

NEGRITUDE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE (RE)EXISTÊNCIA: UMA LEITURA CRÍTICA ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

NEGRITUDE AND EDUCATIONAL PRACTICES OF (RE)EXISTENCE: A CRITICAL READING ON THE ARTICULATION BETWEEN PUBLIC POLICIES AND IDENTITY PROCESSES

NEGRITUD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE (RE)EXISTENCIA: UNA LECTURA CRÍTICA SOBRE LA ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROCESOS IDENTITARIOS

Bruno Yoshio Hara

● Advogado, Psicólogo e Mediador de conflitos. Doutorando e Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP. Pós-graduado em Direito de Família e Sucessões pela PUC-SP. Pós-graduado em Mediação, Conciliação, Negociação e Arbitragem. Pós-graduado em Direito Antidiscriminatório e Diversidades. Pós-graduado em Terapias Cognitivo-Comportamentais pela PUC-MG. Pós-graduando em Psicologia Política pela USP. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade Metamorfose - NEPIM da PUC-SP.

● E-mail: bruno_hara@uol.com.br

Leandro Marques Cabriliano

● Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP (2024). Graduado em Psicologia e Pós-graduado em Saúde Mental com enfoque no gerenciamento de serviços pela Universidade Cruzeiro do Sul. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade Metamorfose (NEPIM) da PUC-SP. Docente na Universidade Cruzeiro do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Identidade-Metamorfose, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social, educação, processos grupais e saúde coletiva.

● E-mail: psi.lcabriliano@outlook.com

Kaynã de Araújo Pimentel

- Mestrando em Psicologia Social pela PUC-SP. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Psicologia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Psicologia Fenomenológica-Hermenêutica pelo Instituto Dasein. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade e Metamorfose (NEPIM/PUC-SP) e Diretor do Núcleo de Valorização à Vida (NVV). Desenvolve pesquisas e atua nas áreas de identidade-metamorfose, negritude, educação, psicologia social, psicologia institucional, processos grupais e saúde coletiva.
- E-mail: kaynanpimentel@gmail.com.

Diferente dos outros relatos, esse texto não foi apresentado durante o evento “Políticas Públicas e Processos Identitários”, que deu origem ao presente Dossiê, mas foi construído a título de contribuição do NEPIM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade Metamorfose) no aprofundamento das discussões propostas, ampliando o enfoque da saúde mental para o contexto educacional.

RESUMO

Considerando a influência das políticas públicas na formação de subjetividades e retomando os principais marcos legais da saúde mental no contexto escolar, este relato tem como objetivo discutir o Novo Ensino Médio e suas possibilidades de promoção da saúde mental, observando os processos identitários de estudantes negros. A partir da intersecção com uma narrativa de história de vida, a análise revela como os valores neoliberais se manifestam nessa política, ignorando desigualdades sociais, em especial aquelas relacionadas à raça, classe e gênero. A discussão articula o pensamento de bell hooks com a psicologia social crítica de Antônio da Costa Ciampa, apresentando as práticas de (re)existência como uma possibilidade emancipatória de resposta não apenas à opressão, mas como uma forma ativa de invenção de novos modos de viver e aprender.

Palavras-chave: Políticas públicas; Novo Ensino Médio; Práticas educacionais; Negritude; Processos identitários.

ABSTRACT

Considering the influence of public policies on the constitution of subjectivities and revisiting the main legal milestones of mental health in the school context, this report aims to discuss the New High School Reform (Novo Ensino Médio) and its possibilities for promoting mental health, observing the identity processes of black students. Based on the intersection with a life story narrative, the analysis reveals how neoliberal values manifest in this policy, ignoring social inequalities, especially those related to race, class, and gender. The discussion articulates Bell Hooks' ideas with the critical social psychology of Antônio da Costa Ciampa, presenting practices of (re)existence as an emancipatory possibility of response not only to oppression, but as an active form of invention of new ways of living and learning.

Keywords: Public policies; Novo Ensino Médio; Educational practices; Blackness; Identity processes.

