



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAOLA MARIEL MONASTERIO DE LA MENZA

INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM SOFRIMENTO SUBJETIVO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO

Brasília

2024

PAOLA MARIEL MONASTERIO DE LA MENZA

INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM SOFRIMENTO SUBJETIVO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a Defesa, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart.

Brasília

2024

PAOLA MARIEL MONASTERIO DE LA MENZA

INCLUSÃO DE ADOLESCENTES EM SOFRIMENTO SUBJETIVO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO  
DE CASO

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart - presidente  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Maria Cristina Ventura Couto - membro externo  
Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria -  
Universidade Federal de Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – membro suplente  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho como uma lembrança indelével aos meus avós, Ismael Teodoro Monasterio e Haydee Leonor Sorella, que são minhas raízes, minha força e minha sabedoria em cada etapa de minha vida. Eterno agradecimento!

*Dedico este trabajo como recuerdo imborrable a la memoria de mis abuelos Ismael Teodoro Monasterio y Haydee Leonor Sorella que son mis raíces, mis fuerzas, mi sabiduría en cada paso de mi vida. ¡Eternamente gracias!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todo o mundo espiritual, eternos companheiros de viagem de séculos de reencarnações, que fizeram possível, deste sonho, uma realidade.

À minha família e a meus pais, Stella e Horacio, que me fortaleceram com seus ensinamentos e lutaram juntos para chegar aonde estou. Obrigada por acreditar nessa eterna sonhadora, sem desistir. Ao meu irmão, Ariel, agradeço as gargalhadas de sempre, que trazem leveza para a vida.

À minha filha, Natasha, que fez desse mundo um lugar melhor para se viver, desde o dia em que nasceu. Muito obrigada, meu amor!

A você, Evanilson, responsável por cada passo deste mestrado desde o início, agradeço o apoio sincero e carinhoso, acreditando que esse sonho que estava dentro de mim era para ser realidade, e não desistiu. Acreditou em minha luz e fez de cada detalhe uma realização. Esse projeto tem seus olhos, sua marca, sua força, sua doçura. Muito obrigada para sempre!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart, pelo respeito, pela paciência, pelo cuidado e pela atenção ao longo desse caminho. Por acreditar sempre em mim. Suas palavras e orientações me deixam a certeza de ser não apenas uma melhor profissional, como também melhor ser humano. Esse caminho me transformou para melhor graças a você, “profe”! Muito obrigada!

Às professoras que participaram das avaliações do projeto de qualificação: à Profa. Dra. Cristina Massot Coelho, que, ao longo de dois semestres, acompanhou-me pacientemente como aluna, acolheu minhas dúvidas e deu um espaço aconchegante para meus erros e acertos; à Profa. Dra. Maria Cristina Ventura Couto, que aceitou gentilmente o convite para participar da banca e inspirou-me como profissional. Muito obrigada, professoras! As duas me inspiram como ser humano, como mulher e como profissional.

Aos companheiros de mestrado: Natalia e Bruno, que alegria que a espiritualidade tenha permitido esse reencontro! Muito obrigada por suas explicações, seu apoio, sua paciência, seu carinho, sua compreensão e por enxergar sempre o melhor de mim. Gratidão!

Aos meus colegas do grupo de pesquisa: Beatriz, Clarissa, Rafael, Lisbeth, Camila e o Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres. Suas contribuições fizeram deste meu trabalho uma grande pesquisa.

Aos meus amigos que souberam me ouvir, me apoiar e me deixar morar nesse abraço que envolve a alma: Andreia, Daniela, Eduardo (Dudu), Delani, Luciene, Sandra. Vocês estiveram sempre para dividir e somar!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela possibilidade do afastamento remunerado para estudos – de fato, algo fundamental para a concretização deste trabalho.

À escola pesquisada e a todo o grupo que dela faz parte que, generosamente, acolheram-me e deram-me espaço para esta pesquisa.

Gratidão a todos os colegas que cruzaram comigo nessa caminhada, nas salas de aula, nos corredores e na vida. Muito obrigada!

## RESUMO

Os processos de saúde mental, no contexto escolar, estão sendo discutidos em diversas pesquisas por serem motivo de preocupações nas práticas educacionais. O estudo desses processos demanda um olhar que articule educação, saúde mental e desenvolvimento humano, com o intuito de favorecer o avanço em caminhos de inteligibilidade sobre processos de sofrimento subjetivo de adolescentes para uma compreensão complexa das diversidades e das singularidades dos adolescentes no espaço escolar pós-pandêmico. À luz da Teoria da Subjetividade em uma abordagem histórico-cultural de Fernando González Rey, esta pesquisa teve como objetivo compreender como se configuram, subjetivamente, quadros de sofrimento de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico, tendo como foco a elaboração de princípios e estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento subjetivo nesse contexto, além da patologização. A partir da Metodologia Construtivo-Interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, foram abordados dois aspectos: 1) a configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico; e 2) a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, considerando os recursos subjetivos orientados ao desenvolvimento subjetivo, por meio de um estudo de caso. A pesquisa envolveu um trabalho de campo de 08 meses em uma escola pública do Distrito Federal do Brasil. Nesse processo, a pesquisadora participou de diversas atividades do cotidiano da escola, o que possibilitou a criação de um vínculo com a equipe pedagógica, com gestores, famílias e estudantes que, gradualmente, tornaram-se participantes da pesquisa. Diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados: dinâmicas conversacionais, diálogo sobre músicas, diálogo sobre desenhos, diálogo sobre história em quadrinhos, cartografia corporal e técnica de complemento de frases. Esses instrumentos visaram favorecer momentos dialógicos que permitissem a abordagem de temas importantes para o estudo, favorecendo uma participação engajada, crítica e reflexiva do participante. Os resultados da pesquisa são apresentados em dois eixos temáticos. No primeiro, abordamos a configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes, com o intuito de contribuir para o delineamento de possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo. Concluímos que a configuração dominante do sofrimento subjetivo adolescente na escola está marcada pela fragilidade da comunicação sobre problemas de saúde mental, assim como pela medicalização e patologização como resposta rápida e superficial para a resolução de conflitos emocionais, sociais e de aprendizagem, frequentes nas práticas pedagógicas. No segundo eixo temático, abordamos a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente e possíveis recursos para o

desenvolvimento subjetivo. Enfatizamos, aqui, o protagonismo subjetivo de um indivíduo frente a uma situação de vida de sofrimento, dentro de um processo fluido, criativo e dinâmico, que permite construir possíveis alternativas ao sofrimento. Nesse contexto, foi relevante criar espaços de diálogo e dignidade no reconhecimento dos direitos e deveres dos estudantes na diversidade e na diferença como alternativa às práticas patologizantes e medicalizantes.

