



Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart

Entrevistadora:

Raquel Oliveira Moreira

Editora-chefe da Revista Com Censo - EAPE/SEEDF

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de Brasília, com período sanduíche no *Discourse Unit* (Manchester, Reino Unido). Psicólogo e bacharel especial em pesquisa pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e orientador pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. Coordenador do Grupo de Estudos e Trabalho “Subjetividade: teoria, epistemologia e metodologia” e do Grupo de Pesquisa “Teoria da Subjetividade, educação e saúde”. Tem experiência de pesquisa e docência nas áreas de Psicologia, Saúde Mental, Educação, Desenvolvimento Humano, Epistemologia e Metodologia Qualitativa, com ênfase na Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural.

Saúde mental e aprendizagem na escola no contexto (pós) pandêmico: desafios e possibilidades

1. Considerando o estágio atual da pandemia da COVID-19 e os contextos pelos quais as nações de todo o mundo tiveram que enfrentar e se adaptar, você poderia citar alguns dos impactos da pandemia na educação escolar e seus desdobramentos atuais?

Daniel Goulart - A pandemia da Covid-19 tem sido um processo abrangente, intenso, que marcou e marcará a nossa história para além daquilo que conseguimos representar atualmente. Se por um lado temos suas consequências mais imediatas escancaradas diante de nós – apenas no Brasil, ultrapassamos a marca de 700 mil mortes, o que é absolutamente terrível e inédito historicamente diante de qualquer evento dessa natureza –, esse processo, por ter sido tão profundo, tem e seguirá tendo, por outro lado, diversos efeitos colaterais, que não representam consequências diretas da pandemia, mas processos que vão sendo gerados pelas pessoas, instituições, Estado e grupos sociais como desdobramentos das mudanças ocorridas.

No caso da educação escolar, assim como em muitos outros campos, a pandemia representou uma intensificação de problemas históricos já identificados no período pré-pandêmico. O processo de suspensão temporária das aulas nas escolas, seguida pela implementação da modalidade de ensino remoto, até a gradual volta à presencialidade, evidenciou as profundas desigualdades nas mais diversas populações e nos mais diversos sentidos, como: condições de moradia, acesso à alimentação de qualidade, situação laboral dos pais - que se desdobraram em possibilidades radicalmente diferentes de exercerem um acompanhamento do cotidiano escolar dos filhos -, qualidade ou até mesmo possibilidade de acesso à internet, computadores e celulares, bem como recursos e condições muito díspares entre as próprias escolas na manutenção do ensino nesse período. Expressão do quadro dramático que vivemos no Brasil

nesse período, a meu ver, é o fato de que, para muitas famílias, as escolas fechadas representaram a impossibilidade de suas crianças e seus adolescentes fazerem as refeições diárias com qualidade, haja vista que ficaram temporariamente sem as refeições oferecidas pela escola.

No caso do Brasil, foi se constituindo um quadro no qual uma parte minoritária e relativamente privilegiada conseguiu, não sem perdas e dificuldades, dar continuidade aos seus estudos no período em que as aulas estiveram em formato remoto, enquanto uma grande maioria foi sumamente preterida, culminando em taxas de evasão escolar que deverão nos preocupar ainda nas próximas décadas. É importante ressaltar e valorizar o esforço de muitos professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares que, em colaboração uns com os outros, com as famílias e outras instâncias da sociedade civil, construíram estratégias pedagógicas inovadoras e que foram muito significativas nesse período. Em especial, muitos professores se desdobraram como puderam para manter o vínculo com seus estudantes e criar condições que favorecessem seus processos de aprendizagem. Sem dúvida alguma, esses esforços foram fundamentais e foram, de fato, o que permitiram práticas pedagógicas significativas nesse contexto marcado por tantas adversidades. Aliás, se algo ficou e deve ficar como desdobramento interessante desse processo é a importância crucial da escola e dos professores em nossa sociedade.

Entretanto, não deixa de ser aterrador para mim, como professor universitário, escutar de muitos jovens de 17, 18 ou 19 anos, que estão começando seus cursos de licenciatura na Universidade de Brasília (UnB), que este foi um “período perdido” para eles. Com frequência, tenho escutado desses estudantes: “Como sabíamos que não reprovaríamos, porque foi proibido reprovar nesse período, não fazíamos nada”, “Eu ligava o computador ou o celular na aula, deixava lá ligado e voltava a dormir”, “Acho que eu só dormi durante toda a pandemia”, “Eu não aprendi absolutamente nada nesse período de ensino remoto”, “A gente até via o esforço da professora, que estava ali fazendo de tudo para passar alguma coisa, mas a motivação era zero. Foi horrível!”.