RESUMEN

Teniendo en cuenta la influencia de las políticas públicas en la formación de subjetividades y retomando los principales marcos legales de la salud mental en el contexto escolar, este informe tiene como objetivo discutir la Nueva Enseñanza Media (Novo Ensino Médio) y sus posibilidades de promoción de la salud mental, observando los procesos identitarios de los estudiantes negros. A partir de la intersección con una narrativa de historia de vida, el análisis revela cómo los valores neoliberales se manifiestan en esta política, ignorando las desigualdades sociales, en especial aquellas relacionadas con la raza, la clase y el género. La discusión articula el pensamiento de bell hooks con la psicología social crítica de Antônio da Costa Ciampa, presentando las prácticas de (re)existencia como una posibilidad emancipadora de respuesta no solo a la opresión, sino también como una forma activa de inventar nuevas formas de vivir y aprender.

Palabras clave: Políticas públicas; Novo Ensino Médio; Prácticas educativas; Negritude; Procesos identitarios.

A educação brasileira tem sido, historicamente, um campo de disputa marcado por desigualdades estruturais, onde as populações negras e periféricas são constantemente empurradas para as margens do sistema. Nos últimos anos, com o avanço das reformas neoliberais — em especial a do Novo Ensino Médio —, essas desigualdades têm se intensificado, instaurando um cenário de precarização/vulnerabilização que ameaça os fundamentos críticos e emancipatórios do sistema educacional — principalmente da rede pública. Em resposta a esse contexto adverso, emergem práticas de (re)existência que não apenas resistem à opressão, mas também criam alternativas potentes de vida, saber e futuro. Ou seja, criam fissuras no tecido hegemônico social.

A partir de uma reflexão acerca do papel das Políticas Públicas na produção de subjetividades, bem como da retomada dos principais marcadores legais que atravessam à temática da saúde mental no campo educacional, discute-se o novo Ensino Médio em intersecção a uma narrativa de história de vida, com o objetivo de apresentar o modo como os valores neoliberais se fazem presentes nesta política, ao desconsiderar o contexto das desigualdades sociais, sobretudo no que se refere ao atravessamentos de raça, classe e gênero. Posteriormente, o presente texto propõe uma articulação entre o pensamento de bell hooks¹ (2024) e a psicologia social crítica de Antônio da Costa Ciampa (2018), para compreender a (re)existência como um processo que entrelaça resistência e criação. Tais práticas, ancoradas na negritude e em saberes ancestrais, desconstroem as formas de ensino coloniais e afirmam identidades como movimento, como metamorfose, apontando para caminhos de emancipação individual e coletiva. A educação, nesse sentido, torna-se território de invenção e possibilidade, e não apenas de enfrentamento frente às políticas hegemônicas de esvaziamento educacional.

Deste modo, discutir políticas públicas de saúde mental no contexto da educação básica, em especial no ensino médio, é lançar-se num campo onde o que se disputa não se restringe a orçamentos ou programas. Trata-se, antes, de um embate profundo sobre concepções de sujeito, de juventude, formas de cuidado e, sobretudo, sobre o que se entende por justiça social. A interlocução entre a

¹ Manteve-se a grafia em minúscula, em concordância ao modo como a autora assina seus textos: “bell hooks”.

Psicologia Social Crítica, o Direito e as Políticas Públicas explicitam as fissuras nos modos como o sofrimento psíquico é silenciado, medicalizado ou desautorizado nas instituições escolares.

No Brasil, o percurso das políticas de saúde mental é inseparável da luta antimanicomial e da Reforma Psiquiátrica. Esses movimentos não apenas denunciaram os dispositivos de exclusão e violência institucional, mas instauraram práticas alternativas de cuidado, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e suas versões infantojuvenis (CAPSij). Esses espaços, ainda que tensionados por precariedades e resistências, representam tentativas concretas de deslocar a lógica do isolamento e afirmar uma ética do cuidado que escuta, sustenta e transforma o sofrimento psíquico sem reduzi-lo ao silêncio ou à segregação.