**Palavras-chave:** sofrimento subjetivo; subjetividade; adolescentes; espaço escolar; saúde mental.



## **ABSTRACT**

*Mental health processes in the school context have been discussed in various studies and remain a significant concern in educational practices. Studying these processes requires a perspective that integrates education, mental health and human development, aiming to advance understanding of the subjective suffering experienced by adolescents, with a focus on their diversity and individuality in the post-pandemic school environment. Drawing on Fernando González Rey's Theory of Subjectivity within a historical-cultural framework, this research sought to understand how adolescents' suffering is subjectively shaped in a public school in the Federal District in the post-pandemic context, focusing on the development of educational principles and strategies that promote subjective development beyond pathologization. Using a Constructive-Interpretive Methodology, based on Qualitative Epistemology, the study explored both the social subjective configuration of adolescent suffering in the public school setting and the individual subjective configuration of suffering experienced by one adolescent in that context. It also investigated subjective resources that could foster development. The research was conducted through a case study, involving eight months of fieldwork in a public school in Brazil's Federal District. During this period, the researcher engaged in the school's daily activities, building relationships with the pedagogical team, management, families and students, who gradually became research participants. Various research instruments were employed, such as conversational dynamics, dialogues about songs, drawings, comics, body mapping and sentence completion techniques. These tools were designed to encourage dialogical moments, allowing important themes to surface in the study and fostering engaged, critical and reflective participation from the students. The findings are presented in two thematic axes. The first thematic axis addresses the social subjective configuration of adolescent suffering, with the aim of informing potential educational practices that promote subjective development. The research concludes that the dominant configuration of adolescent subjective suffering in schools is characterized by poor communication regarding mental health issues, coupled with the frequent use of medicalization and pathologization as quick, superficial solutions to emotional, social and learning-related conflicts—common tendencies in pedagogical practices. The second thematic axis explores the individual subjective configuration of an adolescent's suffering and possible resources for their subjective development. Here, we emphasize the adolescent's agency in confronting a life situation marked by suffering, as part of a fluid, creative and dynamic process that opens up alternatives to this suffering. In this context, it is crucial to create spaces for dialogue and to dignify the recognition*

*of students' rights and responsibilities within the framework of diversity and difference, as an alternative to pathologizing and medicalizing practices.*

**Keywords:** *subjective suffering; subjectivity; adolescents; school space; mental health.*

## **RESUMEN**

*Los procesos de salud mental en el contexto escolar han sido discutidos en diversos estudios y son motivo de preocupación en las prácticas educativas. El estudio de estos procesos requiere una mirada que articule educación, salud mental y desarrollo humano, con el objetivo de favorecer el avance en caminos de inteligibilidad sobre los procesos de sufrimiento subjetivo de los adolescentes para una comprensión compleja de las diversidades y singularidades de los adolescentes en el espacio escolar pospandémico. A la luz de la Teoría de la Subjetividad de Fernando González Rey en un enfoque histórico-cultural, esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo se configura subjetivamente el sufrimiento de los adolescentes en una escuela pública del Distrito Federal en el contexto pospandémico, centrándose en el desarrollo de principios y estrategias educativas que favorezcan el desarrollo subjetivo en este contexto, más allá de la patologización. Con base en la Metodología Constructiva-Interpretativa, fundamentada en la Epistemología Cualitativa, se abordaron, a través de un estudio de caso, la configuración subjetiva social del sufrimiento subjetivo de los adolescentes en una escuela pública del Distrito Federal en el contexto pospandémico y la configuración subjetiva individual del sufrimiento de un adolescente en el espacio escolar, así como los recursos subjetivos orientados al desarrollo subjetivo. La investigación implicó 8 meses de trabajo de campo en una escuela pública del Distrito Federal de Brasil. Durante este proceso, la investigadora participó en diversas actividades cotidianas de la escuela, lo que le permitió forjar un vínculo con el equipo pedagógico, los directivos, las familias y los alumnos, que poco a poco se convirtieron en participantes de la investigación. Se utilizaron diferentes herramientas de investigación: dinámicas conversacionales, diálogo sobre canciones, diálogo sobre dibujos, diálogo sobre cómics, mapeo corporal y técnicas de compleción de frases. Estas herramientas se diseñaron para propiciar momentos de diálogo que permitieran abordar temas importantes, favoreciendo la participación comprometida, crítica y reflexiva de los participantes. Los resultados de la investigación se presentan en dos ejes temáticos. En el primer eje temático, abordamos la configuración social subjetiva del sufrimiento adolescente, con el objetivo de contribuir al diseño de posibles prácticas educativas orientadas al desarrollo subjetivo. Concluimos que la configuración dominante del sufrimiento subjetivo adolescente en la escuela está marcada por una comunicación frágil sobre los problemas de salud mental, así como por la medicalización y patologización como respuesta rápida y superficial a la resolución de conflictos emocionales, sociales y de aprendizaje, lo cual es común en las prácticas pedagógicas. En el segundo eje temático, abordamos la configuración subjetiva individual del sufrimiento del adolescente y los posibles recursos para el desarrollo subjetivo.*

*Aquí destacamos el protagonismo subjetivo de un individuo frente a una situación vital de sufrimiento, dentro de un proceso fluido, creativo y dinámico que permite construir posibles alternativas al sufrimiento. En este contexto, es importante crear espacios de diálogo y dignidad en el reconocimiento de los derechos y deberes de los estudiantes en la diversidad y la diferencia como alternativa a las prácticas patologizantes y medicalizantes.*

***Palabras clave:*** *sufrimiento subjetivo; subjetividad; adolescentes; espacio escolar; salud mental.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Figura de perspectiva (Pato e Coelho).	93
<b>Figura 2</b> – Música do grupo <i>Pantera</i> , manuscrita por Kurt.	100
<b>Figura 3</b> – “Caixa das emoções”, com <i>emojis</i> .	107
<b>Figura 4</b> – Desenho de Kurt: “o tempo presente”.	113
<b>Figura 5</b> – Cartaz da escola contra o <i>bullying</i> .	116
<b>Figura 6</b> – Cartografia corporal: “Kurt o invencível”.	116
<b>Figura 7</b> – Super-herói: “O invencível” e cartografia corporal.	123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
Objetivos	21
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	22
1.1 A saúde mental e a inclusão do adolescente no contexto escolar pós-pandêmico	22
1.2 A saúde mental do adolescente na covid-19, no espaço escolar	22
1.3 Inclusão escolar e direitos humanos: um caminho para a “inclusão emocional”	27
1.4 A Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos para o campo da saúde mental de adolescentes no contexto escolar pós-pandêmico	34
1.5 Educação, “adolescências” e subjetividade no cenário escolar	37
1.6 Sofrimento subjetivo do adolescente no espaço escolar pós-pandêmico	46
<b>2 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	52
2.1 Considerações éticas	53
2.2 Participantes	55
2.3 Caracterização do campo	57
2.4 Construção do cenário social da pesquisa	60
2.5 Instrumentos	64
2.6 Construção e análise das informações	67
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO</b>	71
3.1 Eixo temático 1: Configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes e possíveis práticas educativas	71
3.1.1 A “inclusão emocional” como recurso comunicacional	72
3.1.2 A pandemia e as configurações de sofrimento subjetivo	72
3.1.3 A comunicação e as configurações de sofrimento subjetivo no espaço escolar	74
3.1.4 Medicalização e patologização como parte da configuração subjetiva do sofrimento subjetivo no espaço escolar	77

