

A COVID-19 E O FECHAMENTO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: UM ENSAIO SOBRE OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE ADOLESCENTES

COVID-19 Y EL CIERRE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UN ENSAYO SOBRE LOS IMPACTOS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

COVID-19 AND THE CLOSURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: AN ESSAY ON THE IMPACTS ON THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Georgiano Joaquim Pereira Antonio dos Santos e Leopoldo Fulgencio

Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

Resumo: Este ensaio teórico analisa os impactos da pandemia de COVID-19 e do fechamento das escolas no desenvolvimento emocional de adolescentes no Brasil. A partir do referencial psicanalítico de D. W. Winnicott e da Psicologia Social Crítica, discute-se como as instabilidades ambientais e a perda do ambiente educacional afetaram os processos de amadurecimento emocional. O estudo enfatiza a escola como um espaço de sustentação afetiva e social, fundamental para o bem-estar psíquico e para a reconstrução dos laços comunitários rompidos durante o isolamento. Destaca-se a necessidade de repensar o papel das instituições educacionais como territórios de proteção, desenvolvimento integral e cuidado emocional, articulados às políticas públicas intersetoriais. O texto propõe uma leitura conceitual e propositiva sobre a função emocional das escolas, contribuindo para o debate contemporâneo sobre saúde mental e direitos de crianças e adolescentes no contexto pós-pandêmico.

Palavras-chave: Desenvolvimento emocional; Adolescência; COVID-19; Escola; Psicanálise e educação.

Resumen: Este ensayo teórico analiza los impactos de la pandemia de COVID-19 y el cierre de las escuelas en el desarrollo emocional de los adolescentes en Brasil. A partir del marco psicoanalítico de D. W. Winnicott y la psicología social crítica, se discute cómo las inestabilidades ambientales y la pérdida del entorno educativo han afectado los procesos de maduración emocional. El estudio enfatiza la escuela como un espacio de apoyo afectivo y social, fundamental para el bienestar psíquico y la reconstrucción de los lazos comunitarios rotos durante el aislamiento. Se destaca la necesidad de repensar el papel de las instituciones educativas como territorios de protección, desarrollo integral y cuidado emocional, articulados con las políticas públicas intersectoriales. El texto propone una lectura conceptual y propositiva sobre la función emocional de las escuelas, contribuyendo al debate contemporáneo sobre la salud mental y los derechos de los niños y adolescentes en el contexto pospandémico.

Palabras clave: Desarrollo emocional; Adolescencia; COVID-19; Escuela; Psicoanálisis y educación.

Abstract: This theoretical essay analyzes the impact of the COVID-19 pandemic and school closures on adolescents' emotional development in Brazil. Drawing on the psychoanalytic framework of D. W. Winnicott and Critical Social Psychology, this paper discusses how environmental instability and the loss of the educational environment have affected emotional maturation processes. The study emphasizes the school as a space for emotional and social support, fundamental for psychological well-being and for rebuilding community ties broken during isolation. This highlights the need to rethink the role of educational institutions as territories of protection, integral development, and emotional care, articulated with intersectoral public policies. This text proposes a conceptual and proactive reading of the emotional function of schools, contributing to the contemporary debate on mental health and the rights of children and adolescents in the post-pandemic context.

Keywords: Emotional development; Adolescence; COVID-19; School; Psychoanalysis and education.

1. Introdução

O mundo caminhava para mais um fim de ano quando, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Descobriu-se, posteriormente, que esse quadro era causado por uma nova cepa (tipo) de coronavírus, ainda não identificada em seres humanos. Em março de 2020, a COVID-19 foi reconhecida como pandemia, produzindo repercussões não apenas biomédicas, mas também sociais, econômicas, educacionais e emocionais sem precedentes. Para além de seus impactos sanitários, a pandemia instaurou uma crise de sustentação ambiental e de vínculos sociais que atingiu a dimensão subjetiva da existência dos indivíduos, colocando em evidência a fragilidade das redes de cuidado e proteção.

O presente texto configura-se como um ensaio teórico, fundamentado na interlocução entre a teoria psicanalítica de Donald W. Winnicott e a Psicologia Social, buscando compreender como as falhas ambientais produzidas pela pandemia repercutem no desenvolvimento emocional de adolescentes brasileiros. A perspectiva deste ensaio compreende o desenvolvimento emocional como um processo de amadurecimento que se dá na relação do indivíduo com o ambiente, consigo mesmo e com os outros, que depende de condições ambientais estáveis e suficientemente boas (Fulgencio, 2020), conceito central em Winnicott e, simultaneamente, como um fenômeno social e histórico, atravessado por desigualdades estruturais.

A partir da noção de ambiente sustentador, o ensaio discute a escola como um espaço potencialmente terapêutico e re-construtor, propondo uma leitura que vai além da dimensão da aprendizagem formal ou da saúde mental em sentido estrito. O objetivo é problematizar os impactos psicossociais do fechamento das escolas durante a pandemia, destacando a necessidade de repensar o papel das instituições educacionais como territórios de proteção, cuidado e reconstrução subjetiva no contexto pós-pandêmico.

2. O fechamento das instituições educacionais: proteção ou aumento de risco?

No âmbito educacional, o Brasil sofreu um grande revés com o início da pandemia da COVID-19. Uma das primeiras medidas restritivas implementadas no país e no mundo foi o fechamento das instituições educacionais. Em março de 2020, todos os estados e o Distrito Federal suspenderam as aulas em escolas públicas e particulares por tempo indeterminado (Barbosa & Ribeiro, 2020). O período que se seguiu foi marcado pelo acesso desigual à oferta do ensino remoto, bem como pela inexistência de um plano de ação e coordenação por parte do Ministério da Educação e pela ausência de apoio do governo federal a estados e municípios.

