



Este artigo é publicado com uma licença Creative Commons 4.0. Com essa licença você pode compartilhar e/ou adaptar o material para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra, forneça um link para a licença, e indique se foram feitas alterações.

ARTIGO

Cartografia sobre a educação inclusiva brasileira: Agenciamentos, saberes e resistências.

Matheus Rodrigues da Silva:

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6557-2312>

Tiago Cassoli:

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9751-124X>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15705782>

Resumo:

A educação inclusiva ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada por declarações internacionais que incentivaram a criação de políticas públicas. No Brasil, entre os avanços legislativos destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Dados do INEP/MEC mostram um aumento nas matrículas de alunos incluídos no ensino regular e a diminuição das classes especiais. No entanto, persistem desafios, como a adaptação insuficiente das instituições escolares ao modelo inclusivo, o que frequentemente exige que os alunos se ajustem à estrutura vigente, em vez de transformar o ambiente para acolher a diversidade. Utilizando a cartografia de Deleuze e Guattari, a pesquisa mapeia os agenciamentos, saberes e resistências que atravessam a educação inclusiva no Brasil. Apesar dos avanços, novos problemas, como violência, preconceito e exclusão, continuam a afetar esses alunos. A pesquisa, ainda em andamento, busca contribuir para a compreensão das dinâmicas inclusivas e das alternativas que emergem desse processo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Cartografia; Deleuze e Guattari; Diversidade escolar.

Cartography of brazilian inclusive education: Agencies, knowledge, and resistances.

Abstract:

Inclusive education gained momentum in the 1980s and 1990s, driven by international declarations that encouraged the creation of public policies. In Brazil, key legislative advances include the Law of Guidelines and Bases of Education (1996) and the Statute of Persons with Disabilities (2015). Data from INEP/MEC show an increase in enrollments of students included in regular education and a decrease in special classes. However, challenges persist, such as the insufficient adaptation of schools to the inclusive model, which often requires students to adjust to the existing structure rather than transforming the environment to accommodate diversity. Using the cartography of Deleuze and Guattari, the research maps the assemblages, knowledge, and resistances that shape inclusive education in Brazil. Despite progress, new problems, such as violence, prejudice, and exclusion, continue to affect these students. The ongoing research aims to contribute to a better understanding of inclusive dynamics and the alternatives that emerge in this process.

Keywords: Inclusive education; Public policies; Cartography; Deleuze and Guattari; School diversity.

Introdução

A educação inclusiva é um paradigma que ganha emergência e força na década de 80 e 90 em todo o mundo, com o objetivo de se contrapor aos modelos educativos vigentes até então. Em especial, tem-se como um marco histórico, já no período pós-guerra, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que em seu Artigo 26 declara que “toda pessoa tem direito à educação”, o que surge como uma primeira afirmação internacional sobre o direito da educação para todas as pessoas.

Somente algumas décadas depois é que esses direitos serão reafirmados em outros documentos nacionais¹, os quais servirão para a construção de Políticas públicas a diversos países signatários desses documentos. Arquivos esses essenciais, pois não somente reafirmam um compromisso mundial entre diversos países no compromisso ao respeito aos direitos das pessoas com deficiência, como também são documentos que até hoje são bases das políticas brasileiras.

¹ O compilado dos principais marcos legislativos nacionais sobre a política de educação inclusiva no Brasil pode ser conferido no seguinte site: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>

Em 1975 a ONU publica, de modo mais específico, a *Declaração Universal dos Direitos das pessoas com deficiência* (ONU, 1975). Alguns anos depois é promulgada em 1990 a *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (Unesco, 1990), em Jomtien na Tailândia, assim como a *Declaração de Salamanca* na Espanha (Unesco, 1997). Em específico, neste último, diversos países foram signatários da política de inclusão, incluindo-se o Brasil.

O intuito, conforme todas as declarações supracitadas, seria reafirmar o compromisso com uma educação que fosse direcionada a todos. Isto é, contra a tendência até então vigente de ter um ensino em que se separa a educação regular das classes especiais, assim como uma educação que limita a inserção de grande parcela da população ao ensino regular.