3.1.5 Estratégias pedagógicas existentes frente a situações de sofrimento subjetivo	84
3.1.6 Considerações parciais	87
3.2 Eixo temático 2: configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente e possíveis recursos para o desenvolvimento subjetivo – o caso de Kurt.	89
3.2.1 A escolha de Kurt como participante de pesquisa	89
3.2.2 A trajetória familiar e o trauma pessoal de Kurt: avançando na construção da configuração do sofrimento subjetivo	94
3.2.3 Trajetória de vida, escola e pandemia na configuração do Sofrimento Subjetivo de Kurt	105
3.2.4 Configuração subjetiva do sofrimento de Kurt no espaço escolar: professores, colegas e <i>bullying</i>	111
3.2.5 Do sofrimento subjetivo ao desenvolvimento subjetivo	119
3.2.6 Considerações parciais	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	127
A situação da escola frente ao sofrimento subjetivo: o avanço de novas práticas educacionais para novos tempos	127
O sofrimento subjetivo de um estudante como oportunidade para o desenvolvimento subjetivo	129
Palavras finais	131
<b>REFERÊNCIAS</b>	134

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relaciona-se com a minha trajetória profissional enquanto orientadora educacional em escolas particulares e no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal ao longo de 20 anos. O Serviço de Orientação Educacional se articula às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia aos direitos do estudante e de melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, o pedagogo-orientador educacional desenvolve seu trabalho, tendo em vista sua capacidade de dialogar com o corpo escolar, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem diante da realidade socioeconômica do estudante (GDF, 2019, p. 23). Nesse processo, trabalhei em diferentes espaços escolares e tive a oportunidade de lidar com diversos casos que expressavam problemas de saúde mental em adolescentes em idade escolar, que os afetavam em várias áreas de suas vidas. Essa experiência permitiu visibilizar a importância de levar para as escolas uma compreensão mais aprofundada das diversidades, das singularidades e das complexidades dos adolescentes.

Ao longo desses anos, têm chamado minha atenção, particularmente, os conflitos e tensionamentos que emergem entre alunos, professores e famílias, relacionados ao sofrimento subjetivo. Comumente, o despreparo, a angústia e a falta de recursos dos profissionais se fazem presentes no espaço escolar no momento de lidar com as expressões diversas de sofrimento que emergem no cotidiano. Esses aspectos ensejaram o desejo de cursar o Mestrado Acadêmico na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, mais especificamente, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), entendendo que a Psicologia precisa ser uma aliada da Educação, evitando a patologização<sup>1</sup> como forma institucionalizada, de modo a promover uma visão inclusiva no que diz respeito à saúde mental no contexto escolar.

Por esse motivo, vejo-me impelida a um olhar que articule educação, saúde mental e desenvolvimento humano, que permita avançar em caminhos de inteligibilidade sobre processos de sofrimento subjetivo de adolescentes nesse espaço normativo. É importante gerar reflexões orientadas à construção de alternativas aos conflitos, que podem ter inúmeros

---

<sup>1</sup> Segundo Goulart (2019), o fenômeno da patologização refere-se ao sistema de saberes e práticas sociais que opera por meio da centralidade da categoria doença, tendo por base uma concepção mecanicista do funcionamento orgânico e a certeza do conhecimento científico (Canguilhem, 2004; Capra, 1982). Tal sistema estabelece como foco a tecnologia, a produção de diagnóstico e a fabricação de medicamentos, em detrimento de outros tipos de abordagem. Nesse sentido, excluem-se do horizonte de debate as dimensões da cultura, da sociedade e da história, constitutivas da subjetividade humana.



desdobramentos nas relações entre alunos, famílias, professores, equipe de apoio e gestores, afetando o desenvolvimento subjetivo, permitindo, assim, um olhar afinado para a complexidade dos processos humanos que se desenvolvem nesse contexto institucional.

Para um maior entendimento dessas questões que geram tensionamentos no espaço escolar, é importante compreender o conceito de inclusão. Neste trabalho, utilizamos a definição de inclusão de Mitjás Martínez (2017), isto é, “o trabalho pedagógico com toda a diversidade de alunos, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento” (Mitjás Martínez, 2017, p. 100). Em relação à inclusão escolar, Mitjás Martínez (2005) nos alerta para um de seus aspectos importantes: abordar mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar com o intuito de dar visibilidade às diversidades. O olhar para a inclusão demanda considerar produções subjetivas dos estudantes para além de suas dificuldades, de maneira a favorecer seus processos de desenvolvimento subjetivo (González Rey; Mitjás Martínez, 2017; González Rey; Goulart; Patiño Torres, 2019). Essa perspectiva também implica construir processos de acolhimento no espaço escolar do estudante em sofrimento subjetivo para além do laudo, da patologização ou da medicalização (Untoiglich, 2014; Moyses; Collares, 2019, 2020).

Nesse contexto, a inclusão educacional precisa ser pensada e estruturada nos princípios dos direitos humanos para abrir caminhos para a produção de recursos no espaço escolar, além do modelo biomédico<sup>2</sup> e patologizante, que permeia os muros da escola e se coloca em evidência na configuração desse espaço institucional, por meio de laudos e estratégias de matrículas. Se, por um lado, facilitam a organização institucional, também podem excluir, limitar e enquadrar estudantes sem o aprecio pelas singularidades. Nessa perspectiva, a inclusão deve ser vista como uma prática contínua e de respeito às singularidades, às diferenças e às diversidades. A escola deve ser entendida como um espaço de convivência da pluralidade humana orientada por estratégias pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de todos e de suas especificidades.

Em relação à saúde mental nas instituições de ensino, podemos observar como ainda se predomina uma visão universalista, normatizada e individualista, centrada nos sintomas comportamentais de pessoas que, supostamente, apresentam alguma disfunção. Relatos frequentes de diversos profissionais do campo da educação e da saúde demonstram um significativo aumento do número de casos e de ocorrências de adolescentes com sinais de

---

<sup>2</sup> “O modelo biomédico trouxe como corolário a ênfase excessiva na tecnologia, na produção de diagnósticos, reduzindo, em grande medida, as possibilidades terapêuticas à prescrição de medicamentos, de modo a excluir preocupações sobre a dinâmica social e subjetiva inerente ao seu funcionamento.” (Goulart, 2019, p. 28).

adoecimento físico e problemas relacionados à saúde mental nos últimos anos, implicando uma drástica alteração no cotidiano escolar, bem como nos processos de socialização (Vasquez *et al.*, 2022; Mugnatto, 2022; Ormiston *et al.*, 2021; Palacio *et al.*, 2021; Portillo; Morgan; Gallegos, 2023). Frequentes expressões disso são situações diversas como: dores de cabeça, saídas antecipadas ao término do turno, ausências/faltas, desatenção, dispersão, agitação, manifestações consideradas “psicossomáticas”, como vômitos, dores na barriga, falta de ar, sudorese, entre outros.

Por vezes, tais condições físicas/mentais desses estudantes não são diagnosticadas adequadamente, até mesmo por ausência ou insuficiência de serviços públicos que atendam a essa população (Meirelles Reis; Correa Coelho, 2021; Oliveira; Jacó-Vilela, 2021). Diante de tais condições, muitos desses estudantes acabam apresentando diversas dificuldades quanto ao seu desenvolvimento escolar, como baixo rendimento, problemas disciplinares, infrequência, entre outros. Essa situação demanda o aprofundamento na complexidade desses processos de sofrimento e na elaboração de estratégias educativas alternativas – com vistas ao favorecimento de um desenvolvimento escolar inclusivo – decorrentes da compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem, as quais impactam a ação de profissionais da educação (Mitjans Martínez, 2021).