O levantamento realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) mostra que o Brasil foi o país que manteve suas escolas fechadas por mais tempo, totalizando 178 dias apenas em 2020. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), a média nacional ultrapassou 279 dias sem aulas presenciais. Dados da Unicef (2021a) indicam que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola ou sem atividades escolares, correspondendo a 13,9% da população de 6 a 17 anos.

O mesmo levantamento alerta que o Brasil corre o sério risco de regredir mais de duas décadas no que se refere ao acesso de crianças e adolescentes à educação. O levantamento também aponta que os maiores percentuais de exclusão escolar ocorreram entre pessoas pretas, pardas e indígenas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país. Outro dado importante diz respeito à questão de gênero: segundo este levantamento, quanto mais velhos, maior a exclusão escolar de meninos. Esses dados revelam que a pandemia não apenas evidenciou, mas aprofundou desigualdades estruturais já existentes, atravessadas por marcadores de classe, raça e gênero (Macedo, 2022; Silva, 2022).

Para além das questões de aprendizagem, o fechamento das instituições educacionais acarretou altos custos sociais, econômicos e emocionais, com impactos mais severos sobre populações em situação de vulnerabilidade (Unesco, 2022). Essa ruptura representou a perda de um ambiente previsível e de experiências relacionais significativas, essenciais ao processo de constituição do indivíduo (Winnicott, 1982/2008). Do ponto de vista psicossocial, correspondeu ao colapso temporário das redes institucionais de proteção – escola, assistência social e serviços de saúde – que compõem o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Conforme aponta a Unesco (2022), algumas das consequências adversas do fechamento das escolas podem ser explicitadas em doze tópicos:

(a) aprendizagem interrompida; (b) má nutrição; (c) confusão e estresse para professores; (d) pais e responsáveis despreparados para a educação a distância em casa; (e) desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância; (f) lacunas no cuidado a crianças e adolescentes; (g) altos custos econômicos; (h) maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; (i) aumento das taxas de abandono escolar; (j) Maior exposição à violência e à exploração; (k) isolamento social; (l) desafios para mensurar e validar a aprendizagem.

Dentre os impactos na educação, a pandemia do novo coronavírus também escancarou e aprofundou a desigualdade existente entre a educação pública e privada no cenário nacional, aumentando ainda mais a distância entre estudantes ricos e pobres (Macedo, 2022; Silva, 2022). O aumento do abismo entre essas duas realidades se deu não apenas pela diferença no período em que cada uma dessas populações ficou sem aulas ou pela ausência de reforço escolar em 40% das escolas públicas (DataFolha, 2022), como também pelas mais diversas dificuldades enfrentadas pelas populações mais pobres. Esse cenário contribui, direta ou indiretamente, para o aumento da evasão de crianças e adolescentes dos ambientes educacionais, tornando-os suscetíveis a diversos riscos e vulnerabilidades sociais.

Embora o retorno às aulas presenciais tenha ocorrido progressivamente em 2022, cerca de 9% dos estudantes da rede pública não haviam retomado integralmente suas atividades (Datafolha, 2022), proporção que chega a 14% nas regiões Norte e Nordeste. Assim, o fechamento das instituições educacionais configurou uma experiência coletiva de privação que extrapola o campo pedagógico, produzindo efeitos psíquicos e sociais duradouros: uma verdadeira falha ambiental em escala social, cujas consequências serão exploradas a seguir.

2.1. A perda do ambiente previsível

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabeleceram um marco normativo que institucionalizou uma função inovadora para a escola:

a de ser um espaço protetivo de direitos das crianças e dos adolescentes. Essa concepção representa uma reviravolta jurídica e cultural, abandonando a lógica menorista para consolidar a Doutrina da Proteção Integral, empoderando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Entretanto, na prática cotidiana, verifica-se que o acesso à educação básica se apresenta a partir de uma posição dual e paradoxal, atuando tanto como um fator de proteção quanto, em suas práticas e estruturas, como um espaço de reprodução de desigualdades e desproteção (Santos, 2019).

É diante desse paradoxo que a escola, como possibilidade de um espaço protetivo e como instituição articuladora de proteção junto aos outros órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) (Macedo, 2022), deixou de existir durante, pelo menos, dois anos para centenas de milhares de crianças e adolescentes, impossibilitando que diversas violações, muitas vezes cometidas dentro dos próprios lares, fossem identificadas. Ao nível emocional, independentemente da existência ou não de algum tipo de violação ou vulnerabilidade, forçou essas mesmas crianças e adolescentes a viverem em período integral uma atmosfera densamente carregada das questões do lar, privando-as de uma pausa para o desenvolvimento emocional e de novas experiências menos carregadas do que as vivenciadas em seus lares (Winnicott, 1982/2008).

As medidas de restrição de circulação durante a pandemia impactaram fortemente as famílias brasileiras. Essa realidade evidencia desigualdades estruturais. Ao final de 2020, havia 14,2 milhões de desempregados (IBGE) e 116,8 milhões de pessoas em algum grau de insegurança alimentar – 43,4 milhões com alimentos insuficientes e 19 milhões em situação de fome, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, afetando sobretudo, em maior grau, famílias chefiadas por mulheres, pessoas pretas ou pardas e com baixa escolaridade (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional [PENSSAN], 2021).