Embora haja um avanço significativo na escolarização através de políticas de construção de classes especiais e de uma educação especial direcionada a diversos grupos minoritários, muitos problemas ainda surgem para uma verdadeira inserção social desses alunos na sociedade. Assim, nos deslocamos da esfera da defesa de uma educação não segregadora em classes diferenciadas, em direção à luta pela inclusão desses alunos em salas iguais a dos outros alunos, independentemente de suas características.

Para isso, o Brasil começa a partir da década de 80 e 90 a criar e planejar uma educação a nível nacional que contemple a inclusão desses diversos alunos nas salas regulares. Entre as mudanças imediatas do Brasil como signatário em 1994 da *Política de Educação para Todos*², pode-se citar, por exemplo, a introdução do Capítulo V denominado “Educação Especial” na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9.394/1996), a qual dispõe sobre a preferência de direcionar o público da inclusão ao ensino na modalidade regular.

Desde então tem sido cada vez mais frequente a introdução de alunos considerados em situação de inclusão no ensino regular, assim como a diminuição das modalidades de

² A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (1994) é um marco normativo que orientou a transformação do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, promovendo a transição de um modelo segregado para um modelo inclusivo. Essa política enfatiza a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, ampliando os apoios pedagógicos e garantindo o direito à educação como um direito fundamental. Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>

ensino especial. São mudanças significativas que podem ser analisadas tanto estatisticamente quanto no número de leis que direta ou indiretamente contribuem na garantia do direito desses alunos.

Dados do próprio INEP/MEC mostram um avanço significativo. Em 1998 houve 43.924 matrículas de alunos considerados incluídos em sala regulares, o qual aumentou 640% em 2006 para 325.136 matrículas. O número de matrículas gerais, incluindo classes especiais e regulares, de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica aumentaram de maneira exponencial nos últimos anos (INEP/MEC, 1998, 2013).

De acordo com o mesmo instituto, o número de matrículas gerais na educação era de 639.888 em 2013. Em 2017 esse número subiu para 827.243. Ainda com estes dados, pode-se notar a tendência já propriamente dita referente às matrículas em ensino especial e ensino regular (INEP/MEC, 2013). O número de matrículas em escolas especiais era de 14,5% em 2013 e houve um declínio de 9,1% até 2017. O aumento no ensino regular foi de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017, sendo que desses 90,9% de alunos 40,1% têm acesso ao atendimento educacional especializado - AEE e 50,8% não (INEP/MEC, 2017).

Contexto atual das políticas inclusivas

Uma série de políticas públicas têm sido estabelecidas no intuito de contemplar e evidenciar o direito dos diversos grupos minoritários. Mais recente, destaca-se o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2015), o qual assegura os direitos dessas pessoas e reforça a inclusão na educação. Outras diversas políticas podem ser conferidas em documentos específicos³.

No entanto, embora seja positivo o movimento de incluir todos os alunos no ensino regular, independentemente de suas características, ainda se tem muitos problemas nesse processo de inclusão. Mostra-se, portanto, que a simples inserção de diversos grupos que historicamente foram privados e excluídos do ensino regular também criou novas modalidades de violência e exclusão.

³ Os documentos podem ser acessados em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>.

Entre os problemas pode-se citar o que Vivarta (2003) discute como sendo a diferença do modelo de educação integrativa e o da educação inclusiva. O primeiro modelo teria como foco a mudança geral do currículo, dos métodos de ensino e da avaliação, porém cabendo ao aluno a adaptação à estrutura da instituição. A inclusão teria como principal foco a mudança da estrutura e do funcionamento das instituições, os quais teriam como projeto uma educação de delineamento acessível e que fosse direcionada a todos os alunos.

Desse modo, a inclusão tem sido colocada muitas vezes como responsabilidade do aluno; ou seja, cabendo a ele “se incluir” no ensino regular e se adaptar. No entanto, o questionamento presente se dá pelo fato de que os modelos que regem as instituições de ensino não foram criados pensando nesses alunos, o que torna a sua inserção apenas de modo integrativa, mas não inclusiva. A inclusão, portanto, estaria na modificação estrutural das instituições e das políticas que deveriam se organizar já com um modelo que contemple a todos.