A pandemia de covid-19<sup>3</sup> teve como um de seus desdobramentos o aumento do caráter restritivo e controlador da escola. Adolescentes inseridos nesse isolamento social pandêmico, sujeitos às diretrizes sanitárias que orientaram o confinamento, recriaram o espaço material e relacional. Nesse cenário, a partir de minha experiência como orientadora educacional, observei que emergiram configurações sociais e individuais caracterizadas, entre outras, pela fragilidade emocional dos vínculos, que nos convidaram a perceber a singularidade das experiências vividas nessas trajetórias. Assim, ela se expressou nas relações entre família e escola, em que a distância e as restrições na comunicação tornaram a experiência educativa dos diversos grupos sociais um desafio e obrigaram-nos a reconfigurar os vínculos durante a pandemia, baseados no uso massivo de redes sociais (Goulart, 2023).

Nos últimos três anos, os processos de fragilidade emocional no contexto escolar se viram fortemente impactados pelos desdobramentos da pandemia da covid-19. Essa epidemia teve início em dezembro de 2019, na região de Wuhan, China, e rapidamente se transformou numa pandemia global, representando um grande desafio para a humanidade no século XXI. Nesse processo por intervalos de tempo variáveis no mundo e no Brasil, mas intervalos de

---

<sup>3</sup> Segundo a Fundação Oswaldo Cruz no Brasil (FIOCRUZ), a covid-19 refere-se a *(Co)rona (Vi)rus (D)isease* ou Doença da coronavírus. O número 19 é devido ao ano 2019, quando os primeiros casos foram divulgados.

tempos significativos, as escolas, as famílias e os estudantes se viram privados do contato presencial com seus colegas e professores. No caso do DF, as escolas públicas permaneceram fechadas por, aproximadamente, 18 meses (de março de 2020 até agosto de 2021). Além disso, implementou-se o ensino remoto com o uso de plataformas digitais.

Esse processo intensificou o uso de redes sociais por parte dos adolescentes, de modo que, conseqüentemente, ficaram mais expostos a diversas informações e a conteúdo variado, incluindo temas relacionados à violência, a consumismo, entre outros. A volta às aulas fez com que professores, gestores e equipes de apoio pedagógico tivessem que lidar com adolescentes que expressavam, ainda mais que antes da pandemia: apatia, agressividade e dificuldades na comunicação (Barros *et al.*, 2020; Oliveira; Savaris; Holanda, 2023; Schmidt *et al.*, 2020; Faro *et al.*, 2020). Em minha experiência na escola pública, buscamos construir projetos ao longo de 2022 que permitissem favorecer o desenvolvimento subjetivo desses adolescentes com novas produções baseadas no diálogo, no autocuidado e na crítica reflexiva em relação às redes sociais. Porém, os problemas de saúde mental evidenciaram a falta de recursos das escolas para agir frente a uma situação emergencial de quadros de sofrimento subjetivo no espaço escolar (Durlak, 2011; Couto; Delgado, 2015; Oliveira, 2021; Mitjans Martínez, 2021).

Essa situação foi identificada nos atendimentos da orientação educacional, em que uma queixa comum dos adolescentes surgia rotineiramente: não serem ouvidos, acolhidos e apoiados. Essa queixa, frequentemente, vinha associada a relatos de se sentirem tristes, melancólicos e ansiosos, impactando no rendimento escolar e em seus processos de desenvolvimento subjetivo. Analisar esses processos no espaço normativo escolar se faz importante, porque este é um espaço em que os adolescentes têm sua escolarização formal, interagem e socializam das mais diversas formas e em partes significativas do tempo de suas vidas. Nesse espaço, eles também produzem subjetivamente suas experiências singulares, que são indissociáveis de seus processos de desenvolvimento subjetivo.

Nessa perspectiva, Oliveira (2021) apresenta desafios históricos para a promoção da saúde mental no contexto escolar a partir da pandemia de covid-19. Segundo o autor, a OMS (Organização Mundial da Saúde) propõe um esquema de planejamento para programas de saúde mental nas escolas que se estrutura em termos de diferentes esferas organizativas, variados atores e diferentes formas de atuação. Por outro lado, Couto e Delgado (2015) destacam a importância dos cuidados da saúde mental e atenção psicossocial junto ao público infanto-juvenil na construção de redes ampliadas, de modo a contemplar as demandas intersetoriais envolvidas no cotidiano dessa população, especialmente no que se refere às articulações junto ao campo da educação, da assistência social, da justiça e dos direitos.

Este trabalho corrobora perspectivas que afirmam que as adolescências devem ser contextualizadas, demandando olhares para além da ênfase em rupturas relativas a uma fase biológica. Isso demanda considerar conflitos histórico-culturais, relacionais, subjetivos, entre outros, que fazem parte desse processo (Burman, 2008, 2024). A adolescência pode ser um período marcado por crises de diversas ordens que são vividas de forma singular por cada indivíduo, em que as contradições se fazem presentes pelas cobranças sociais nas redes sociais, na sexualidade, na imagem corporal, bem como na forma de se mostrar para o mundo. Apresenta-se, frequentemente, um distanciamento entre suas produções subjetivas relacionadas a como ele próprio se enxerga e como ele quer ser (González Rey, 1995). Esse processo, muitas vezes, culmina em situações de sofrimento que se expressam em diferentes graus e nos mais diversos contextos, como família, escola e grupos de convivência com amigos (Anacleto; Fonseca, 2021). Assim, o termo “adolescências”, proposto por Teixeira (2020), permite uma abordagem integral e multidimensional desse processo de vida no espaço escolar, como pretende este trabalho, e que será usada para identificar a complexidade e a processualidade desse momento. A autora nos elucida sobre o tema com essas palavras:

Os cenários contemporâneos apontam para a emergencial releitura dos processos educativos com as jovens gerações. [...]. A educação como um processo humanizante integra distintas características antropológicas, éticas, metodológicas e sociotransformadoras. [...]. Das identidades às coletividades, adolescentes e jovens buscam suas modelagens próprias de ser, estar e transformar realidades. [...]. A promoção integral das vidas juvenis visa romper o círculo de representações e arbitrariedades historicamente assumido, para a constituição de uma nova cultura de caráter intergeracional (Teixeira, 2020, p. 2).

Nesse contexto, tenho observado, pela minha experiência como professora e como orientadora educacional, que muitas escolas não se sentem preparadas para receber alunos em conflito com sua saúde mental, deixando de refletir sobre o adolescente e o que essa fase da vida significa para ele e para seu desenvolvimento. Nesse quadro, muitas vezes, não se indaga sobre o mundo desses jovens e os papéis que a sociedade os impele a cumprir, não abrindo o diálogo nos espaços educacionais, de maneira a criar tensionamentos que favoreçam seus processos de desenvolvimento. Nesse contexto, é necessário compreender as configurações subjetivas singulares de indivíduos que compartilham esse espaço marcado pela subjetividade social do qual participam. Elas me permitem trazer para a pesquisa o seguinte questionamento: é possível construir reflexões que levem a possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo, gerando alternativas à padronização da patologização, que rotula o estudante e gera práticas de exclusão social?