A intensificação da convivência doméstica e o isolamento social agravaram situações de violência, especialmente contra mulheres, crianças e adolescentes. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020) apontou redução nos registros de crimes contra a mulher no início da pandemia, exceto na violência letal, e aumento nas ligações para os canais de denúncia (disque 180 e 100). Esse quadro também é observado em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes, conforme aponta o Anuário.

Em 2021, 72,8% das mulheres vítimas de violência conheciam seus agressores, 48,8% foram violentadas em casa e 50,8% atribuíram o agravamento das agressões à pandemia (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021). No mesmo período, registraram-se 45.076 casos de estupro contra crianças e adolescentes (96,8 vítimas por 100 mil pessoas nessa faixa etária), sendo a maioria meninas, agredidas por homens conhecidos, dentro da própria residência (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022).

Diante desse cenário, a escola se apresenta como um órgão de promoção fundamental do SGDCA. A ausência do ambiente escolar durante a pandemia, sendo este o principal espaço de concentração da população infantojuvenil, significou a perda de um espaço de observação e denúncia, ampliando a invisibilidade das violências e a desproteção desse público (Macedo, 2022). Para além da escola como “espaço de proteção”, compreende-se que esse ambiente também se situa em uma zona intermediária entre os cuidados iniciais e os agrupamentos mais amplos, como a comunidade e a sociedade. Essa “zona intermediária”, que pode ser experienciada no ambiente educacional, é capaz de oferecer a oportunidade de um crescimento saudável ou mesmo de certo grau de reparação de falhas iniciais no processo de desenvolvimento, que podem causar empecilhos ao desenvolvimento emocional do indivíduo (Ribeiro, 2008).

O espaço educacional se torna, assim, um lugar privilegiado para se observar o desenrolar dos processos de desenvolvimento dos indivíduos. É nele que a expansão dos referenciais de cada criança e adolescente pode ocorrer, referenciais estes que, até pouco tempo atrás, estavam limitados às suas respectivas famílias. A impossibilidade de experienciar uma vivência própria dessa zona intermediária, devido à mudança drástica na rotina desses indivíduos em desenvolvimento, traz consigo a destruição de uma espécie de “ponte entre dois mundos”, deixando cada criança e adolescente impossibilitados de vivenciar um novo ambiente de possibilidades.

A constituição deste ambiente não se refere tanto ao espaço físico escolar, mas, prioritariamente, às relações e vivências estabelecidas nesse espaço. Desse modo, alguns referenciais importantes foram perdidos no âmbito escolar durante a COVID-19, como, por exemplo: o convívio grupal presencial, essencial para a expansão da socialização e a construção da identidade social com os pares; a previsibilidade e a estrutura oferecidas pelo ambiente escolar; a possibilidade de acesso a diferentes modos de ser neste mundo, o que possibilita o surgimento de perguntas e questionamentos que não encontravam espaço para emergir no ambiente familiar.

No caso da adolescência, a vivência da posição de isolamento própria desse período nunca encontrou subsídios tão concretos na realidade compartilhada quanto no período pandêmico, o que poderá causar uma maior dificuldade na transposição desse estado e danos inimagináveis ao desenvolvimento emocional de cada um desses indivíduos. As privações impostas abalaram processos essenciais de amadurecimento, criando um ambiente invasivo e pouco sustentador (Costa, Gonçalves, Sabino, Oliveira, & Carlos, 2021). A restrição da convivência prejudicou a separação física e psíquica dos pais e a busca pela identidade pessoal. A impossibilidade de vivenciar esses processos saudáveis, combinada com a fragilização das redes de apoio social (serviços de saúde, educação, assistência social), representa um grande risco ao desenvolvimento emocional de adolescentes.

Sobre este ponto, Isabel Silva, Maria Lidia Fernandes e Paulo César Carrano (2024) constataram que crianças e adolescentes brasileiros demonstraram apreensões significativas durante o período pandêmico, incluindo o medo do adoecimento e da morte de familiares, receio de ficar sozinhos, além de preocupações com a instabilidade socioeconômica decorrente do desemprego e do empobrecimento familiar. O confinamento foi frequentemente associado a sentimentos de aprisionamento, solidão e tédio, sendo a ausência de convivência social apontada como uma das principais fontes de sofrimento. O levantamento também indicou mudanças expressivas na rotina, com aumento do tempo dedicado a atividades virtuais e redução de práticas físicas e leituras não obrigatórias – fatores com impacto direto na saúde física e mental no pós-isolamento. Em muitos casos, contudo, o sofrimento emocional não encontrou canais de expressão adequados.

No ano de 2022, após dois anos de aberturas e fechamentos, de instabilidades e incertezas sobre o futuro, os pátios e salas escolares voltaram a ser inundados por crianças e adolescentes, a “normalidade” retornou e os processos educacionais e emocionais de cada um desses indivíduos voltaram a seguir seu curso natural. Entretanto, o que se verifica no contato com esses adolescentes e com o cotidiano educacional, de modo geral, é uma certa estranheza àquele ambiente e a eclosão de diversas problemáticas, antes existentes, mas que se intensificaram com esse período de reclusão e com a perda temporária desse ambiente.

Como bem explicita Winnicott (1963/2022), o indivíduo saudável não é um ser isolado; é alguém com uma história, inserido em um espaço-tempo em contínua relação com o ambiente,

isto é, ambiente e o indivíduo são interdependentes. Compreender a condição humana a partir deste vértice traz à tona fenômenos importantes que se referem à relação do indivíduo com o ambiente concreto no qual se está e no qual a experiência pode acontecer ou, em referência aos últimos anos de pandemia, no qual não se estava e no qual a experiência não pôde ocorrer.