Na contramão desse imperativo, vale mencionar que o avanço do neoliberalismo tem produzido um modelo escolar centrado na racionalidade empresarial, ou seja, a juventude escolar é atravessada por reformas educacionais de caráter tecnocrático. A Reforma do Ensino Médio, criada pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), praticada a partir de 2022, trouxe uma nova organização para as escolas, dando prioridade a caminhos de formação voltados para o mercado de trabalho e deixando de lado disciplinas que ajudam a formar o pensamento crítico e humanístico dos estudantes. Esse modelo segue uma lógica neoliberal, que enxerga a educação mais como forma de preparar mão de obra do que como um direito básico ou uma prática de liberdade (Mészáros, 2005).

Observando as críticas de professores, estudantes e da sociedade civil ao modelo adotado pelo Novo Ensino Médio, foi realizada uma estruturação por meio da Lei nº 14.495 (Brasil, 2024), que passou a ser implementada em 2025, apresentando novas determinações para a Política Nacional de Ensino Médio e alterando parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Entre as mudanças, destaca-se o aumento da formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas, devolvendo ao currículo disciplinas que haviam sido retiradas anteriormente (como, por exemplo, filosofia, sociologia etc.); o aumento da carga horária de formação técnica (de 1.800 para 2.100 horas), além de apresentar mudanças nos itinerários formativos, incluindo a participação dos sistemas estaduais de educação na elaboração de aprofundamento do ensino técnico e profissionalizante. No que diz respeito

à disciplina de Projeto de Vida, não foram realizadas alterações e não existem diretrizes que contemplem as questões das desigualdades sociais (Ministério da Educação, 2024).

Assim, impera o discurso da ideologia da competência, que, conforme Chauí (2014), enfatiza que a divisão social se faz entre os competentes (quem possui conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (que executam as atividades que são direcionadas pelos especialistas). Cabriliano (2024) ressalta que, como produto dessa ideologia, as contradições sociais existentes são observadas como “conflitos” ou “crises” que se colocam para as identidades sociais de indivíduos e coletividades. Esse processo estimula o nascimento de preconceitos e estigmas, pois desconsidera as individualidades no processo constitutivo de cada sujeito. Tais particularidades emergem como resultado de sistemas sociais que preconizam valores como individualismo, meritocracia e competitividade, em detrimento de solidariedade, liberdade e justiça (Charlot, 2013).

Considerando o ambiente escolar como um lugar onde ocorre a intersecção de diversas culturas, e, portanto, um espaço em que se processam identidades (Alves, 2017), observa-se que a socialização dos jovens também é atravessada pelas políticas públicas de educação. Para demonstrar o impacto dessas determinações, recorre-se à narrativa de Thiago, um jovem negro de 17 anos, concluinte do novo ensino médio no ano de 2023, em uma escola pública localizada em uma região periférica da cidade de São Paulo (Cabriliano, 2024)².

Os professores também falam muito no seu ouvido: “caramba, você já tá no terceiro do ensino médio, você já tem que pensar no que você vai fazer, você tem que pegar alguma coisa que dá dinheiro, porque senão você não...” não é que eles falem nessa palavra, né, mas “senão você não vai ser ninguém na vida”. E aí eu acho que isso pesa bastante na sua cabeça (Entrevistado Thiago).

No relato, observa-se que a lógica do mercado se faz presente no contexto

2 Serão apresentados trechos da narrativa de Thiago (nome fictício), selecionados em decorrência do tema em debate neste artigo. Para maiores informações, consultar: CABRILIANO, L. M. **Metamorfoses de um jovem negro concluinte do Novo Ensino Médio em escola pública**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/43930>. Acesso em: 15 set. 2025.

escolar através da fala dos professores, que enfatizam as ideias meritocráticas, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu futuro, seja de sucesso ou de fracasso, considerando unicamente seus esforços individuais e sua escolha profissional. Camargo (2022), ao examinar os documentos do Novo Ensino Médio, explica que a política pública praticada neste período não apresentava recursos para pensar um projeto de vida em um contexto marcado por qualquer tipo de desigualdade social, seja ela de raça, de gênero ou de classe. Desta maneira, a meritocracia³, ao desconsiderar estruturas sociais como o racismo, o machismo e o classismo, além de configurar um despreparo do corpo docente acerca da importância destes temas no cotidiano dos jovens, nos coloca diante do que Alves (2017) chamou de políticas de identidade regulatórias. Para a autora, tais políticas de identidade são formadas por ditames sociais que impossibilitam a identificação das contradições presentes na sociedade, tampouco o enfrentamento dos papéis que são impostos de forma coercitiva através destes mesmos ditames.