No intuito de visibilizar a síntese das partes constitutivas desta dissertação, destaco, a seguir, seus eixos principais. Primeiramente, abordaremos, na **fundamentação teórica: a saúde mental e a inclusão dos adolescentes no contexto escolar pós-pandêmico**. Nessa seção, apresentaremos, brevemente, a maneira como “as adolescências” são tratadas a partir de diferentes perspectivas, articulando essa discussão ao campo da saúde mental no espaço escolar. Em seguida, na seção **A saúde mental do adolescente na covid-19 no espaço escolar**, trataremos das fragilidades emocionais dos adolescentes no espaço escolar, procurando entender os desafios e os conflitos na saúde mental no cenário pós-pandêmico, como também as necessidades enfrentadas pelos adolescentes e como elas se fazem presentes na construção do espaço emocional, cultural, sociológico e físico da escola.

No capítulo de **Inclusão escolar e direitos humanos: um caminho para a “inclusão emocional”**, apresentaremos, mediante discussão, a patologização no contexto das escolas como postura de exclusão e de desrespeito às singularidades, transformando o espaço normativo escolar num espaço restritivo que silencia as diferenças. No contexto em que a medicalização mostra-se como resposta a todos os problemas emocionais (Untoiglich, 2014; Moyses; Collares, 2019, 2020), desacredita-se na inclusão como recurso para garantir os direitos humanos, desde a dignidade, e como forma de acolher as diversidades. Logo, no capítulo **A Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos para o campo da saúde mental de adolescentes no contexto escolar pós-pandêmico**, exporemos, inicialmente, a Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey; Mitjás Martínez, 2017), fundamento teórico de nossa pesquisa, para, depois, aprofundar-nos na **Educação, “adolescências” e subjetividade no cenário escolar**, que, com base na perspectiva da Teoria da Subjetividade, abordaremos o desenvolvimento subjetivo. Finalmente, na seção **Sofrimento subjetivo do adolescente no espaço escolar pós-pandêmico**, apresentaremos o sofrimento subjetivo na configuração do contexto escolar. Desenvolvimento subjetivo e sofrimento subjetivo são conceitos que serão aprofundados de maneira a visibilizar alternativas à lógica patologizante, que favoreçam a inclusão educacional desde a singularidade e a dignidade do estudante nas instituições de ensino.

Na parte dos **Princípios epistemológicos e procedimentos metodológicos**, abordaremos detalhes do trabalho a partir da metodologia construtivo-interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, que é o referencial metodológico desta pesquisa (González Rey, 2003, 2005, 2007; González Rey; Mitjás Martínez, 2017, 2019). Além disso, serão apresentados os aspectos metodológicos previstos para esta pesquisa: local da pesquisa, construção do cenário social da pesquisa, participantes e instrumentos, assim como

considerações éticas que foram levadas em conta por se tratar de uma pesquisa com menores em situação de vulnerabilidade emocional.

Na **construção da informação**, farei a análise das informações obtidas no campo de pesquisa, uma escola pública do Distrito Federal. Mediante reflexões e construções teóricas a partir da experiência naquele espaço, meu estudo constituiu-se em dois eixos:

- Eixo temático 1: configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes e possíveis práticas educativas;
- Eixo temático 2: configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente e possíveis recursos para o desenvolvimento subjetivo.

Na última parte, nas **Considerações finais**, eu me permiti fazer um breve resumo, desenvolvendo novos campos de compreensão sobre questões brevemente discutidas até aqui, bem como reflexões teóricas que contribuam com este trabalho.

## **Objetivos**

**Objetivo Geral:** compreender como se configuram subjetivamente quadros de sofrimento de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico, tendo como foco a elaboração de princípios e de estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento subjetivo nesse contexto.

### **Objetivos Específicos:**

- a) analisar a configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico;
- b) compreender a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, bem como recursos subjetivos orientados ao desenvolvimento subjetivo;
- c) contribuir para o delineamento de possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo, gerando alternativas às práticas patologizantes e individualistas.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 A saúde mental e a inclusão do adolescente no contexto escolar pós-pandêmico**

A maneira como “as adolescências” são tratadas a partir de diferentes perspectivas, articulando essa discussão ao campo da saúde mental no espaço escolar, é de singular importância para a compreensão deste trabalho. Nesse contexto, enfatizarei a importância de considerar as produções subjetivas dos adolescentes no período pandêmico, procurando compreender como os processos de saúde mental permeiam os muros da escola, seja pela inclusão, com respeito aos direitos humanos, seja pela exclusão, por meio da patologização e da medicalização.

Faz-se relevante para o nosso estudo desenvolver “as adolescências” dentro de um marco de escola inclusiva, que surge em 1994, com a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizada na Espanha. Sua proposta convocou as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994). Nessa lógica, todas as pessoas são virtualmente consideradas público-alvo de uma educação inclusiva. Nesse contexto, consideramos de fundamental importância apresentar o conceito de direitos humanos atrelado ao de inclusão, porque nos permite uma visão dialógica entre indivíduo e grupos sociais (Benevides, 2007; Nozu; Icasatti; Bruno, 2017; Pletsch, 2020; Demo, 2022).

Observando a notoriedade da discussão, é importante entender como a vivência a partir do sofrimento subjetivo permite ou dificulta ao indivíduo se apropriar de um espaço escolar inclusivo (Mitjans Martínez; Tacca, 2011; González Rey; Goulart; Bezerra, 2016). É de nosso interesse, também, o estudo de eventuais recursos gerados nesse processo educativo inclusivo e seus desdobramentos na forma de posicionar-se na experiência escolar frente aos processos de inclusão, como parte dos direitos humanos no espaço escolar.

### **1.2 A saúde mental do adolescente na covid-19, no espaço escolar**

Historicamente, no discurso médico e pedagógico (Osorio, 1989; Wilcks-Nelson; Allen, 1997; Aberaztury; Knobel, 1999), a adolescência surge como um período da vida com características específicas em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. O termo não é

universal, de modo que muitas sociedades não possuem esse conceito. Para Osorio (1989), trata-se de uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano; para compreendê-la, é preciso estudar os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, sendo este conjunto responsável pelas características que conferem unidade ao fenômeno da adolescência. As mudanças físicas costumam caracterizar a puberdade, que, nesse caso, seria uma dimensão biológica ou da natureza, conjuntamente com as transformações psicossociais que caracterizam a adolescência.

Peralva (1997) nos apresenta o adolescente como uma categoria construída dos acordos sociais e como produtora do mundo. A autora explica que a tensão-identificação-diferenciação tem um efeito simbólico com o objetivo de construir identidades com seus pares, diferenciando-se dos outros, em especial do mundo adulto. De forma paradoxal, é na homogeneização que existe a possibilidade da diferenciação. Segundo a autora (Peralva, 1997, p. 23), “enquanto o adulto vive ainda sob impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir”.

Aberaztury e Knobel (1999) fazem uma abordagem mais conceitual e biológica, definindo a adolescência como uma condição ou processo de crescimento. Segundo os autores, o crescimento e as modificações do seu corpo, ao chegar à puberdade, impõem ao adolescente uma mudança e, conseqüentemente, uma cobrança de papel frente ao mundo exterior.

Por outro lado, Bahia Bock (2007), a partir de uma perspectiva da psicologia sócio-histórica, desenvolve um conceito de adolescente, definindo-o como produtor social, apontando novas práticas de políticas públicas orientadas para a juventude. Grossman (2010) enfatiza, também, o caráter histórico da adolescência e explica que o século XX consolidou a ideia de adolescência como uma etapa da vida dotada de características próprias, outorgando um estatuto legal e social. Nesse contexto, Jucá (2023) destaca a importância de uma adolescência pensada no contexto sócio-histórico pelas realidades heterogêneas, tais como a exposição à violência, ao racismo estrutural e à insegurança alimentar, na qual os adolescentes estão imersos e constroem suas experiências.