Alexandre Patrício Almeida e Naffah Neto (2021) destacam que, ao longo do desenvolvimento, tanto a criança quanto o adulto inevitavelmente vivenciam períodos de falhas ambientais, que podem deixar marcas mais superficiais ou profundas. Nas fases iniciais, em que há maior dependência do ambiente, essas falhas se relacionam à sustentação necessária para garantir a continuidade de ser; quando esse padrão de funcionamento ambiental se rompe, podem surgir defesas psíquicas significativas. Já em etapas posteriores, como o ingresso na escola, o indivíduo, mais integrado, passa a lidar com falhas decorrentes de seu contexto e de suas relações sociais, o que pode gerar experiências traumáticas e a constituição de novas defesas. Esse entendimento reforça a importância de intervenções no ambiente educacional, de modo a favorecer condições mais adequadas para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Esta compreensão das falhas ambientais ocorridas em momentos mais tardios do desenvolvimento emocional aponta para a urgência do entendimento do espaço educacional e da relação educando-educador, aluno-professor, para além dos aspectos cognitivos e da aprendizagem formal (Bertazzo & Wiezzel, 2025). Caso o nosso desejo seja fornecer uma ajuda significativa para que esses indivíduos se tornem adultos maduros e saudáveis, se faz urgente dar a devida importância às questões que se referem à afetividade, ao olhar e ao interesse genuíno dos educadores para com os adolescentes educandos. Será esse tipo de relação e de vivência ambiental que potencializará a possibilidade de cada adolescente vir a se constituir como indivíduo amadurecido e integrado. “Sem a oportunidade de vir a ser, é impossível começar a aprender — o que nos fornece uma outra perspectiva acerca dos problemas de aprendizagem” (Almeida & Naffah Neto, 2021, p. 528).

A discussão sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem não é recente. Teóricos do desenvolvimento e da educação, como Paulo Freire (1996), Jean Piaget (1977), Lev Vygotsky (1998) e Henry Wallon (1986), destacam o papel essencial das relações afetivas na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral do indivíduo. A afetividade, além de favorecer a aprendizagem, também se transforma e se aprimora ao longo desse processo. Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2018) reforça o compromisso da educação brasileira com o desenvolvimento humano global, que abrange dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Entretanto, embora isso não seja uma descoberta recente, o que ainda se observa nos espaços educacionais é a baixa valorização da questão afetiva no estabelecimento das relações entre os agentes que compõem o espaço escolar e do real impacto desse aspecto no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Não se trata, pois, da criação de leis, processos administrativos ou de teorias que enfatizem a relevância desses fatores no espaço escolar; isto, de certa forma, já está posto e poderá ser enriquecido ainda mais com a contribuição de outras áreas, como, por exemplo, a psicanálise. Trata-se, isto sim, de dar ênfase a uma especificidade do caráter humano que pode ocorrer no encontro entre os indivíduos que compõem esta cena. (Bertazzo & Wiezzel, 2025; Subero & Esteban-Guitart, 2020)

Não é possível fazer a coisa certa por uma criança [ou adolescente] promulgando uma lei ou instalando uma engrenagem administrativa. Essas coisas são necessárias, mas constituem apenas um primeiro e melancólico estágio. Em todos os casos, um tratamento apropriado de uma criança envolve seres humano, e esses seres humanos, têm que ser do tipo certo; e o número de tais pessoas imediatamente disponíveis é nitidamente limitado. (Winnicott, 1950/2011, p. 201)

Com a volta à “normalidade”, após dois anos de privações – relacionadas aos afastamentos sociais, às quebras de relações e de expectativas, à vivência constante e ininterrupta da atmosfera familiar e à perda de um ambiente previsível –, enfrentaremos um grande problema: os possíveis abalos que essas privações causaram no processo de desenvolvimento emocional dos adolescentes. Como bem coloca Winnicott:

Uma criança vítima de privação está doente, e será simplismo imaginar que um reajustamento ambiental provocará uma reviravolta na criança, que deixará de ser doente para ser saudável. Na melhor das hipóteses, a criança que poderá se beneficiar com o simples provimento de um ambiente começará a melhorar e, quando passar de doente a menos doente, tornar-se-á cada vez mais capaz de enfurecer-se com as privações passadas. O ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido, não poderá haver saúde. (Winnicott, 1950/2011, p. 198)

Talvez, mais do que nunca, a questão da afetividade se mostre essencial para a reconstrução desse ambiente previsível perdido. Mas não apenas isso: provavelmente ainda se enfrentará a difícil tarefa de sobreviver à reação destes adolescentes ao tomarem ciência do quanto foram roubados e privados ao longo desses anos. Isso não é, e não será, uma tarefa fácil.

3. A reabertura das instituições educacionais: qual futuro nos espera?

Diante do cenário brasileiro, em julho de 2021, Unicef, Unesco e OPAS lançaram um manifesto solicitando a urgência nos esforços para a reabertura segura das escolas no país, frente aos efeitos adversos do fechamento prolongado. As organizações destacavam a incoerência entre a manutenção das atividades econômicas e o prolongamento do fechamento das instituições educacionais, cuja função social vai muito além do ensino formal.