Essas falas são significativas não apenas para refletirmos sobre as dificuldades que tivemos durante o período de ensino remoto, mas para entendermos muitos dos problemas que temos tido após o retorno à presencialidade nas escolas, e que seguramente seguirão nos desafiando no futuro, relacionados à aprendizagem e à própria experiência escolar num sentido mais abrangente. Se, por um lado, a forçosa implementação do ensino remoto levou a uma intensa ampliação do conhecimento e dos recursos para se utilizar as tecnologias de formação e comunicação – o que sem dúvidas é outro

efeito colateral interessante de todo esse processo –, por outro, tem intensificado diversas lacunas nas trajetórias desses estudantes, que são muito preocupantes, e que temos que encarar de frente.

Destaco algumas dessas lacunas:

1. A configuração de um inequívoco déficit na aprendizagem nesse período em suas variadas formas de expressão e nos mais variados níveis de ensino. Albertina Mitjans Martínez, a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey – referencial teórico central também em meus estudos e pesquisas – argumenta que historicamente temos tido muitas dificuldades em construir práticas pedagógicas nas escolas que favoreçam uma *aprendizagem compreensiva*, marcada pelo posicionamento ativo e reflexivo do estudante, bem como uma *aprendizagem criativa*, caracterizada pela personalização da informação, pela confrontação com o conhecimento e pela produção de ideias próprias e novas que vão para além do conhecimento apresentado. Sem dúvidas, essas formas de expressão da aprendizagem foram ainda menos favorecidas nesse contexto e, conseqüentemente, têm sido mais escassas no cotidiano escolar. Entretanto, até mesmo a *aprendizagem reprodutivo-memorística*, marcada por uma assimilação mecânica dos conteúdos, em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central, se viu seriamente comprometida nesse contexto. Nos jovens ingressantes no Ensino Superior, por exemplo, é comum nos depararmos com dificuldades básicas na escrita, interpretação de textos, com lacunas marcantes de informações e conhecimentos esperados para essa faixa etária. Como já falado, estes não são problemas exatamente novos, mas que sem dúvidas foram intensificados nos últimos anos.
2. Dificuldades na sociabilidade entre pares, com professores e outros atores da comunidade escolar. A suspensão das atividades presenciais nas escolas representou uma redução drástica das trocas sociais no cotidiano. Ainda que esta fosse uma medida sanitária importante por algum tempo, em função das altas taxas de transmissibilidade da Covid-19, é fato que o contato virtual entre pares e com professores, por mais importante que tenha sido, reduziu a intensidade da convivência e das próprias possibilidades educativas que o cotidiano presencial nos oportuniza. Para a grande maioria das crianças e adolescentes, a escola é o principal cenário de convivência de suas vidas. E conviver não é apenas ocupar o mesmo local. Representa uma oportunidade permanente para construir laços afetivos, participar de processos comunicativos dos mais variados tipos, mobilizar-se pela presença do outro, emocionar-se

pelos acontecimentos cotidianos, negociar a participação em atividades dentro e fora de sala de aula. Para além disso, a convivência representa também a construção de espaços de corresponsabilização, frustrar-se pelos próprios limites existentes em um cenário coletivo, enfim, a própria construção de um lugar próprio que leve em consideração a presença permanente do outro. Todas essas oportunidades cotidianas, que são matérias-primas importantíssimas para os processos educativos, viram-se estreitadas em grande medida. Esse processo, articulado a um uso massivo e muitas vezes sem limite das redes sociais, tem levado a muitas dificuldades no dia a dia das escolas, que se expressam na intolerância entre pares, problemas relacionais entre estudantes e professores, dificuldades muito significativas na comunicação entre professores e alunos, intolerância à frustração, entre outros aspectos. A fragilização das pessoas e das relações nesse contexto é expressa de diferentes formas.