Diante desta ideia, é possível comparar que o estudante é tratado como um “cliente”, o docente como um “gestor” e a saúde mental é reduzida a um “indicador de desempenho”. Nessa lógica, direitos se convertem em serviços e sofrimentos em falhas individuais. Além disso, saberes ancestrais, afro-brasileiros, indígenas e populares acabam sendo desvalorizados, vistos como “não científicos” ou “inúteis”, reforçando preconceitos que já circulam no dia a dia. Ou seja, em vez de promover igualdade, esse modelo técnico e mercadológico aumenta ainda mais a vulnerabilização e o apagamento de estudantes negros, pobres e periféricos, afastando-os da valorização de suas histórias, culturas e ancestralidades. A lógica da competitividade e da empregabilidade toma o lugar do diálogo, da reflexão crítica e da construção coletiva do saber (Mészáros, 2005).

E, nesse contexto, diante da ausência de escuta e vínculo, bem como da fragilização dos laços sociais, torna-se sintomático o fato de que muitos estudantes busquem apoio em inteligências artificiais, não necessariamente por fé na tecnologia,

3 Cabe aqui resgatar o significado de meritocracia, que, de acordo com Bento (2022), consiste em compreender que as características e habilidades de uma pessoa se dão através de um esforço individual, desconsiderando qualquer relação com a história do grupo ao qual o indivíduo é pertencente, ou ainda, ao contexto em que este mesmo indivíduo se encontra inserido.

mas por ausência de confiança nas instituições humanas. Um exemplo recente ilustra de forma contundente essa realidade: uma adolescente de 15 anos, de classe social baixa, que estuda em uma escola pública de São Paulo, relatou que suas melhores amigas de escola (com a mesma faixa etária e classe social) têm encontrado com frequência “acolhimento” e “orientação” conversando com uma inteligência artificial a respeito de suas vidas e problemas pessoais⁴.

Esse dado, longe de ser irrelevante, é sintoma de um tempo em que a escuta humana, mediada por vínculos reais, pela presença afetiva e pelo reconhecimento está sendo substituída, em muitos casos, por respostas automatizadas. Neste caso, é demonstrada uma carência simbólica, ou seja, um efeito direto da erosão das relações de confiança, da precarização dos espaços institucionais e da privatização do sofrimento juvenil. Desta forma, fica a seguinte indagação: quais seriam as possibilidades de essas adolescentes encontrarem, de forma adequada às suas necessidades, apoio, acolhimento, orientação e serem reconhecidas de forma positiva por isso?

Ressalta-se que tal fenômeno não é somente tecnológico. É também político, social e ético. É expressão de um desamparo que se tornou estrutural e exige que as políticas públicas deixem de operar apenas como dispositivos técnicos para assumirem sua função originária: ser prática de cuidado, reconhecimento e transformação. Deste modo, outra questão relevante a ser abordada é a violência no ensino médio brasileiro, que se revela como um problema social e institucional que compromete não apenas o direito à educação, mas a própria noção de dignidade humana.