Ainda, esses alunos têm sido alvo, conforme Crochick (2011), de diversas modalidades de violência, destacando o pesquisador, em especial, o bullying e o preconceito. Em algumas pesquisas recentes sobre essas modalidades de violências (Crochick, 2011; 2017) tem se evidenciado que, embora o bullying seja mais geral quanto aos seus alvos, o preconceito tem sido mais específico: seus grupos são os das minorias. Na escola, portanto, ele tem sido majoritariamente dirigido aos alunos considerados em situação de inclusão.

Mesmo que haja uma suposta inclusão desses alunos em sala de aula e nos colégios regulares, isso não garante uma boa escolarização e experiência educativa dos mesmos. Alguns estudos citam, por exemplo, a baixa interação desses alunos nas brincadeiras, a exclusão na hora do recreio e nas atividades em educação física, assim como o baixo pertencimento a grupos de amizades (Batista; Enumo, 2004; Crochick *et al.*, 2013; Razera, 2018).

Tendo isso em vista, destaca-se as dificuldades hoje vivenciadas por aqueles que estão de certo modo ligados à luta por uma educação que contemple todos sem discriminação. Embora diversos avanços tenham se mostrado positivos, ainda existem

muitas dificuldades, devido ao fato de se considerar as aplicações da educação inclusiva como sendo suficientes. Desde de o começo de sua aplicação na década de 80 e 90 tem sido encontrados problemas de diversas formas, assim como a criação de novos contextos de violência para esses alunos.

No entanto, a luta por uma educação que seja direito de todos os humanos (e que permite se diversificar para que todos possam desfrutar do conhecimento e do uso do que historicamente foi produzido por nossa sociedade) não pode ser desanimada. A ideia de uma educação que contemple a todos pode ser o começo importante para lutas e resistências cada vez mais amplas para pensarmos numa sociedade que seja inclusiva e que se forme pensando e contemplando a diversidade humana.

De modo que este trabalho tem como fundamento descrever os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo primeiro autor desse texto sob a orientação do segundo. Seu objetivo é o de mapear os agenciamentos, as estratégias de saberes e as linhas de fuga que configuram a educação inclusiva no Brasil, utilizando-se da cartografia de Deleuze, Guattari e Foucault como base para a compreensão dessas dinâmicas.

Em especial, procuramos pesquisar os agenciamentos que, na forma de rizoma, conectam os atores, as instituições e as práticas no contexto da educação inclusiva, além de identificar e analisar os saberes que sustentam as práticas e as políticas de educação inclusiva no Brasil. Buscamos ainda investigar as linhas de fuga emergentes das práticas educativas inclusivas, em especial identificando as resistências e as alternativas aos processos normativos.

Por uma proposta de campo

A cartografia é uma metodologia depreendida dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Deleuze e Guattari. Ela funciona como um rizoma, um estudo em forma de mapeamento de um sistema aberto a ser estudado. Nela se procura pesquisar e entender suas múltiplas entradas, saídas, nós, confluências e conexões (Deleuze; Guattari, 1995). Um sistema, conforme Hur (2021), não hierárquico e assignificante. Isto é, que

não procura representar a realidade, mas que, ao se produzir, cria a realidade e o conhecimento em sua própria *práxis*.

O material a ser trabalhado é proveniente, portanto, de diversas fontes, pois é constituído ao longo do fazer da pesquisa. Visto que, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia se define como uma metodologia na qual a produção do conhecimento não pode ser definida de antemão, pois o conhecimento se dá no contato entre o sujeito e o objeto, isto é, o conhecimento é o efeito desse contato.

Não que, tal como nos alerta Hur (2021), o pesquisador cartográfico faça uma atividade *laissez-faire* e de qualquer modo. Há um campo, uma problemática delimitada o qual se procura imergir para estudar, sendo o campo aqui delimitado o da educação inclusiva. Assim, o esforço da cartografia se dá numa tentativa de reverter o que historicamente se entende como sendo metodologia, isto é, sua lógica como *metá-hódos*⁴.

A reversão metodológica que propomos consiste em abandonar a rigidez do caminho pré-estabelecido da pesquisa tradicional – onde métodos, objetivos e critérios são definidos antecipadamente – para adotar uma abordagem cartográfica na qual o conhecimento emerge de maneira dinâmica e não linear. Em vez de buscar um percurso único que conduza a uma meta fixa, a metodologia cartográfica permite que o campo de estudo se desdobre à medida que o pesquisador interage com os dados e com o objeto investigado, mapeando múltiplas entradas, saídas, nós e conexões.

