da pergunta central deste estudo, que remetia à investigação sobre os principais desafios e potencialidades colocados à articulação intersetorial entre o campo da Atenção Psicossocial infantojuvenil e o setor escolar para a produção de estratégias de PrSM, conclui-se, dentro das restrições específicas do recorte

de campo desta pesquisa, que a violência se apresenta como o principal desafio de ordem psicossocial presente no âmbito da escola. Diante deste desafio, tais estratégias de PrSM em escolas devem contemplar o desenvolvimento de medidas como: 1) a criação de canais de *intimidade* entre alunos/familiares e profissionais, de maneira a superar as barreiras de contato entre as diferentes culturas presentes na escola; 2) o incremento de iniciativas de participação social no âmbito da escola, envolvendo alunos e familiares no processo, de forma a propiciar a circulação de normatividades contra-hegemônicas no interior das dinâmicas sociais mais amplas, interrogando assim as tendências de colonização normativa presentes no laço social; 3) a colaboração intersetorial entre os serviços da rede de atenção psicossocial, com destaque para os CAPSi, a educação e demais setores das políticas sociais, que hoje aparentam desenvolver suas ações de maneira fragmentada, sem o compartilhamento das iniciativas no que diz respeito ao planejamento, implementação e avaliação da agenda intersetorial nos territórios.¹

Referências

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>> Acesso em: 15 maio 2023.

BALAGUER, G. As Práticas Restaurativas e suas Possibilidades na Escola: Primeiras Aproximações. *Revista Subjetividades*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 266-275, 2014. Disponível em: <<https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/4459>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília, DF: Secretaria de Atenção à Saúde: Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, 2005. Disponível em: <http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/caminhos.pdf> Acesso em: 1º jun. 2023

BRUM, L. S. *et al.* Círculos de construção de paz: enfrentamento às múltiplas expressões de violência no contexto escolar. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 40-49, 2022. Disponível em: <<https://periodicos-aws.unipampa.edu.br/index.php/Missoes2/article/view/108728>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção de saúde. In: Czeresnia, D.; Freitas, C. M. (org.) *Promoção de saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. 229 p.

- CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de promoção à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csp/2004.v20n4/1088-1095/pt>> Acesso em: 12 dez. 2023
- CID, M. F. B.; GASPARINI, D. Ações de promoção à saúde mental infantojuvenil no contexto escolar: um estudo de revisão. *Revista FSA*, Teresina, v. 13, n. 1, jan./fev. 2016. Disponível em: <<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/968>> Acesso em: 04 maio 2023.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652015000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2023
- FERNANDES, A. D. *et al.* Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 2, p. 725-740. 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cadpto/a/PrkFtFhmLgTR9pLj8y4QNsk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30 maio 2023.
- FREUD, S. Lo ominoso. In: FREUD, S. *Historia de una neurosis infantil [hombre de los lobos] y otras obras – 1917-19* [1919]. Buenos Aires: Amorrortu, 2006. (Sigmund Freud Obras Completas, v. 17)
- GROSSI, P. K. *et al.* Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 497-510, dez. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- HEEMAN, H.; SAXENA, S.; MOODIA, R. (ed.). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: summary report / a report from the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation (VicHealth) and the University of Melbourne*. 2004. 70 p. Disponível em: < https://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf> Acesso em: 20 maio 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 -PeNSE 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- KIELING, C. *et al.* Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *Lancet*, v. 378, n. 980, p. 1515-1525, out. 2011.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MISSE, M. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4865>> Acesso em: 22 jun. 2021

OLIVEIRA, B. D. C. *Promoção da saúde mental de crianças e adolescentes na rede escolar: desafios para a atenção psicossocial e a intersetorialidade*. Tese (Doutorado) - IPUB-UFRJ. Rio de Janeiro, 2021.

PATEL, V. *et al.* Mental health of young people: a global public-health challenge. *Lancet*, v. 369, n. 9569, p. 1302-1311, 2007.

SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, v. 19, n. 1, pp. 53-84, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100004>> Acesso em: 9 maio 2023.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 fev. 2023.

TÂNIO, B. L.; MATSUKURA, T. S. Intersetorialidade e cuidado em saúde mental: experiências dos CAPSij da Região Sudeste do Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 29, n. 1, p. e290108, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/8pjwNXdHx7sn3Hh6bbGVWsK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 31 maio 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

UNICEF BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *A educação que protege contra a violência*. UNICEF Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf> Acesso em: 12 dez. 2023.

ZIZEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014. 195 p.

Nota

¹ B. D. C. de Oliveira: desenho e implementação da pesquisa, coleta e análise dos dados da pesquisa, redação e revisão final do artigo. M. C. V. Couto e P. G. G. Delgado: desenho da pesquisa, assessoramento técnico da pesquisa, redação e revisão final do artigo. G. Sadigurschi e G. P. G. Sardinha: implementação, coleta e análise dos dados da pesquisa, redação do artigo.

Abstract

Mental Health Promotion in the school context: strengths, challenges and the importance of intersectoral collaboration for the field of Psychosocial Care

Mental Health Promotion initiatives in schools are described in the international literature as a model of proven efficiency. However, few Brazilian studies are dedicated to this subject, especially concerning multi-agency collaboration between CAPSi and the educational sector. This study assumes that one of the main barriers highlighted in this collaboration refers to the low apprehension, by the psychosocial care network, about the psychosocial challenges in schools. Therefore, through focus groups, this research investigated the main challenges and latent potentialities in the school environment to support the elaboration of health promotion initiatives in schools, according to professionals from a public school in Rio de Janeiro. The results indicate that violence and school conflicts are the main challenges. As a way of coping with such problems, we highlight the overcoming of contact barriers between the different cultures in the school, the increase and democratization of the participation of students and their families in the school routine, and the permanent multi-agency collaboration between the psychosocial network and the school network.

► **Keywords:** Mental Health Promotion. Psychosocial Care Center. Child and Adolescent. School. Multi-agency collaboration.