3. Desmotivação em relação ao estudo e à experiência escolar num sentido mais abrangente. É certo que houve certa exaltação e entusiasmo evidentes na volta à presencialidade na maioria das escolas. Muitos colegas de diferentes regiões do país relataram que a impressão era de que as crianças e adolescentes, privados por tanto tempo de um contato mais próximo com os colegas, estavam se sentindo “pássaros quando saem das gaiolas”. Passado esse momento inicial, entretanto, tem sido igualmente frequentes relatos que abordam uma sensação de desânimo frequente entre os estudantes. No âmbito da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez argumentam que *a aprendizagem não se reduz à sua dimensão instrumental, mas emerge como processo interativo, que se configura subjetivamente no aprendiz, de modo a implicar experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz*. Nessa perspectiva, a motivação para aprender, por exemplo, não é intrínseca ou extrínseca, ela representa a própria forma com que essa aprendizagem é subjetivada na trajetória do aprendiz. Se a aprendizagem não está integrada à vida, aos interesses do aprendiz, não se desenvolve uma motivação real em relação a ela. Se este já era um grande desafio antes da pandemia, vivemos os desdobramentos da intensa redução dessa interação social durante um tempo muito significativo, especialmente se estamos falando de crianças e adolescentes, o que, unido às experiências difíceis relacionadas à própria crise sanitária, tem levado a um quadro de desmotivação alarmante. O desafio que se coloca é o que

podemos fazer, pensando em nossos recursos e limitações profissionais e institucionais, para favorecer mudanças e processos de desenvolvimento no contexto escolar.

2. Que repercussões poderiam ser apontadas desse processo para a saúde mental de estudantes, profissionais da educação e da comunidade escolar nesse contexto (pós) pandêmico, principalmente nas aprendizagens? Como você tem refletido sobre os quadros de sofrimento que emergem no cotidiano das instituições? Há alguma tendência entre os grupos vulneráveis como mulheres, jovens e/ou pessoas negras?

Daniel - As repercussões desse processo para a saúde mental de estudantes, profissionais da educação e da comunidade escolar têm sido preocupantes. Esse tem se constituído em um dos focos do projeto de pesquisa “Subjetividade, educação e saúde: o desenvolvimento subjetivo em foco”, configurando uma das linhas de pesquisa do grupo de pesquisa “Teoria da Subjetividade, educação e saúde”, que coordeno junto a José Fernando Patiño Torres no âmbito da UnB. Mas antes de abordar as formas de expressão de sofrimento nesse contexto, penso ser importante trazer uma reflexão sobre essa relação entre os campos da educação e da saúde mental, que se relaciona a como temos refletido sobre os quadros de sofrimento que emergem no cotidiano das instituições de ensino.

Hegemonicamente, a saúde mental tem sido compreendida em uma perspectiva biomédica estreita, a partir de uma dicotomia saúde-doença, que, a meu ver, é sumamente equivocada. Sob essa ótica, a chamada “doença mental” representa uma disfunção individual, derivada de um problema eminentemente biológico, a partir de uma visão cartesiana e mecanicista das funções humanas. Nessa perspectiva, a saúde mental é uma função relativamente isolada da integralidade da vida, de modo que as dimensões subjetivas, sociais e culturais fiquem negligenciadas. Vista por essa perspectiva dominante, o foco da ação profissional é orientado a consertar o desajuste do indivíduo para se atingir uma suposta normalidade. Ou seja, o foco é colocado no controle do comportamento, de forma articulada a uma expectativa de docilidade, adaptação e eficiência do estudante.

Essa concepção biomédica de saúde mental é muito articulada a uma visão igualmente estreita de educação enquanto transmissão de conteúdos, numa perspectiva reprodutiva, que desconhece sua dimensão subjetiva e na qual subentende-se que todos os aprendizes devem aprender uma coisa só e de uma só forma. O “casamento” dessas perspectivas tem constituído o que tem sido chamado de *modelo clínico-terapêutico* nas escolas e, do nosso ponto de vista e de muitos

especialistas, tem sido infelizmente muito frequente e profundamente deletério para as instituições de ensino. Basicamente, a partir de uma expectativa de padronização do comportamento e da disciplina dos estudantes, orienta-se o olhar à identificação de sintomas e diagnóstico de supostas “doenças mentais” para se tratar do problema individualmente sob o olhar médico. Esse quadro culmina no que tem sido definido por muitos pesquisadores, entre eles Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares, como *medicalização da educação*, que representa precisamente a prática de transformar questões sociais, pedagógicas e subjetivas em problemas de origem e solução do campo médico. Opera-se numa lógica individualista de exclusão da diferença e reprodução de desigualdades.