A retomada segura das atividades presenciais foi defendida com base na adoção de protocolos sanitários que garantissem maior proteção a crianças, adolescentes, famílias e profissionais da educação, além do investimento massivo em vacinas e da priorização da imunização de trabalhadores da saúde, educação e assistência social. As mesmas organizações destacaram, conforme protocolos da OMS para a COVID-19, que o fechamento das instituições educacionais deveria ocorrer apenas em caráter excepcional – o que não se verificou no Brasil e em diversos outros países. No entanto, a reabertura das escolas no território brasileiro não se deu de forma homogênea, pois não houve unificação das medidas entre os estados da federação, o que exige considerar as especificidades territoriais de cada contexto. Sobre esse ponto, destaca-se a ausência de coordenação nacional eficaz para a retomada: apenas em agosto de 2021 o Ministério da Educação publicou o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, centrado em medidas

de prevenção e controle da COVID-19, mas sem contemplar outros fatores relevantes ao processo educacional (Ministério da Educação, 2021).

Infelizmente, o que se observou no Brasil foi a retomada das atividades educacionais presenciais sem um planejamento e preparação bem delineada dos governos federal, estaduais e municipais para as problemáticas que já se apresentavam no horizonte e que demandariam a articulação e investimento em diversas políticas públicas. Houve muitas discussões na sociedade brasileira se os estados e municípios deveriam ou não reabrir as escolas; porém, pouco se discutiu sobre o que era necessário para um retorno seguro, não apenas do ponto de vista biomédico, como também socioemocional.

Com a superação da fase mais aguda da pandemia do novo coronavírus e o retorno total às atividades presenciais, um cenário totalmente desconhecido se apresentou, trazendo consigo indícios alarmantes das dificuldades e desafios que ainda estariam por vir. O relatório “A Situação Mundial da Infância 2021 - Na minha Mente” (Unicef, 2021b) aponta que, no Brasil, um em cada seis adolescentes entre 10 e 19 anos vive com algum transtorno mental, e 22% dos jovens de 15 a 24 anos relatam sentir-se deprimidos ou sem interesse, colocando o país em oitavo lugar entre 21 nações analisadas. O documento também destaca o baixo investimento global na área: apenas 2% dos orçamentos públicos de saúde destinam-se à saúde mental.

No contexto nacional, levantamento do Instituto Datafolha (2022) revelou que 34% dos estudantes têm dificuldade em controlar emoções, 24% sentem-se sobrecarregados e 18% relatam tristeza ou depressão. Entre os responsáveis, 21% temem a evasão escolar, associando-a à falta de interesse (32%) e de acolhimento (23%). Pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (2022), revelou que 69% dos estudantes da rede estadual relataram sintomas de depressão e de ansiedade em níveis altos.

A gravidade do quadro de saúde emocional de crianças e adolescentes tem sido evidenciada em episódios amplamente divulgados pela mídia. Em 2022, escolas de Recife-PE registraram surtos coletivos de ansiedade e crises de choro entre estudantes (Araújo, 2022a, 2022b). Em Jarinu/SP, nove crianças de 11 a 12 anos praticaram automutilação motivadas por sentimentos de tristeza e solidão (G1, 2022).

Paralelamente, observou-se aumento da agressividade no ambiente escolar. Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, apenas nos dois primeiros meses letivos de 2022 foram registrados 4.021 casos de agressões físicas nas escolas estaduais – 48,5% a mais que no mesmo período de 2019 (Palhares, 2022). Pesquisa da organização Lunetas (2022) indica que sete em cada dez professores perceberam crescimento da violência nas escolas após o retorno das atividades presenciais, sobretudo entre os próprios alunos.

A violência também atinge os próprios professores. De acordo com o levantamento da Nova Escola (2022), seis em cada dez professores afirmam que já foram vítimas de algum tipo de violência. Das agressões sofridas por professores, 51% foram cometidas pelos alunos e 25,6% por pais ou responsáveis. A necessidade de cuidar da saúde mental de docentes também se mostra urgente. Em levantamento realizado pelo Instituto Península (2021) com professores do ensino básico, 57% dos docentes afirmam que gostariam de receber apoio emocional ou psicológico para lidar com as diversas condições emocionais apresentadas durante o período da pandemia, 51% dizem estar com baixa motivação para o retorno do ensino presencial e 53% se sentem sobrecarregados.

Mesmo antes da pandemia, a questão do suporte à saúde mental dos atores presentes nas instituições de ensino já se mostrava problemática no Brasil. Muitas crianças, adolescentes e educadores já se encontravam sobrecarregados, apresentando diversos tipos e formas de adoecimento emocional, sem uma resposta eficaz do poder público a essa questão, tendo a COVID-19 agravado ainda mais a situação.

4. O efeito “terapêutico” do fazer educacional

O fechamento das instituições educacionais acarretou danos para crianças e adolescentes ainda não mensuráveis em sua amplitude, que talvez só possam, de fato, ser verificados e avaliados daqui a alguns anos, com o crescimento da “geração covid” de crianças e adolescentes e sua futura chegada à vida adulta. Como bem resume Winnicott (1951/2012, p. 191): “a base da saúde mental adulta é construída na infância e, é claro, na adolescência”. Com isto em mente, devemos nos questionar: o que pode ser construído e o que se perdeu nesses anos? Este é um questionamento necessário a ser feito.

Aqui, torna-se importante compreender alguns processos de desenvolvimento emocional para melhor entender a complexidade do problema que se apresenta. O adolescente que poderá trazer consigo, em seu desenvolvimento emocional, uma quantidade significativa de falhas originais em seu processo emocional terá, na adolescência, uma segunda oportunidade, por meio da regressão à dependência, de retomar os aspectos que ficaram paralisados e/ou que não puderam ser iniciados na infância, deixando marcas significativas em seu desenvolvimento emocional (Winnicott, 1961/2023).