Essa abordagem, inspirada nos estudos de Deleuze e Guattari (1995) e sustentada pela ideia de que o conhecimento se constrói no contato entre sujeito e objeto (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009), possibilita uma reconfiguração constante dos rumos da pesquisa. Assim, o pesquisador deixa de seguir um roteiro previamente fixado e se engaja em uma exploração aberta, onde o campo – aqui delimitado pela Educação Inclusiva – se revela e se redefine conforme os dados emergem, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos estudados (Hur, 2021).

⁴ Metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho, direção). Disponível em: disponível em: <https://www.etimologias.dechile.net/?meta> e <https://www.etimologias.dechile.net/?hodos>; acesso em: 17 mar. 2025).

Conforme explica Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 17): “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”. Para isso, na construção desta pesquisa temos utilizado algumas experiências dentro da área educacional e clínica, assim como de estudos, pesquisas e atuações educacionais realizadas ao longo dos últimos anos.

Pode-se citar que neste período um dos autores tem atuado em escolas dentro de alguns municípios do estado de Goiás. Nessas atuações foram feitas uma série de atividades, tais como cursos de formação, entrevistas abertas e semiabertas com professores e gestores escolares, assim como observações e intervenções junto aos alunos.

A maioria dessas atuações em escolas tem sido em torno da temática de educação inclusiva e da violência escolar, sendo que o pesquisador sempre ouve e compartilha experiência com os profissionais e os alunos das escolas tentando entender as práticas ali presentes, as concepções e ideias sobre educação inclusiva, assim como observar e intervir nas rotinas diárias das escolas.

As intervenções são feitas a partir de combinações e de acordos firmados junto à coordenação escolar. Algumas intervenções são pontuais e ajudam a lidar com alguma demanda emergente na escola; porém outras têm caráter estrutural e são feitas, por exemplo, com parte do colégio ou mesmo com o colegiado inteiro.

O autor em questão ainda tem feito nos últimos anos o acompanhamento de pesquisas nacionais e internacionais que estão sendo realizadas na perspectiva da educação inclusiva. Tem-se dado preferência principalmente aos estudos que compartilham as experiências das práticas educativas de inclusão e aos resultados que elas têm suscitado nos participantes que estão envolvidas com elas, assim como os desafios enfrentados por parte daqueles que a praticam.

Também temos acompanhado os desdobramentos legislativos dos últimos anos no contexto da Política Nacional de Educação Inclusiva. No Estado de Goiás, em especial, os autores têm observado tais desdobramentos mais de perto, pois trata-se da localidade na qual um dos autores residem, o que permite observar e estudar não somente os fluxos a nível nacional, mas também no nível estadual e municipal.

Nacionalmente, entre 2018 e 2022, um dos autores participou, durante quatro anos, de uma pesquisa de grande porte⁵ que estudou e acompanhou as práticas de inclusão e de violência contra os alunos considerados em situação de inclusão. Essa pesquisa ocorreu em diversos estados brasileiros e quatro outros países (Espanhol, México, Portugal e Argentina). Contou com a atuação de centenas de colégios do Brasil, assim como a participação de milhares de alunos e professores que se dispuseram a ajudar no estudo. Dados significativos dessa ampla pesquisa têm contribuído imensamente para pensar os objetivos do cenário atual, sendo parte do campo que está sendo explorado.

Por fim, através da experiência clínica, temos atendido demandas de professores, alunos e pais durante os últimos anos. Nessas atuações clínicas conseguimos entender com maior profundidade em seus efeitos, assim como o imaginário e as práticas que têm sido realizadas, inclusive para além do ambiente escolar. As vivências mais íntimas daqueles que estão em situação de inclusão ou que convivem e atuam na inclusão nos permitem um olhar menos centralizado na instituição escolar e abarcam, também, as singularidades dos sujeitos.

Cabe salientar que dentro do campo estudado – educação inclusiva – o pesquisador está sempre fazendo um diário de campo. Tais apontamentos corroboram para a premissa da cartografia, na qual o conhecimento coexiste e coemerge junto ao processo de pesquisar e de conhecer. Objeto, sujeito e conhecimento são produtos coexistentes no mesmo processo. Não se define ou se reduz de antemão o que se vai conhecer, mas se direciona o que se quer conhecer e, nesse processo, o conhecimento surge na relação estabelecida. Eis o caminho aqui a ser percorrido.