A partir do relato de Thiago (Cabriliano, 2024), podemos compreender como o processo de exclusão, perpetuado através de humilhações, promove prejuízos à saúde mental de estudantes:

4 Relato obtido informalmente pelos autores.

Quando eu era... quando eu era menorzinho, eu tinha um problema no olho, né? Esse olho aqui - que esse olho era torto. Aí eu era vesgo e eu tinha uma dificuldade de fazer amigos. Os amigos que eu tinha eram amigos bem legais, e eram poucos, e eu tinha essa dificuldade de fazer amigos. Também porque quando você é mais moleque [...], você quer menosprezar alguém que você vê que é o mais frágil da sua turma, que você quer se sentir maior, né? Você quer se sentir melhor, para você ser aceito na classe. E eu era essa pessoa que era... por ter o olho torto, era essa pessoa que era humilhada. Então, acho que [...] da primeira à quinta série, mais ou menos, eu fui essa pessoa que sempre foi meio excluída, meio rejeitada, por conta do meu olho. E eu me sentia bem mal. Eu chegava em casa, eu chegava chorando, não queria falar pra minha mãe porque eu... não sei, eu não queria encher a cabeça dela com essas coisas, mas a melhor opção foi falar com ela. Um dia eu deixei pra falar com ela e aí tudo foi se resolvendo, até que eu fiz a cirurgia (Entrevistado Thiago).

Este relato denota uma visão naturalizada das práticas de violência no ambiente escolar, como, por exemplo, o *bullying* sofrido por Thiago, quando o narrador afirma que “quando você é mais moleque [...] você quer menosprezar alguém que você vê que é mais frágil da sua turma, que você quer se sentir maior [...]” e complementa afirmando que era a pessoa humilhada por ter o “olho torto”. Ao atribuir este comportamento como algo comum para a etapa do desenvolvimento, o jovem demonstra compreender que ter sido vítima de um processo de violência como o *bullying* seria de alguma forma esperado. Esse processo de naturalização da violência caracteriza uma demanda de saúde mental, em que o indivíduo passa a ter sua autoimagem deteriorada, afetando a autoestima.

Então eu comecei a ter esse pensamento de tipo: “Caramba, eu preciso ser aceito por algum grupo, senão, eu não vou ser o famosinho da escola”. Aí eu acho que era muito mais ligado com minha autoestima. Eu não me sentia feliz com a minha própria... com a minha própria presença, né, com o que eu tinha ali; e eu queria agradar um pessoal que não tinha necessidade de agradar, assim, sabe? Eu agradava quem estava me humilhando (Entrevistado Thiago).

A partir desta fala, é possível observar que Thiago, partindo do desejo de se sentir pertencente a um grupo de alguma maneira, procurava estar próximo de outros jovens que lhe provocavam humilhações. Ao se reconhecer desta forma, Thiago nos coloca diante do que Honneth (2011) chamou de reconhecimento negado, que consiste nas experiências de desrespeito, humilhações e rebaixamento. Para o autor, este processo causa prejuízos para a autoimagem do sujeito, o que configura uma demanda em saúde mental e gera sofrimento em decorrência da internalização de uma imagem negativa de si mesmo. Alves (2022), ao analisar as entrevistas de quatro estudantes de ensino médio e fundamental, também encontra experiências que ocorrem no interior da escola e que se relacionam com o sentimento de pertencimento e o respectivo sofrimento advindo desta relação, ocasionando, assim, prejuízos para a autoimagem.

Analizando a narrativa de Thiago enquanto jovem negro, recorre-se a Fanon (2008) para compreender como esse processo está relacionado com as questões raciais: “Os pretos são comparação. Primeira verdade. Eles são comparação, ou seja, eles se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal de ego. Cada vez que entram em contato com um outro, advêm questões de valor, de mérito” (p. 176). Dado este contexto apontado pelo autor, e observando que o início da fala de Thiago se dá através de um processo de comparação, uma vez que não ser aceito não o tornaria “o famosinho da escola”, é possível concluir que o prejuízo da autoestima se relaciona diretamente com um processo de uma inferiorização advindo das comparações fundamentadas na meritocracia.

Amparada pela legislação brasileira, tendo, como exemplos, a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 227, assim como a Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015), agora reforçada pela Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024), que tipifica a intimidação sistemática (*bullying*) como crime, a escola deveria ser espaço de proteção e busca por conquistas de fragmentos de emancipação. No entanto, ela muitas vezes se torna o cenário de práticas excludentes, intimidações e silenciamentos, que não apenas ferem, mas impactam diretamente na formação identitária das pessoas, que pode ser marcada pelo medo e pela exclusão. A responsabilização civil e penal é

necessária, mas insuficiente se dissociada de uma política pedagógica que reconheça o sofrimento psíquico como expressão de estruturas sociais violentas.