Há alguns anos fiz uma pesquisa com Raquel Alcântara sobre esse cenário no Brasil e no Distrito Federal (DF), mais especificamente em relação ao transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), conhecido como uma das “epidemias” no campo da psicopatologia nas últimas duas décadas. Essa pesquisa foi publicada em um livro que organizamos em 2016: “Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos”. Ficamos estarecidos quando nos debruçamos sobre documentos e normativas e vimos que o Ministério da Saúde, já em 2015, alertava para um aumento de 775% no uso de metilfenidato (anfetamina usada para o tratamento do TDAH) nos 10 anos anteriores no Brasil. Entre as unidades federativas do país, o DF ocupava um lugar de destaque pelo menos desde 2009, quando o Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC) da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) divulgou um relatório mostrando que o uso de metilfenidato no DF era o maior entre todas as unidades federativas do país, somando quase o dobro da segunda colocada, o estado do Rio Grande do Sul. Pesquisas recentes mostram que infelizmente o cenário segue semelhante. Frente a isso, nos perguntamos: o que justificaria esse aumento exponencial do uso dessa medicação entre crianças e adolescentes e mais especificamente no DF? A quem se deveria atribuir esse aumento? Às realidades objetivas das crianças e adolescentes supostamente “transtornados” ou às práticas um tanto arbitrárias daqueles que diagnosticam e prescrevem essa medicação em grande escala? À época, colhemos relatos de mães que afirmavam que nas salas de aula de seus filhos mais da metade dos alunos estavam tomando medicação. É algo estarecedor!

Essa lógica medicalizante e patologizante opera por meio da transferência das responsabilidades das instituições de ensino e de outros espaços sociais, como a própria família, para a medicina. Ela implica, com efeito, num empobrecimento da escola, ao desacreditá-la como espaço social potente na geração de alternativas

aos problemas que a atravessam. A lógica do encaminhamento despersonalizado prevalece em relação ao acolhimento singularizado. Esse quadro configura uma lógica manicomial nas instituições de ensino. Tenho argumentado que o manicômio está presente em nossa sociedade não somente no formato de grades e muros concretos, mas também por meio de grades e muros simbólicos que passam a ser subjetivados em nosso cotidiano, configurando relações objetais entre as pessoas, nas quais o diálogo e as possibilidades de desenvolvimento são minimizados ao extremo.

Igualmente, esse quadro dominante que tentei descrever em breves linhas antecede bastante a pandemia e é nesse mesmo quadro que as expressões de sofrimento no contexto (pós) pandêmico têm se inserido. Se olharmos somente para a dimensão “sintomática”, o que vemos entre estudantes, professores e outros atores da comunidade escolar? Uma quantidade alarmante de quadros de ansiedade, crises de pânico, hiperatividade, irritabilidade, falta de atenção e concentração, apatia, dificuldades de memória, depressão, práticas de automutilação, tentativas e mesmo situações de concretização do suicídio. Há quem fale de uma “pandemia de doenças mentais”, o que me parece reducionista, pois confina sub-repticiamente fenômenos sumamente complexos à emergência de quadros psicopatológicos individuais. A resposta-padrão do modelo clínico-terapêutico nas escolas a esse tipo de problema é a busca pelo controle dos sintomas de forma individual e descontextualizada. Ou seja, colocar especialistas em saúde mental para atender numa lógica ambulatorial as crises de saúde mental que emergirem nas instituições.

Do meu ponto de vista, essa é uma perspectiva estreita, porque descuida totalmente da matéria-prima para qualquer trabalho educativo e prática terapêutica que seja significativa: a subjetividade. Fernando González Rey define a *subjetividade* como um sistema simbólico-emocional, que diz respeito à qualidade da nossa experiência a partir do que geramos e de como nos posicionamos como indivíduos e grupos sociais em nossa história de vida. Nessa perspectiva, a saúde é concebida como a qualidade dos processos de vida, não como um atributo que se possui ou não.

Nesse sentido, os quadros de sofrimento que emergem no contexto da escola devem ser pensados não como uma consequência direta de algum fenômeno – como a própria pandemia de Covid-19 – mas como produções subjetivas que emergem de forma articulada aos aspectos individuais, mas também relacionais, institucionais, culturais e sociais que os atravessam. No caso de estudantes, docentes e da comunidade escolar em geral, ainda que haja especificidades nesses grupos na forma de expressão e na própria configuração subjetiva dos problemas relacionas à saúde mental, é premente

que esses indivíduos não sejam considerados como entidades alheias aos processos que acontecem ao seu redor e que atravessam suas experiências.