Nosso estudo, ancora-se em uma perspectiva histórico-cultural, de modo que o estudo do desenvolvimento de adolescentes é compreendido de forma indissociável dos processos históricos, sociais e culturais, enfatizando outras dimensões que permeiam os adolescentes, além do biológico. Assim, entender “as adolescências” (Teixeira, 2020) nos permite olhar para a promoção integral das vidas juvenis, assim como para as identidades, as coletividades, em que adolescentes e jovens buscam suas próprias formas de ser, estar e transformar o espaço escolar. O conceito de adolescência entende-se dentro de um processo contínuo de desenvolvimento humano, em que o jovem é influenciado pelas suas histórias, pelo espaço onde



vive e sua cultura. É a história de vida que proporciona instrumentos para que o indivíduo enfrente as transformações biológicas e sociais que atravessam o adolescente. Logo, conceituar essa etapa da vida nos termos histórico-culturais implica vincular esse momento com contextos sociais, históricos e atuais diversos, que se configuram e são mobilizados também nas diferentes formas de adolescências possíveis.

Quando procuramos compreender melhor no adolescente as questões de sofrimento psíquico, predominam noções que emergem de uma abordagem biomédica, em que a crise e a fragilidade emocional são abordadas como fenômenos que podem ter origem em uma desvantagem ou incapacidade limitante, decorrente de processos necessariamente universais, biológicos, mas também de acidentes, traumas ou fenômenos de adversidade social, imprimindo trajetórias de desenvolvimento peculiares em condições adversas. Por exemplo, nos estudos de transtornos mentais dos autores Wilcks-Nelson e Israel Allen (1997), a partir de uma perspectiva que enfatiza uma sintomatologia descritiva e universal, define-se a depressão na criança e no adolescente como a experiência de um estado de ânimo de infelicidade ou tristeza. Os autores, dessa forma, reconhecem a perda da experiência do prazer, baixa autoestima, retraimento social, baixo rendimento dos estudos, incapacidade para se concentrar, alterações nas funções biológicas (dormir, comer) entre outros.

Essa visão nos deixa na impossibilidade de compreender outros processos do desenvolvimento em determinados espaços sociais, não considerando a complexidade e singularidade dos processos sociais, históricos, culturais e subjetivos do adolescente. Por esse motivo, é interessante a crítica à abordagem biomédica realizada por diversos trabalhos que enfatizam a saúde coletiva, como Ferigato, Onoko Campos e Ballarin (2007), que colocam em destaque a dimensão coletiva da saúde, chamando nossa atenção para um olhar mais atento para as dinâmicas sociais, inclusive nos processos de saúde mental. Como exemplo, as autoras (*Ibid.*, p. 18) definem a depressão como “qualquer situação de ruptura no plano familiar e/ou social onde as situações de alarme impedem a pessoa de cuidar de si mesmo, ou colocam em risco sua capacidade de realizar as atividades diárias”. Trata-se de um exemplo de uma definição relacionada à saúde mental, que considera questões sociais, históricas e culturais.

No cenário pós-pandêmico, a complexidade dos processos envolvidos na saúde mental nos leva a enfatizar os processos de sofrimento de adolescentes no espaço escolar. Entendemos que muitas dimensões façam parte desses quadros em articulação com os desdobramentos diversos da pandemia de covid-19 (problemas na sociabilidade, ansiedade, questões econômicas, diversas formas de luto), como mudanças e rupturas geracionais, frequente uso abusivo de dispositivos tecnológicos, questões de gênero, sexualidade, raça. Esse contexto nos

chama à reflexão sobre os impactos da pandemia na saúde mental dos adolescentes, ainda mais os que enfrentaram vulnerabilidade social e demonstraram sinais de sofrimento subjetivo envolvendo ideação ou tentativa de suicídio, crise de ansiedade, automutilação e abuso de substância psicoativa. Provavelmente os adolescentes, ao expressar seu mal-estar, não expressam o sofrimento individual, denunciando, também, as fragilidades no campo social (Jucá, 2023).

Não apenas no Brasil, mas também em outros países, entre adolescentes de 12 a 18 anos, diversos desafios do espaço social escolar atrelados à pandemia da covid-19 foram evidenciados: hiperatividade, irritabilidade, falta de atenção e concentração, mudanças na personalidade e no comportamento, apatia, choro espontâneo, dificuldades na memória e recusa de retomar as atividades escolares (Wang *et al.*, 2020; Imram *et al.*, 2020; Portillo *et al.*, 2023; Barros *et al.*, 2023). A pesquisa internacional “*Save the Children*”, realizada pela UNICEF, em 2020, nos meses de confinamento, demonstrou que famílias de baixo nível aquisitivo estavam sofrendo níveis altos de angústia e que seus filhos tinham frequentes expressões de medo e ansiedade (UNICEF, 2020), intensificando a produção de desamparo e desalento.

Esse sofrimento foi atravessado pela complexidade das situações de vulnerabilidade social que não foram abordadas de forma adequada pelo sistema de saúde. Dentre os desafios desse momento, podemos citar a impossibilidade de estar na escola, a imersão nos conflitos familiares e no sofrimento psíquico dos adultos ao redor, a redução das possibilidades exíguas de lazer, a perda de entes queridos, a dificuldade em vivenciar o luto diante da impossibilidade de realização dos rituais de despedida, assim como o medo de morrer e a perda das figuras de referência. Esses desafios afetaram a construção dos vínculos criando descontinuidade e ruptura dos laços sociais (Jucá, 2023). Outro estudo realizado no Canadá, anterior à pandemia da covid-19, feito durante a quarentena do SARS (Síndrome do Desconforto Respiratório Agudo Grave), mostrava que a incidência de estresse pós-traumático é similar aos dos desastres naturais e ao terrorismo, chegando a 28,9 % o percentual de pessoas com problemas relacionados à saúde mental (Hawryluck *et al.*, 2004).

Essas informações, provenientes de estudos descritivos, evidenciam a grande repercussão da pandemia da covid-19 na população infanto-juvenil em diferentes países, o que reforçou nosso interesse relativo às manifestações de sofrimento subjetivo relacionadas de alguma forma a esse processo. A alta incidência de problemas de saúde mental em adolescentes no contexto da pandemia nos leva a avançar em pesquisas que enfatizem a Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey, Mitjans Martínez, 2017), como proposta para compreender a vivência de forma singular e diversificada, valorizando os processos

grupais e individuais implicados. Uma diferença significativa deste estudo em relação aos apresentados acima é que não me centro em aspectos descritivos, focados na incidência de “sintomas” ou expressões comportamentais, mas na compreensão da configuração subjetiva singular e diversificada desses processos.

É relevante, para esta pesquisa, o estudo dos possíveis conflitos contidos no ambiente escolar porque é um espaço social privilegiado de sociabilidade, aprendizagem e desenvolvimento, sendo, também, cenário de diversas dificuldades e entraves. Reconhece-se a escola como possível espaço promotor de saúde mental, porque pode favorecer instrumentos afetivos e sociais que permitam aos adolescentes um desenvolvimento de recursos culturais, humanos, individuais e sociais, que se fazem presentes com dinamismo e fluidez no cenário escolar. Compreender a expressividade e a sensibilidade do adolescente, dentro de um espaço que é vivenciado e sentido, é importante para um espaço que exige o respeito à singularidade. (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990; Brasil, 1988; ECA, 1990).