É preciso, portanto, que o compromisso com a educação transcenda o currículo e se inscreva como prática cotidiana de cuidado, de reparação, assim como de justiça social. Nesta direção, importa destacar que o direito à educação não constitui apenas um preceito legal, mas um princípio estruturante da Dignidade Humana. Tal direito encontra respaldo tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), quanto na Constituição Federal (Brasil, 1988), que consagra a dignidade da pessoa como um de seus fundamentos. Em seu artigo 6º, é estabelecido que a educação figura entre os direitos sociais, ao lado da saúde, da moradia, do trabalho, da alimentação, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência, da proteção à maternidade e à infância, e da assistência aos desamparados. Logo, trata-se de um reconhecimento jurídico incontestável: em outros termos, a educação não é privilégio, mas condição de cidadania.

Em seu artigo 205 (Brasil, 1988), é disposto que a educação é igualmente direito de todos e dever compartilhado entre Estado e família, devendo ser promovida em colaboração da sociedade, com a finalidade do desenvolvimento pleno da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses dispositivos não apenas reconhecem direitos fundamentais, mas articulam uma concepção ampliada de justiça social, cujos princípios orientadores são aprofundados em seu artigo 206 (Brasil, 1988), de modo a se poder reafirmar que tanto a saúde quanto a educação não são favores institucionais, mas expressões do compromisso ético-político com a dignidade humana.

Desta forma, a urgência de ações efetivas que promovam a saúde mental de adolescentes no ensino médio brasileiro reflete não apenas uma necessidade educacional, mas uma exigência constitucional e social. Garantir condições para o desenvolvimento integral dos estudantes, com atenção especial às questões psicossociais, é um imperativo ético, jurídico e político. No entanto, a realização desse direito esbarra em entraves históricos, como estruturas negligenciadas, orçamentos restritivos e práticas institucionais excludentes. Assim, superar tais barreiras exige mais do que boas intenções, demanda um compromisso público,

mobilização coletiva e a efetivação de um modelo de ensino que reconheça, escute e considere as realidades distintas: uma educação que não reproduza desigualdades, mas que atue como espaço de justiça social concreta e de cidadania vivida.

Nesse cenário, hooks (2024) explica que ensinar vai além de transmitir conteúdos: é um ato político que pode realmente mudar vidas. Ela defende uma pedagogia engajada, que valoriza a voz e as experiências dos estudantes, especialmente daqueles que vêm de vivências marcadas por silenciamentos, como os jovens negros e periféricos. A autora nos lembra que resistência não é apenas dizer “não” ao que oprime, mas criar novos modos de aprender, ensinar e conviver — valorizando o que cada pessoa traz em sua história, corpo e cultura, pois é esse movimento que transforma a educação em práticas de liberdade.

Na narrativa de Thiago (Cabrilliano, 2024), assim como é possível identificar ações de professores que, em suas atribuições, reproduzem a lógica meritocrática e individualista através de suas intervenções – fato este que apresenta prejuízos em saúde mental – também existem docentes que utilizam dos recursos disponíveis e conseguem contextualizar o cenário brasileiro em que o jovem se encontra inserido, apresentando as possibilidades existentes para enfrentamento destas dificuldades:

Têm os professores, que são aqueles professores que colocam a pressão na sua cabeça; e têm aqueles professores que eles falam o que vai acontecer, mas eles dão a solução pra você. Tem uma professora que eu amo muito, que é a minha professora de português - ela é uma professora muito experiente e eu admiro muito ela - e ela é esse tipo de professora que ela dá a solução. Ela fala assim: “ó, esse ano vocês vão ter que fazer o ENEM, porque o ENEM é uma boa forma de vocês conseguirem passar numa universidade pública, uma das universidades mais renomadas da América Latina”. Aí ela fala assim: “Pra vocês passarem no ENEM, vocês vão ter que fazer isso, isso e isso”. Ela é focada mais na redação, porque ela falou assim pra gente que a redação é o que dá mais pontos e tudo mais, né, na prova. E ela é uma dessas professoras que eu admiro muito, que ela fala o que a gente vai passar, só que ao mesmo tempo ela dá conteúdo, ela dá as dicas do que a gente pode fazer para a gente se dar bem, o que a gente pode fazer ali na hora da pressão e tudo mais (Entrevistado Thiago).