Concomitante a este processo, o encontro com grupos de indivíduos numa mesma situação de desenvolvimento, isto é, a adolescência, possibilita a vivência e reconhecimento da semelhança e da alteridade. Porém, antes disso, cada adolescente terá que enfrentar, novamente, a difícil tarefa de transpor a posição essencial de isolamento da qual a adolescência surge. Esse estado de isolamento faz com que cada adolescente possa “ensaiar” suas relações, preliminarmente, de maneira subjetiva (Winnicott, 1961/2023).

Respeitado esse estado, com a concomitante oferta de condições ambientais suficientemente boas que lhe possibilitem a reconhecer o mundo objetivo, cada adolescente poderá procurar e criar uma identidade que seja sentida e vivenciada como sua, com o objetivo de estabelecer um modo pessoal de comunicação, o que sustentará o desenrolar de processos identificatórios, os quais serão essenciais para a constituição desse “novo adulto” que está por vir.

A escola será um campo rico para a vivência deste segundo momento e para o desenrolar desses processos, devido à potencialidade de reparações possíveis que podem ocorrer nesse ambiente e que se sustentam nos diversos aspectos que compõem o ambiente educacional, como a presença da multiplicidade e diferença, a previsibilidade, as regras e, principalmente, pelo encontro dedicado e acolhedor entre educando e educador (Bertazzo & Wieszell, 2025; Subero & Esteban-Guitart, 2020). O que queremos dizer, em linhas gerais, é: a escola pode ser um ambiente emocional controlado que poderá potencializar e dar curso aos processos de desenvolvimento emocional desses indivíduos.

Como traz Winnicott:

No exemplo mais simples possível, uma pessoa que está sendo analisada consegue corrigir uma experiência passada, ou uma experiência imaginária, ao revivê-la em condições simplificadas nas quais a dor pode ser tolerada porque está sendo distribuída ao longo de um período de tempo; tomada, por assim dizer, em pequenas doses, num meio ambiente emocional controlado. (Winnicott, 1945/1997, p. 36)

Embora exista uma grande diversidade na demanda que adolescentes podem apresentar nas escolas, a ampla maioria desses indivíduos não é composta por pacientes clínicos; pelo contrário, são adolescentes comuns e até mesmo muito similares a outros adolescentes que compõem os grupos sociais dos educadores fora dos muros da escola. Devemos lembrar que “não há praticamente nenhuma criança [ou adolescente] que não precise de ajuda com algum problema pessoal, ontem, hoje ou amanhã” (Winnicott, 1966/2021, p. 153, acréscimo nosso). Nesse aspecto, a escola, que é um apoio:

mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa das professoras e das outras crianças e no estabelecimento de uma estrutura tolerante, mas sólida, em que as experiências podem ser realizadas. (Winnicott, 1982/2008, p. 217)

Embora não seja função dos educadores, é possível verificar na relação professor-aluno efeitos terapêuticos ou curativos; isto é, vemos em alguns momentos uma sobreposição das atividades educativas e do tratar terapêutico. Entretanto, ainda que isso possa ocorrer, não há similaridades entre essas atividades, pois cada uma possui seus próprios métodos e determinações (Winnicott, 1971/2019a, p. 87). A distinção entre essas duas atividades auxilia não apenas na delimitação dos respectivos campos de saber, como também “para poder identificar que tipo de ação seria mais necessária para o desenvolvimento emocional e educacional de um indivíduo” (Fulgencio, 2016, p. 126).

Por conta disso, diz Winnicott, faz-se necessário que qualquer educador possa identificar – na relação de ensino-aprendizagem, na relação pessoal professor-aluno – quando não está lidando com questões de sua área específica, mas sim com questões de ordem terapêutica, isto é, quando está “complementando tarefas incompletas que representam falha parental relativa ou absoluta” (Winnicott, 1968/2021, p. 72). A tarefa do educador à qual Winnicott se refere diz respeito ao fornecimento de um apoio ao ego do adolescente, onde ele é necessário. Evidencia-se aqui o quão importante e essencial pode ser a relação professor-aluno, caso esta seja baseada na confiabilidade.

É função do educador fornecer meios e instrumentos para que o indivíduo possa se desenvolver e enriquecer suas possibilidades de ser. Porém, para que isso ocorra da maneira mais adequada possível, a afetividade na relação professor-aluno deve ser considerada (Fulgencio, 2016). A criatividade de professores e seu vasto conhecimento teórico em várias disciplinas e teorias podem auxiliar consideravelmente os alunos, mas, se há por parte do educador o desejo de oferecer uma ajuda realmente significativa, será necessário um interesse e um olhar genuíno para com os alunos. “Apenas a partir do olhar do outro é possível nos constituirmos como indivíduos amadurecidos e integrados. O olhar do outro nos reconhece na vida, garante um lugar de existir” (Winnicott, 1971/2019b, p. 182).

5. Considerações finais

Este ensaio buscou compreender os impactos da pandemia de COVID-19 sobre o desenvolvimento emocional de adolescentes brasileiros e refletir sobre a escola como espaço sustentador e potencialmente terapêutico no período pós-pandêmico. Ao considerar o fechamento das instituições educacionais como uma falha ambiental em larga escala, procurou-se evidenciar como o colapso das redes de cuidado e convivência afetou o amadurecimento psíquico e a construção da subjetividade.