Um desafio relevante no estudo de crianças e adolescentes, inclusive no cerne dos movimentos sociais, é o que Ventura (2024) denomina “**menorismo**”. Um processo muito presente não apenas nos espaços familiares, como também nas instituições de ensino e de saúde mental. O menorismo, segundo a pesquisadora, implica a desvalorização social e política, como se crianças e adolescentes tivessem pouco a dizer, como se fossem atores subalternos sem direitos reais de participação. Esse processo contribui para justificar políticas de saúde mental com soluções simplificadas, como a institucionalização e internação (manicomialização).

Menorismo implica desvalio social e político pelo silenciamento imposto aos jovens no decorrer do tempo e a subvalorização das suas manifestações, como fatores que contribuiram para justificar políticas de saúde mental com soluções simplificadas, como institucionalização e internação. O menorismo está também no campo da produção de conhecimento, por meio da ideia explícita ou implicitamente assumida de que uma criança se reduz a um ser em desenvolvimento, que tem que cumprir etapas evolutivas para que chegue ao ponto máximo, que seria a figura de um adulto. Trata-se, segundo Ventura, de uma colonização epistemológica – aspecto também muito sustentado por Erica Burman (2008, 2024) em diferentes textos.

Essa construção vem ao encontro do que acontece nas instituições escolares, que se tornaram fundamentais na sociedade para normatizar e regulamentar as crianças e as adolescências, segundo uma visão adultocêntrica (Cavalcante, 2021; Oliveira, 2023). Os alunos, pois, estão nesse espaço educacional para serem disciplinados por saberes que não são os próprios. Essa colonialidade está imbrincada com a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos num espaço heterogêneo como o escolar. (Kuhn Junior; Mello, 2020).

Descolonizar implica uma compreensão mais ampla do mundo, buscando, assim, formas plurais de conhecimento (Quijano, 2005; Mignolo 2005).

Novos desafios exigem novos paradigmas que proponham espaços que provoquem, que permitam abrir caminhos para a inclusão e que favoreçam novas leituras das experiências humanas para que possa ser construída uma educação que inclua as singularidades frente à diversidade. Santos (2003) chama nossa atenção nesse ponto quando reflete:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 429).

A tolerância à diversidade humana constitui um elemento distintivo para a prática da inclusão no espaço escolar.

### **1.3 Inclusão escolar e direitos humanos: um caminho para a “inclusão emocional”**

Neste trabalho, a inclusão escolar é entendida como a participação do indivíduo dentro do grupo social escolar, com suas singularidades respeitadas, abrindo espaços para a manifestação da diversidade do indivíduo e do próprio grupo como parte da vivência do dia a dia do espaço escolar, e não apenas como momentos excepcionais (Benevides, 2007; Nozu; Icasatti; Bruno, 2017; Pletsch, 2020).

Maturana (2002) contribui com essa discussão, explicando a educação como um processo em que o adolescente convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência, trazendo elementos como aceitação e respeito como parte daquilo que ele chama de “fenômeno social”. Em suas palavras: “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (Maturana, 2002, p. 31).

Demo (2022) amplia nossa visão de educação explicando a importância de levar em conta a própria produção do aluno a partir de suas vivências que podem ser profundas e intensas. Assim, fica em evidência a estreita relação entre direitos humanos e educação, quando chama nossa atenção para a importância de:

trabalhar a relação igual e diversa entre os adolescentes, tendo em vista promover a convivência instigante e igualitária, marcada pelo respeito mútuo efetivo [...] a escola precisa encarar o desafio, promovendo um ambiente de reciprocidade e rivalidade

saudáveis, naturais e respeitosos [...] a escola precisa ser o lugar onde se exercita uma democracia e república, de direito e de fato, igualitária, equilibrando, inteligente e eticamente, igualdade e diversidade, para que seja uma referência crucial para a vida em sociedade (Demo, 2022, p. 788).

Essas reflexões nos trazem a importância da transformação na convivência a partir da aceitação, que é muito bem lembrada por Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65), quando nos alertam: “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo”. Nesse sentido, González Rey, Mitjans Martínez e Tacca (2011) argumentam que uma escola inclusiva deve trabalhar no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaços sociais que favoreçam o engajamento de todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Mitjans Martínez e Santos (2016) destacam o desafio e as contradições para a construção de uma perspectiva educacional inclusiva, que transforme as instituições escolares, atendendo às diferentes necessidades educacionais com comprometimento tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade. Ainda, González Rey, Goulart e Bezerra (2016) consideram que as ações voltadas para a inclusão devem compreender a subjetividade em seus níveis individual e social, porque é neles que se expressa o humano.

Considerando a contribuição dos autores citados anteriormente, é pertinente que a escola seja entendida como um espaço de convivência da pluralidade humana orientada por estratégias pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de todos e de suas especificidades. A dimensão subjetiva que propulsiona o reconhecimento de direitos e a criatividade no espaço social escolar favorecem uma transformação nos indivíduos que se singularizam na diferença, possibilitando a expressão da diversidade humana com todas as suas contradições (Mitjans Martínez, 2021).

Lustosa (2019) propõe o olhar para a inclusão como direito humano, submersa numa complexa teia de processos históricos de avanços e retrocessos culturais. Segundo a autora, perante as diversas possibilidades que têm como objetivo tornar a escola inclusiva, os desafios são muitos ao considerar a singularidade dos aprendizes e da comunidade escolar, implicando pais, professores e profissionais da educação.

Desde a jurisdição internacional, observamos que o artigo VI da Declaração Internacional dos Direitos Humanos de 1948 define o indivíduo com o direito de “ser reconhecido como pessoa perante a lei”, afirmando a ideia do reconhecimento de sua dignidade e de todos os seres humanos, independentemente de gênero, raça, religião, situação econômica, cultural, emocional ou social. Em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO) reafirma essa visão, dizendo “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Essa proposta é inspirada numa “visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (Declaração de Incheon, 2015).

Na legislação brasileira, a lei 14.819 de 16 de janeiro de 2024 instituiu a política de atenção psicossocial nas comunidades escolares. Essa lei prevê estratégias para integração e articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas. Seu foco é colocado na promoção da intersetorialidade das ações entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social, a respeito da saúde mental, com o intuito de informar, sensibilizar e promover a formação continuada para a elaboração de um plano de trabalho, na forma de regulamento por parte das escolas. Essa lei é um esforço importante no reconhecimento dos desafios que implica a saúde mental nos espaços escolares e mostra a emergência desse problema, hoje, nos espaços escolares, propondo a articulação de diversos setores em redes de apoio. Acredito na relevância de haver avanços legais nesse sentido, ainda que isso deva ser acompanhado em seus desafios na prática, na implementação e em seus desdobramentos.

Nesse aspecto, alguns autores reconhecem que, no Brasil, no campo das políticas públicas para a Saúde Mental, nas últimas duas décadas, houve uma mudança positiva, que privilegia o discurso da criança e do adolescente com a criação dos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi)<sup>4</sup> e que desenvolve ações para ampliar a oferta de redes de cuidados desse público. Os princípios básicos do novo modelo consideram a acessibilidade universal, a noção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, bem como a construção de redes assistenciais articuladas intra e intersetorialmente (Monteiro, 2023; Oliveira, 2021).