Neste trecho, é possível compreender que ações como as da professora citada tendem a promover o alívio de ansiedades, uma vez que há a instrumentalização dos estudantes para lidarem com as dificuldades advindas do término do ensino médio. Ou seja, através desta postura, a professora possibilitou que este jovem pudesse vislumbrar um horizonte em que seu ingresso no ensino superior, através de um programa nacional de acesso às universidades, fosse uma alternativa real em seu projeto de vida, e não algo fora de seu alcance.

A partir destas reflexões, hooks (2024) alerta: ensinar a transgredir é justamente romper com essa lógica que oprime e silencia, envolve acolher o saber vivo, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e criação de outros jeitos de ser: “devolver a paixão à sala de aula” (p. 248-249), ou seja, trazer a vida, o afeto, o prazer de aprender e o cuidado com o outro para o centro da relação educador-educando. Isso implica romper com a cultura que separa mente e corpo e que apaga sentimentos e relações comunitárias. Por fim, hooks (2024, p. 14) afirma que “a sala de aula continua sendo o lugar mais radical de possibilidade” — um espaço onde é possível criar liberdade juntos, sonhar outros futuros e transformar realidades. É aí que os saberes afro-brasileiros, indígenas e periféricos encontram um lugar legítimo, promovendo uma educação inclusiva e libertadora.

Nessa perspectiva, o conceito de (re)existência surge como uma resposta não apenas à opressão, mas como uma forma ativa de invenção de novos modos de viver e aprender. Originado em contextos decoloniais, como nas formulações de Achinte (2000), a (re)existência articula resistência às formas coloniais e neoliberais de dominação com a criação de saberes, práticas e sentidos que afirmam a vida de povos historicamente invisibilizados como legítima e potente. No campo da educação, (re)existir é tanto resistir ao apagamento de identidades e saberes quanto a criação de mundos simbólicos e materiais que se ancoram na ancestralidade, no território, na oralidade e nas práticas culturais negras. É afirmar o direito de ensinar e aprender a partir da experiência, do corpo, da espiritualidade e da coletividade (Achinte, 2009), o que entra em forte contraste com a lógica do Novo Ensino Médio, que reforça desigualdades ao priorizar a formação técnica e utilitarista.

A Psicologia Social Crítica de Ciampa (2018) demonstra que a identidade é sempre metamorfose, nunca um dado fixo. Ela está sempre mudando e se transformando, abrindo caminhos para que cada um possa se libertar de amarras e limitações. Nesse processo, as pessoas tentam romper com os papéis e rótulos que a sociedade impõe e buscam se tornar mais autônomas e conscientes de sua própria trajetória — o que Ciampa (2018, p. 188) chama de “negação da negação”, ou seja, o ato de negar aquilo que nos nega enquanto sujeitos de possibilidades. A educação, dentro desse cenário, se torna um espaço muito importante para reconstruir a própria identidade e abrir a chance de ser outro — um outro que, no fundo, também faz parte de quem eu sou.

Nesse movimento de transformação contínua, a (re)existência se constitui como um fazer político e poético, ao mesmo tempo insurgente e criativo, de denúncia e abertura de novas possibilidades. As práticas de (re)existência educacional protagonizadas por sujeitos negros — muitas vezes silenciados rotineiramente em sala de aula — são expressões vivas dessa metamorfose diante das políticas identitárias hegemônicas, que insistem em negar esse caráter de mudança e transmitir uma ideia de estabilização, de não transformação e de essência (Lima; Ciampa, 2012). Ao desenvolverem pedagogias enraizadas na cultura afro-brasileira, nas estéticas periféricas e na coletividade, esses sujeitos criam alternativas que escapam à normatividade escolar e reafirmam seus modos de ser como autênticos e legítimos. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de opressão a ser tensionado, mas também um lugar de poder-ser e de criação de outros modos de performar (Freire, 2019).