Uma variedade de processos está relacionada a esses quadros, tais como uso massivo e sem controle das redes sociais, frustrações de diversas ordens, saturação acadêmica, más condições de estudo e trabalho, uso problemático de álcool e drogas, desafios relacionais dentro e fora da escola, questões de gênero, questões raciais, étnicas, violência, bem como um contexto que incita permanentemente a competição. É bastante provável, nesse sentido, que haja alguma tendência em grupos mais vulneráveis, ainda que não conheça evidências comparativas no DF nesse sentido. De todo modo, seguramente podemos afirmar que esses problemas de saúde mental estão relacionados às questões mais abrangentes da subjetividade social do país, como os processos de neoliberalização muito difundidos nos mais diversos espaços sociais, incluindo a escola. Como Pierre Dardot e Christian Laval explicam, o neoliberalismo emerge como a racionalidade do capitalismo contemporâneo, baseada na concorrência e em modelos empresariais, que regem o ideal não apenas das relações econômicas, mas também das relações interpessoais. Individualismo e consumismo situam-se na base de uma lógica que tende a responsabilizar exclusivamente o indivíduo por seu sucesso ou seu fracasso.

Nesse contexto, com frequência, os contextos educativos demandam e desafiam os membros da comunidade escolar, mas não favorecem dispositivos educativos para apoiar a criação de recursos para lidar com essas demandas e desafios. No caso dos estudantes, muitas vezes dificuldades no processo de aprendizagem são pensadas como déficits exclusivamente individuais, a partir de uma lógica intelectualista que desconsidera a emocionalidade, a qualidade das relações e as próprias estratégias pedagógicas na configuração dessas dificuldades. Ainda, muitas vezes, especialmente nesse contexto de uso massivo e prolongado das redes sociais, há lacunas comunicacionais importantes entre professores e alunos, que se desdobra em certa indisponibilidade para criar algo juntos que seja possível levando em conta a intergeracionalidade, a partir de um diálogo autêntico e comprometido com o outro. Nesse processo, em muitos casos, a escola deixa de ser um espaço atrativo para o estudante, quando não se torna um espaço repulsivo, o que tem amplos desdobramentos na qualidade de seus processos de aprendizagem.

No caso dos professores, é muito frequente relatos sobre a sobrecarga de trabalho, que se agrava com processos de formação inicial e continuada que muitas vezes não acompanham os desafios do cotidiano. Nos últimos anos, fez-se mais evidente as dificuldades relacionadas ao preparo para o uso das tecnologias, a

forma como o trabalho inundou o espaço privado, sem que fosse garantida a estrutura mínima necessária para isso. Isso levou a um quadro de hiperconexão, que tem sido um fenômeno global, mas que tem sido reportado por professores como um processo que tem levado frequentemente à saturação e à exaustão. Novamente, esses problemas não foram inaugurados pela pandemia de Covid-19. Entretanto, tem sido evidente como muitas dessas dificuldades e descompassos foram intensificados nesse contexto, com a drástica alteração no cotidiano escolar, na transformação do lar em local de trabalho, nos processos de socialização e no sistema de atividades da população. A isso se soma um gradual aumento nas exigências sobre os professores, a partir de uma expectativa implícita de que a escola substitua o papel educativo das famílias. Nesse sentido, definir de forma cada vez mais reflexiva e adequada os limites e possibilidades do papel do professor é fundamental.

Esse quadro mais amplo não deve levar a que cheguemos a conclusões sobre os quadros de saúde mental de forma despersonalizada, numa leitura sociologizante dos processos humanos. Cada indivíduo, seja estudante, professor(a), funcionário(a), ou gestor(a) de uma escola subjetiva essa realidade a partir de seus recursos e fragilidades que foram historicamente configurados em sua subjetividade individual. Penso que devemos qualificar mais o nosso olhar para termos condições de fazermos leituras que nos permitam compreender os processos sociais e culturais abrangentes que estão atravessando o cotidiano escolar, sem perder de vista a forma singular como são vivenciados e produzidos em trajetórias de vida individuais.

3. Estudos mostram que há um quadro crescente de aumento de expressões de sofrimento e transtornos mentais no Brasil e no mundo. Como as instituições e lideranças têm lidado com essas questões? E, como se pode qualificar formas de cuidado e acolhimento? Para o caso do ambiente escolar, a formação continuada de professores e gestores seria um ponto de partida? Se sim, seria sob uma nova perspectiva de formação?

Daniel - As instituições e lideranças têm lidado com essas questões de formas variadas e é preciso aprender com as experiências que temos tido. Não penso ser difícil afirmar que o modelo clínico-terapêutico segue sendo o mais adotado, ainda que não intencionalmente pela maioria das instituições de ensino. Nessa perspectiva, penso que um dos riscos que temos no cenário (pós) pandêmico é incorrerem no equívoco de assumirmos depressa demais a existência de uma suposta “nova pandemia de doenças mentais”, de forma articulada aos típicos reducionismos que acompanham essa análise. Isso justificaria novos aumentos exponenciais de diagnósticos e uso descontrolado de medicação, sem

uma análise mais criteriosa e singular, que leve em consideração a complexidade das situações vividas.