O retorno às atividades presenciais revelou uma paisagem emocional marcada por estranhamentos e rupturas de referências: estudantes e educadores encontraram-se diante de um cotidiano reorganizado, permeado pela perda de vínculos, pelo medo e pela incerteza. A previsibilidade, a vivência grupal, o sentimento de pertencimento e o prazer de aprender foram abalados, exigindo um novo trabalho de reconstrução simbólica.

Tais efeitos, contudo, não se distribuíram de forma homogênea. Como apontam os estudos, as consequências do fechamento e as dificuldades do retorno foram mais agudas entre estudantes da rede pública, pertencentes a grupos racializados (pretos, pardos e indígenas), em especial nas regiões Norte e Nordeste. A desigualdade de acesso e permanência, o aumento da evasão e a amplificação das violências domésticas e da insegurança alimentar revelam que as desigualdades estruturais amplificaram as falhas ambientais. O que se verifica é que o Brasil pós-pandemia permanece atravessado por uma geografia da exclusão, que impacta o acesso, a permanência e a qualidade da experiência escolar.

Embora a perspectiva assumida neste ensaio seja de que a escola é um espaço com imenso potencial de proteção, acolhimento e promoção do desenvolvimento emocional de adolescentes, não se pode negar seu caráter de reprodução de desigualdades históricas. A crise da COVID-19 atuou como um poderoso revelador desse cenário. Ao mesmo tempo em que expôs as profundas fragilidades do sistema educacional e da rede de proteção (cultura punitiva e fragmentação intersetorial), a crise demonstrou de forma inequívoca a centralidade vital da escola na vida das comunidades vulneráveis, transcendendo o papel pedagógico para se tornar um pilar de sobrevivência material e suporte psicossocial.

Não se pode negar que o fechamento das instituições educacionais durante longos períodos foi um evento que acarretou danos ainda não mensuráveis ao desenvolvimento educacional e emocional de crianças e adolescentes, pois a escola – sendo um ambiente previsível, controlado e de promoção de desenvolvimento, como bem aponta Winnicott – possui um papel especial na ampliação do mundo e do repertório emocional de cada um desses indivíduos. Assim, se no início da pandemia esse público não era considerado como grupo de risco direto, agora podemos afirmar que são eles as vítimas ocultas da COVID-19.

A retomada da normalidade, após a reabertura das escolas, é um desafio, marcado por estranhamentos e problemáticas intensificadas pelo período de reclusão. É preciso reconhecer que não retomamos os parâmetros anteriores, os quais, inclusive, já apresentavam diversas questões a serem enfrentadas. Como palavras finais, gostaríamos de enfatizar a urgência de intervenções no ambiente educacional, pensadas e elaboradas com base no cenário atual, para oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Destaca-se a necessidade de considerar a afetividade e a confiabilidade não apenas como questões teóricas, mas como elementos práticos e essenciais nas relações entre os agentes do ambiente escolar. Outro ponto importante é compreender a educação como parte de uma rede

de políticas públicas intersetoriais: a escola não pode atuar sozinha. A concepção de escola como espaço de reparação subjetiva requer o fortalecimento da rede de proteção intersetorial (Educação, Saúde e Assistência Social), garantindo a articulação constante com outros atores da rede, como CRAS, CREAS, CAPS, entre outros.

Por fim, mas não menos importante, faz-se necessária a efetivação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. Esses profissionais são essenciais diante da necessidade de ações educacionais que ultrapassam a questão pedagógica, com o objetivo de qualificar a escuta, mediar conflitos e, o mais importante, fortalecer a articulação com a rede de serviços, transformando encaminhamentos pontuais em um fluxo de cuidado contínuo e integrando efetivamente a escola à rede de proteção do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