Considerações Finais

⁵ Trata-se da pesquisa *Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*, coordenada pelo professor Dr. José Leon Crochick, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A pesquisa contou com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais. Na época, um dos autores deste artigo era bolsista de Iniciação Científica e participou do estudo. Os resultados da pesquisa podem ser encontrados no site <https://observatoriodaeducacao.unifesp.br/>. Entre eles, foram publicados uma série de artigos científicos, livros, cartilhas e relatórios, além de terem sido realizadas palestras, cursos de formação e debates em espaços públicos e privados sobre a temática. Todos os autores da pesquisa participaram da composição, produção e divulgação do material.

Devemos enfatizar que este trabalho está em andamento, sendo que sua ênfase foi a de considerar os recortes do estado no qual a pesquisa atual se encontra, assim como as indicações dos próximos passos dados nessa investigação. A educação inclusiva se mostra como uma perspectiva internacional muito promissora ao defender o direito da educação como universal, assim como procura, através de diversos documentos com signatários de todo o mundo, incentivar e orientar políticas nacionais para a prática inclusiva.

Seus avanços têm sido inúmeros, sobretudo ao olharmos as diversas legislações que têm sido aprovadas nas últimas décadas, assim como a diminuição massiva dos números de alunos em classes especiais e o aumento dos números em classes regulares. Avanços esses essenciais, em que o distanciamento legislativo e geográfico se reduziu drasticamente.

No entanto, a simples inserção desses alunos em salas regulares não é o suficiente para uma inclusão efetiva, sobretudo ao pensarmos na escolarização e na entrada no mundo de trabalho dos alunos em situação de inclusão. A maioria deles estão sendo apenas integrados e as instituições, as políticas e os atores ligados às práticas inclusivas resistem a modificar e delinear novos modelos educativos que contemplem a diversidade.

Deste modo, novas formas de segregação e violência surgem contra esses alunos em situação de inclusão. A defesa da inclusão vai, portanto, para além de apenas inserir esses alunos em salas regulares. Assim, diversas possibilidades e linhas de fugas podem ser delineadas com intuito de resistências aos sistemas vigentes opressivos e normativos, tais como na criação de novas formações, políticas públicas, discursos e saberes que evidenciam a defesa pela diversidade.

Referências

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia** (Natal), v. 9, n. 1, p. 101–111, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

CROCHICK, J. L; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHIK, J. L. **Preconceito e educação inclusiva.** Curitiba: SHD/PR, 2011.

CROCHIK, J. L; KOHATSU, L. N; DIAS, M. A; FRELLER, C. C; CASCO, R. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** São Paulo: Alínea Editora, 2013.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1995, v.1.

HUR, D. H. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. **Práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. i46.8392, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8392>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 1998: Educação básica.** Brasília, 1998. Disponível: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. **Censo escolar 2013: Educação básica.** Brasília, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. **Censo escolar 2017: Educação básica.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/>. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/>. Acesso em: 20 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos das pessoas com deficiência.** 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RAZERA, K. D. M. F. Inclusão escolar e preconceito: avanços e limites da educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. (orgs.). **Inclusão, educação e sociedade.** 1. ed. p. 29-38. São Paulo: Mundial Gráfica, 2018.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência.** Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

Matheus Rodrigues da Silva é psicólogo formado pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN). Psicanalista, mestrando em psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua na área clínica e educacional. Tem experiência em pesquisa e atuação na área de psicologia educacional e violência escolar.

E-mail:

matheus_rodrigues2@discente.ufg.br

Tiago Cassoli é professor associado I do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí – UFJ; do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG; e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJ. Realizou doutorado em psicologia na Universidade Estadual Paulista (área: psicologia e sociedade) - UNESP/Assis (2012) e graduação em psicologia pela UNESP/Assis (2002). Possui mestrado em psicologia (estudos da subjetividade) pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2006). Fez pós-doutorado no departamento de direito público e filosofia jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Autônoma de Madri - UAM (2020), Espanha.

E-mail: tiagocassoli@ufj.edu.br

Aceito em 15/10/2024

Publicado em 20/06/2025