Com isso, não nego os alarmantes problemas relacionados à saúde mental que temos vivenciado atualmente nas escolas. Pelo contrário, penso que são muitos e devemos encará-los de frente, evitando a tendência de que eles somente se visibilizem nas instituições quando uma crise mais grave acontece – o que tem sido literalmente fatal em muitos casos. O que proponho é reposicionar o nosso olhar para essas questões, de modo que tenham visibilidade numa ótica mais compreensiva, dialógica, com vistas a se construir caminhos educativos alternativos ao sofrimento.

A partir da Teoria da Subjetividade, pensamos as *situações de sofrimento, inclusive em suas formas graves, como processos singulares, que representam uma configuração subjetiva que frequentemente impedem o indivíduo de produzir alternativas a esse estado, que pode ir se tornando dominante em sua trajetória de vida*. Ainda que emergjam processos comportamentais semelhantes em diferentes casos, essas situações dizem respeito a trajetórias de vida, relações interpessoais, acontecimentos, fragilidades e recursos que são singulares. Daí a representar uma visão alternativa à ideia de uma “doença mental” que pode ser definida a priori a partir de um conjunto despersonalizado de sintomas identificados.

Nessa perspectiva, o trabalho com pessoas que apresentam situações de sofrimento pode tomar formas variadas, de acordo com a singularidade dos casos, entretanto, orienta-se, tal como qualquer processo educativo nessa perspectiva, ao favorecimento do desenvolvimento subjetivo da pessoa. Isso implica considerar o caráter gerador da subjetividade em suas dimensões individuais e sociais. Albertina Mitjans Martínez e Fernando González Rey definem o *desenvolvimento subjetivo* como o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que se desdobram em mudanças qualitativas em áreas diversas da vida da pessoa, gerando uma implicação pessoal gradativamente mais profunda na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza.

Sob essa ótica, no âmbito das escolas, é preciso desmistificar a saúde mental. Problemas dessa ordem amiúde ainda são tratados como tabus e terminam sendo torturas silenciosas e silenciadas até que emergjam na forma de crises agudas, quando muitas vezes já é tarde demais para intervir.

Uma das pesquisadoras do nosso grupo de pesquisa, Paola Monastério, é orientadora educacional e atua há vários anos em escolas públicas no DF. Em seu Mestrado Acadêmico, sob minha orientação, ela está estudando precisamente processos subjetivos de adolescentes em sofrimento subjetivo no contexto escolar do DF no período (pós) pandêmico. Embora ainda esteja no começo de sua pesquisa, ela já tem elaborado reflexões

a partir de sua própria experiência profissional. Algo identificado por ela, por exemplo, é a queixa comum de adolescentes de não se sentirem acolhidos, apoiados e ouvidos nem pela família, nem pela escola. De fato, ela argumenta que, na maioria dos casos, a escola não se sente preparada para lidar com estudantes com problemas de saúde mental e, com isso, perde-se uma preciosa oportunidade para refletir e aprender o que a fase da adolescência, com suas demandas e transformações, representa para sua vida e seu desenvolvimento. Ela defende um olhar interdisciplinar na escolar para essas questões, que evite a patologização e que promova o que ela chama de “inclusão emocional”, pois efetivamente muitas vezes ainda são situações, embora dramáticas, invisibilizadas e silenciadas no contexto escolar.

Algo que me parece fundamental é que se ampliamos o conceito de saúde mental, de maneira a articular seus processos à vida cotidiana, às relações interpessoais, às instituições e aos recursos subjetivos individuais e sociais, não devemos conceber os problemas de saúde mental como sendo do escopo restrito ou exclusivo de profissionais especializados em saúde mental. É certo que esses profissionais especialistas, assim como a rede de atenção psicossocial, com seus vários dispositivos (como os centros de atenção psicossocial, as unidades básicas de saúde, os hospitais gerais, os centros de convivência e cultura, entre outros), podem fazer parte do cuidado de pessoas que demandem uma atenção especializada em função de seus quadros. No entanto, mesmo nessas situações, o cuidado cotidiano da saúde mental é uma tarefa de todos e a escola não pode se omitir nesse processo. Ou seja, saúde mental e cuidado não são temas exclusivos de psicólogos, psiquiatras ou outros profissionais. Devem ser temas transversais dos professores, da orientação pedagógica, da gestão escolar, das famílias e dos próprios estudantes.