Diante do exposto, explicita-se que o Direito, enquanto dispositivo de regulação, não apenas normatiza comportamentos, mas produz subjetividades. Nas escolas, essa produção pode se dar de maneira sutil ou explícita, mas, de forma persistente, os corpos juvenis são medidos, categorizados e silenciados. Ressalta-se que não se trata apenas de diagnosticar omissões institucionais ou descrever falhas estruturais. O que está em “jogo” é a possibilidade de construir uma educação que escute, reconheça e transforme as pessoas, em um sentido que possibilite a conquista de fragmentos emancipatórios, de maneira a contribuir para que o bem-estar deixe de ser privilégio de poucos e se torne realidade concreta para a sociedade.

O sofrimento dos estudantes não se trata de uma patologia individual, mas um sintoma coletivo das exclusões estruturais que se expressam em diversos marcadores, de modo a se ter como exemplos: raça, classe, gênero e território. Pensar políticas educacionais, de saúde mental ou de direitos, sem a lente da interseccionalidade é reproduzir a violência epistêmica que nega voz às pessoas vulnerabilizadas (Hara, 2023). Nessa perspectiva, aliados à Psicologia Social Crítica, sustenta-se a tese de que toda subjetividade é também um ato político, reivindicando presença em um mundo que ainda opera pela lógica da exclusão, sendo necessária a reconfiguração dos modos de escutar, pensar e intervir nas instituições que formam e “deformam” o sujeito.

Por fim, olhar para a (re)existência na educação, especialmente diante da reforma do Novo Ensino Médio, ajuda a entender que resistir, por si só, não basta — é preciso também criar. Num momento em que a educação pública sofre com cortes, desigualdades e reformas que deixam muitos para trás, a (re)existência vira um chamado urgente para valorizar a vida, a história e a força dos estudantes negros. Apoiados nos pensamentos de hooks (2024) e Ciampa (2018), defende-se que a escola pode ser mais do que um lugar de opressão — ela pode virar um espaço de transformação, onde resistir e criar caminham juntos. Ao olhar para as práticas que vêm da cultura afro-brasileira, das periferias e das comunidades, vislumbra-se que há caminhos possíveis para escapar das normas que tentam nos encaixar e reafirmar outros jeitos de ser e aprender. Ensinar a transgredir, nesse cenário, é também ensinar a (re)existir: não só sobreviver ao que oprime, mas imaginar e construir novas formas de liberdade e de futuro.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, A. A. **Práticas creativas de re-existencia**. Colección El Desprendimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2000. Edição em espanhol.

ACHINTE, A. A. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones: estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Z. (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 83-112.

ALVES, C. P. Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. e172186, 2017.

ALVES, C. P. Reconhecimento: um estudo sobre políticas de identidade. In: FURLAN, V.; VEIGA, A. C. **Psicologia social do reconhecimento**. Curitiba: CRV, 2022.

BENTO, M. A. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Altera o Código Penal para prever o crime de bullying e outras disposições relacionadas à proteção da criança e do adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Gov.br, MEC, Notícias, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 15 set. 2025.

CABRILIANO, L. M. **Metamorfoses de um jovem negro concluinte do Novo Ensino Médio em escola pública**. 2024. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

CAMARGO, E. **Identidades autônomas ou identidades subservientes**: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio. 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, v. 3).

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e a história de Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HARA, B. Y. **Processos identitários em tempos de pandemia da COVID-19**: Negritude, Homoafetividade e Justiça. 2023. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica. In: LIMA, A. F. (Org.). **Psicologia Social Crítica**: paralaxes do

NEGRITUDE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE (RE)EXISTÊNCIA: UMA LEITURA
CRÍTICA ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS
IDENTITÁRIOS

contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MÉSZAROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.