Referências

- Almeida, Alexandre Patrício & Naffah Neto, Alfredo** (2021). A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 24(3), 517-536. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p517-3>
- Araújo, Mirella** (2022a, 08 de abril). Ansiedade: alunos de escola no Recife passam mal por causa de provas e Samu é acionado. *JC Pernambuco*. <https://surl.li/woream>
- Araújo, Mirella** (2022b, 04 de agosto). Pela segunda vez no mesmo dia, Samu é acionado para atender alunos de escolas de Recife com ansiedade. *JC Pernambuco*. <https://surl.li/oxsxfq>
- Barbosa, Rafael & Ribeiro, Weudson** (2020, 20 de março). Escolas estão fechadas em todo o Brasil; saiba o que mais pandemia afetou. *Poder 360*. <https://surl.li/zfmqxa>
- Bertazzo, Alzeir Martins & Wiewzel, Andreia Cristiane Silva** (2025). A escola como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Construção Psicopedagógica*, 35(37), 1-15. <https://encurtador.com.br/UXJr>
- Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). *Presidência da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Costa, Luíza Cesar Riani, Gonçalves, Marília, Sabino, Fabiano Henrique Oliveira, Oliveira, Wanderlei Abadio de, & Carlos, Diene Monique** (2021). Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. *Interface (Botucatu)*, 25, e200635. <https://encurtador.com.br/sqIH>
- Crianças que se cortaram com lâmina de apontador em escola no interior de SP relataram solidão e tristeza**. (2022, 18 de abril). *G1*. <https://surl.li/boytnv>
- DataFolha** (2022). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias*. <https://surl.li/zzqzhg>
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP** (2020). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (14ª ed.). <https://surl.li/akwkdm>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP** (2021). *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil* (3ª ed.). <https://surl.li/arkhbs>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP** (2022). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (16ª ed.). <https://surl.li/urtqng>
- Freire, Paulo** (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Fulgencio, Leopoldo** (2016). *Por que Winnicott?*. Zagodoni.
- Fulgencio, Leopoldo** (2020). *Psicanálise do ser: a teoria winnicottiana do desenvolvimento emocional como uma psicologia de base fenomenológica*. Editora da Universidade de São Paulo.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - INEP** (2022). *Desemprego: dados referentes ao 4º trimestre (out-nov-dez) de 2020*. <https://surl.li/ufetv>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (2020). *Censo Escolar: resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil*. <https://surl.li/pmoxie>
- Instituto Península** (2021). *Relatório de pesquisa: desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia*. <https://surl.li/pcwnln>
- Lunetas** (2022). Educadores relatam aumento de violência nas escolas. O que fazer?. <https://lunetas.com.br/pesquisa-violencia-nas-escolas/>
- Macedo, Raquel Irene de** (2022). *O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional USP.
- Ministério da Educação** (2018). *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. <https://surl.li/gpfear>
- Ministério da Educação** (2021). *Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica*. <https://surl.li/gtptwe>
- Nova Escola** (2022). *Saúde mental dos educadores*. <https://surl.li/kcloxo>
- Organização Pan-Americana de Saúde**. (n.d.). *Histórico da pandemia de Covid-19 no Brasil*. <https://surl.li/zzcapm>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE** (2021). *Education at a Glance 2021*. <https://surl.li/hcciar>
- Palhares, Isabela** (2022, 09 de abril). Casos de violência e ameaças aumentam em 48% em escolas de São Paulo. *Folha de S.Paulo*. <https://surl.li/hmvuoa>
- Piaget, Jean** (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Dom Quixote.
- Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - PENSSAN** (2021). *I Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil: VIGISAN: relatório final*. <https://surli.cc/yxjbse>
- Ribeiro, Maria José** (2008). O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 6(11), 155–177. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3122>
- Santos, Émina** (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–15. <https://revistas.usp.br/ep/article/view/157677>
- Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo & Instituto Ayrton Senna** (2022). *SARESP 2021: mapeamento socioemocional*. <https://surl.li/nfbugg>
- Silva, Isabel Oliveira, Fernandes, Maria Lidia Bueno, & Carrano, Paulo César Rodrigues** (2024). O que crianças e adolescentes fizeram daquilo que a pandemia fez com eles e elas?. *Educação em Revista*, 40, 1–26. <https://shre.ink/o9Os>
- Silva, Soraya Sousa Gomes Teles da** (2022). *Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas.
- Subero, David & Esteban-Guitart, Moisés** (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213–236. <https://surl.li/nbvsoy>
- Unesco** (2022). *Education: From COVID-19 school closures to recovery*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Unicef** (2021a). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação*. <https://surl.li/agensi>
- Unicef** (2021b). *The State of the World's Children 2021: On my mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Unicef, Unesco, & OPAS/OMS** (2021). *Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes*. <https://surl.li/wkbwoc>
- Vigotski, Lev Semionovitch** (1998). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

- Wallon, Henry** (1986). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Winnicott, Donald Woods** (1997). Para um estudo objetivo da natureza humana. In D. W. Winnicott, *Pensando sobre crianças* (pp. 31–37). Artmed. (Obra original publicada em 1945)
- Winnicott, Donald Woods** (2008). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In D. W. Winnicott, *A criança e seu mundo* (pp. 214–224). LTC. (Obra original publicada em 1982)
- Winnicott, Donald Woods** (2011). Sobre a criança carente e de como ela pode ser compensada pela perda da vida familiar. In D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (pp. 193–212). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1950)
- Winnicott, Donald Woods** (2012). O alicerce da saúde mental. In D. W. Winnicott, *Privação e delinquência* (pp. 191–194). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1951)
- Winnicott, Donald Woods** (2019a). O brincar: proposição teórica. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 69–90). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1971)
- Winnicott, Donald Woods** (2019b). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 177–188). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1971)
- Winnicott, Donald Woods** (2021a). A criança no grupo familiar. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 151–166). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1966)
- Winnicott, Donald Woods** (2021b). Sum: eu sou. In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 62–74). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1968)
- Winnicott, Donald Woods** (2022). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In D. W. Winnicott, *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador* (pp. 104–116). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1963)
- Winnicott, Donald Woods** (2023). Adolescência: atravessando o marasmo. In D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (pp. 142–157). Ubu Editora. (Obra original publicada em 1961)

GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-7043-3624>

Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicólogo clínico e atualmente coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Guaratinguetá/SP, Brasil.

psi.georgiano@gmail.com

LEOPOLDO FULGENCIO

<https://orcid.org/0000-0001-5730-7626>

Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estágio pós-doutoral na Université de Paris 7 Denis Diderot e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo/SP, Brasil.

lfulgencio@usp.br

Histórico	Submissão: 02/06/2025 Revisão: 15/11/2025 Aceite: 19/11/2025
Editor científico	Dra. Sabrina Daiana Cúnico
Contribuição dos autores	Conceitualização: GJPAS; LF Escrita original: GJPAS; LF Escrita - revisão e edição: GJPAS; LF
Financiamento	Não houve financiamento.
Consentimento de uso de imagem	Não se aplica.
Aprovação, ética e consentimento	Não se aplica.

DISPONIBILIDADE DE DADOS E MATERIAIS

Os conjuntos de dados utilizados ou analisados durante o estudo atual estão disponíveis junto ao autor correspondente mediante solicitação razoável.