Para além de eventuais terapias, que com efeito constituem possibilidades de ação profissional potentes frente a certos problemas de saúde mental, me parece fundamental considerar que trabalhar em prol da saúde mental da comunidade escolar implica abordar as condições e a qualidade do trabalho realizado, buscar construir um trabalho mais coletivo e estratégico em equipe, enfrentar a lógica reprodutiva dentro e fora de sala de aula, gerar alternativas à burocratização despersonalizada típica das instituições, buscar meios de alcançar mais qualidade nas relações pessoais, buscar formas de melhor se aproveitar o espaço físico da escola, administrar problemas cotidianos com mais empatia e cuidado, dar mais abertura para ouvir e dialogar com o outro, acolhendo eventuais dificuldades.

Aliás, um desdobramento nefasto da patologização não é somente a proliferação da atribuição de rótulos psicodiagnósticos à menor variação comportamental

em relação à norma idealizada, mas a própria forma como o diagnóstico é subjetivado. Com a predominância do modelo biomédico, o diagnóstico é subjetivado enquanto uma realidade incontestável, uma verdade médica frente à qual as pessoas se posicionam passivamente, muitas vezes como vítimas. Esse processo tem diversas consequências, entre elas, o fato de que, quando diagnosticados, estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar estão mais propensos a serem excluídos por seus pares, pelos próprios professores e gestão, ao mesmo tempo que mais propensos a se excluírem. É como se a escola lavasse suas mãos, pois “o problema é do indivíduo e sua disfunção”. Precisamos desafiar frontalmente essa lógica e nos responsabilizarmos por um trabalho coletivo, que se dê em parceria com as famílias, eventualmente com profissionais especializados ou com a rede de atenção psicossocial. Devemos lutar contra a estigmatização que em geral vem junto à emergência de expressões de sofrimento e que nada mais fazem que agudizar o problema.

Na perspectiva que trabalhamos, o diálogo é um recurso central. A partir da Teoria da Subjetividade, o *diálogo* não é simplesmente uma comunicação qualquer. É uma comunicação com implicação emocional, sustentada por um vínculo afetivo que não anula as diferenças entre seus atores. Muitas vezes, o diálogo implica provocações, tensionamentos e questionamentos que abrem novos campos de reflexão, desdobrando-se em processos que estão para além do momento concreto do diálogo. Essa é uma via potente de escutar o outro, acolhê-lo, ao mesmo tempo que mobilizá-lo, a partir de seus próprios recursos, a gerar caminhos alternativos de desenvolvimento subjetivo.

Esse caráter dialógico deve estar na base também da formação continuada de professores e gestores – que me parece um processo fundamental em mudanças necessárias para se lidar com os problemas que estamos aqui abordando. Isso implica pensar a formação continuada para além de uma formação técnica, conteudista, centrada em temas e habilidades específicas. A formação continuada deve favorecer reflexões críticas e criativas sobre o trabalho pedagógico que está sendo e deve ser realizado, bem como favorecer a construção de um trabalho coletivo de colaboração, abordando a sala de aula, mas pensando a escola para além dela. Enquanto subjetividade social, a escola articula e é atravessada por várias outras instâncias do tecido social, como a família, a situação socioeconômica dos alunos, problemas sociais diversos, como violência, racismo, machismo e problemas de saúde diversos. Ao mesmo tempo, a escola expressa uma subjetividade social fértil para a construção de relações, projetos, aprendizados e possibilidades voltadas ao desenvolvimento subjetivo dos estudantes, dos professores, gestores e outros

membros da comunidade escolar. Penso ser fundamental considerar esses aspectos não do ponto de vista formal, mas como a base de um trabalho estratégico, que muitas vezes não acontece pelas amarras históricas da instituição.

A formação continuada de professores e gestores, embora possa ser pensada em parceria com especialistas de dentro e de fora da escola, deve ter como premissa abordar a vida cotidiana das escolas, no contexto em que ocorre. Professores e gestores, nesse processo, devem emergir como agentes reflexivos das próprias práticas, construtores de conhecimento, não receptores de conteúdo previamente preparado. Penso que esse processo deve combater a fragmentação disciplinar, bem como orientar-se ao desenvolvimento subjetivo dos indivíduos que o compõem e à qualificação do trabalho coletivo.

4. O que tem ficado, ou deveria ficar, de aprendizado para as instituições de ensino nesse processo? Quais desafios e perspectivas você destacaria para as instituições consideradas no pós-pandemia?

Daniel - Poderíamos destacar diferentes aprendizados, desafios e perspectivas para as instituições de ensino atualmente. Mas vou me centrar em alguns aspectos que considero essenciais. Reitero algo que me parece ter ficado ainda mais evidente nesse processo de pandemia: o valor crucial da escola e dos professores em nossa sociedade. De fato, a necessária crítica à normatização e limitações dos processos escolares, de forma articulada à digitalização de muitos processos da vida, têm levado frequentemente à crítica radical da escola enquanto instituição, com alguns inclusive clamando pelo seu fim. Ao lado de muitos educadores da atualidade, como António Nóvoa, discordo radicalmente disso. A escola e o professor foram, são e seguirão sendo fundamentais para o mundo em transformação que vivemos. Frente às crises que vivemos atualmente, acredito que a importância da escola e dos professores se vê renovada. Sem dúvidas, no entanto, a própria transformação da sociedade, com mudanças geracionais e as crises do mundo contemporâneo, nos impele a repensar estratégias educativas possíveis para favorecer caminhos de desenvolvimento.

É refletindo sobre os desafios relacionados à saúde mental e às questões de aprendizagem que reafirmo, neste caso, a importância da escola e seus diversos atores, sobretudo dos professores. Parece-me importante lutar contra certa tendência à desresponsabilização frente às crises que emergem no cotidiano escolar. Isso não significa tomar para si a responsabilidade absoluta por tudo, mas encontrar e construir campos de ação possíveis, que favoreçam a *emergência dos professores como sujeitos* frente às crises que enfrentam – algo

que deve ser tanto um objetivo nos processos de formação quanto das próprias dinâmicas e exigências institucionais. Também, parece-me fundamental construir esses campos de ação possíveis *em colaboração*. É fundamental apostar no vínculo entre as pessoas que constituem a comunidade escolar, nos diferentes espaços e formas que se possa construir processos de diálogo, na parceria com as famílias para lidar com situações desafiadoras e na relação com outras instituições públicas – a exemplo dos dispositivos da rede de atenção psicossocial – e da sociedade civil para fortalecerem as possibilidades de se gerar alternativas frente aos múltiplos problemas emergentes.

Isso significa que, frente aos problemas de aprendizagem e de saúde mental emergentes em sala de aula, é preciso fortalecer um trabalho coletivo, em parceria, que fortaleça, por sua vez, o trabalho individual de cada professor(a) em seu fazer cotidiano. Sem dúvida alguma, a sala de aula é um dos espaços em que isso pode acontecer, mas é fundamental considerar também o trabalho fora da sala de aula, buscando favorecer opções, o intercâmbio de ideias e a corresponsabilização. Esse processo coletivo é fundamental inclusive para o fortalecimento e qualificação das condições de trabalho – dimensão fundamental para a saúde mental nas escolas, como já mencionei.

De maneira afinada ao que argumentam Albertina Mitjáns Martínez e Fernando González Rey, *é importante mudar as representações e o sistema valorativo dominante sobre a educação, a aprendizagem e o sofrimento. O foco da ação educativa, incluindo em casos de sofrimento subjetivo grave, deve estar no desenvolvimento subjetivo, em*

processos de aprendizagem que sejam compreensivos e criativos, não somente na transmissão de conhecimentos, aquisição de habilidades específicas e no controle do comportamento.

Reconhecendo as diversas dificuldades no trabalho dos professores, tanto estruturais, de remuneração, de valorização, entre outros, sigo acreditando e, de fato, testemunhando que é possível fazer a diferença no contexto institucional onde se está inserido, orientando-se à superação das dificuldades atuais. No âmbito da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, um conceito central é o de *sujeito*, ou seja, a condição (individual e social) de abrir um via de subjetivação alternativa a determinado espaço social normativo, exercendo opções criativas nesse contexto. Acredito ser importante manter um posicionamento reflexivo e alerta, de modo a nos mobilizarmos tanto para favorecer a condição de sujeito do outro a quem nos dirigimos, como para exercer essa condição de sujeito no contexto em que estamos inseridos.

No campo da gestão, parece-me fundamental ampliar e diversificar as estratégias de formação continuada, promovendo espaços de intercâmbio e orientação. Enfatizar o diálogo e a construção de projetos coletivos orientados ao desenvolvimento subjetivo individual de quem constitui a escola, bem como a mudanças sociais desejáveis é um norte que demanda reflexão permanente, flexibilidade na execução do trabalho e estratégias de avaliação qualitativa do processo educativo para além de avaliar individualmente somente os estudantes. Esse processo demanda um repensar constante do lugar e do papel da escola, articulando o educar ao acolher e ao cuidar. ■