A implementação dos CAPSi e o direcionamento intersetorial constituem ações fundamentais para alavancar uma rede pública em condições de acolher os diferentes problemas relacionados à saúde mental do adolescente. A portaria 336 de 2002 (portaria que regulamenta

---

<sup>4</sup> Os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil é uma instituição brasileira de serviço público de saúde regida pela Portaria 336 de 2002 que atende a crianças e adolescentes que apresentem intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais ou graves e persistentes (até os 17 anos, 11 meses e 29 dias). Funcionam sem necessidade de agendamento prévio ou encaminhamento (Brasil, 2002).

os CAPS) permite, no marco dos direitos humanos, um reconhecimento das políticas públicas<sup>5</sup> quanto ao cuidado de aspectos fundamentais da condição psíquica da criança e do adolescente.

Possibilitar a cooperação intersetorial entre saúde mental, educação, assistência social e justiça – setores que são historicamente envolvidos na atenção de crianças e jovens – é uma das principais ações para a introdução de uma rede ampliada e diversificada de atendimento na saúde mental de crianças e adolescentes. Assim, as Conferências Nacionais de Saúde Mental ratificam a importância da saúde mental das crianças e dos adolescentes como política pública, sob o marco da cidadania, do direito, da proteção, da atenção psicossocial, reconhecendo as crianças como sujeitos psíquicos (Couto; Delgado, 2015). Na área da saúde, segundo Monteiro (2023), a organização dos serviços deve se basear nos princípios da universalidade, integralidade, hierarquização e regionalização. Dessa forma, o atendimento clínico da criança nasce essencialmente interdisciplinar e nos convoca ao diálogo que requer ações intersetoriais com diferentes áreas: educação, saúde, sociedade, justiça, esporte, lazer, transporte, mediante parcerias com organizações civis governamentais e não governamentais.

Dentro do marco das políticas públicas, a lei 14.819 considera o Estatuto da Criança e do Adolescente (13 de junho de 1990), que, nos artigos 1º, 3º, 5º, 17º e 18º, entre outros, tem promovido a proteção integral dos direitos fundamentais inerentes às crianças e aos adolescentes no Brasil. Destaca-se, também, a Lei Brasileira de Inclusão (lei 13.146 de 6 de julho de 2015), que promove condições de igualdade e o exercício de direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, visando à inclusão social. Outrossim, os artigos 58 e 59 da Lei das Diretrizes e Bases Nacionais sobre Educação Especial (lei 9.394/1996) garantem o desenvolvimento de recursos e de apoio especializados para atender às peculiaridades da educação, entre outros. Também, menciona-se a Constituição da República Federativa do Brasil (5 de outubro de 1988), que, no seu artigo 227, responsabiliza à sociedade em geral e ao Estado o dever de assegurar ao adolescente a dignidade de espaços para seu desenvolvimento, em que seus direitos sejam garantidos. Nas pesquisas estudadas, assim como na minha experiência profissional, tem ficado evidente a fragilidade das escolas para lidar com a saúde mental de crianças e adolescentes. Essa nova legislação mostra tentativas do Governo Federal de atender a essa demanda.

Observamos, assim, que o objetivo de uma política normativa internacional e da legislação nacional que rege o espaço escolar deve universalizar o atendimento, sem perder de vista as produções singularizadas do aluno e do grupo social. Nessa perspectiva, todas as

---

<sup>5</sup> As políticas públicas dizem respeito a um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos que envolvem diferentes atividades e procedimentos (Couto; Delgado, 1998).

peessoas são consideradas público-alvo de uma educação inclusiva. Essa visão da educação está fundamentada na convivência de alunos no espaço escolar, desenvolvendo recursos ancorados nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social, na inclusão, na diversidade cultural, no diálogo e na reflexão. Nessa linha de pensamento, Untoiglich (2017) nos explica que a constituição de políticas públicas voltadas para os alunos favorece uma inclusão integrativa, com exercício de seus direitos e o desenvolvimento de suas possibilidades. Assim, a educação deve estruturar-se no direito para todos, singularizando a construção do vínculo em práticas educativas.

Nesta perspectiva, Pletsh (2020) nos explicita que a inclusão educacional deve ser calçada nos princípios dos direitos humanos e deve implicar a combinação de três elementos: 1) desenvolvimento de sujeitos, 2) pluralidade cognitiva e 3) convivência com a diversidade cultural, desde a diferença, respeitando as singularidades. As diferenças socioculturais devem ser compreendidas como parte dos processos históricos, sociais e culturais das diferentes dimensões da vida e, portanto, do universo escolar e de suas práticas, para que questões fundamentais como currículo, perfil de professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologia, acessibilidade e poder público se façam presentes para efetivar a inclusão.

Quanto a essas especificidades da inclusão no espaço escolar, observamos a necessidade de trazer o tema da saúde mental, as formas atuais de sofrimento subjetivo, dando ênfase à participação das emoções no espaço escolar – dimensão historicamente negligenciada. Isso nos possibilita o resgate de um espaço que favoreça as singularidades das expressões, das emoções. Como será explicado na construção da informação, utilizei o termo “inclusão emocional” como recurso comunicacional com a equipe da escola, buscando mostrar a articulação dessa discussão com o tema da inclusão escolar e reduzir as resistências com a temática da saúde mental. Trata-se de uma expressão que nos remete à necessidade de não apenas considerar a inclusão das deficiências, como também reforçar a inclusão das especificidades do sofrimento subjetivo dos adolescentes no espaço escolar, para além da patologização.

Pensar o tema do sofrimento subjetivo numa perspectiva da inclusão escolar se remete ao processo de expressão da sensibilidade em um espaço que é vivenciado e sentido. A consideração pela singularidade e complexidade do diálogo é indispensável, tanto para manter as conquistas alcançadas no âmbito jurídico, como para democratizar a implementação das normas nos diversos espaços sociais. Nessa inflexão, a escola torna-se um instrumento fundamental tanto para repensar a legislação como para resgatar práticas educacionais estruturadas no respeito ao direito e aos deveres dos cidadãos. Sob essa perspectiva, para



alcançar um trabalho de destaque na saúde mental no espaço escolar, é importante considerar as singularidades por meio do resgate do indivíduo num espaço normativo em conflito.

Na perspectiva deste trabalho, assumem-se, como pilar fundamental, os direitos humanos e, conseqüentemente, o respeito à dignidade dos alunos que vivenciam o espaço escolar, além da patologização. Valorizar as possibilidades do outro, inclusive em situações de fragilidade emocional, como na pandemia da covid-19, pode possibilitar ações educativas, destinadas a melhorar as produções do indivíduo e do grupo, superando o estigma do diagnóstico ou do sintoma (Goulart, 2019), favorecendo processos educativos inclusivos voltados para a saúde mental.

Uma escola, para se tornar inclusiva também em situações de sofrimento subjetivo, precisa compreender as subjetividades do grupo escolar e formar seus professores e a equipe de gestão. Também, deve estar atenta a como interagem todos os segmentos que a compõem e como ela se articula com a rede de apoio interna (psicólogos, orientadores educacionais, pedagogos, famílias) e com a rede de apoio externa (conselho tutelar, batalhão escolar). Precisa refletir sobre sua estrutura, organização, seus discursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, assim como suas práticas avaliativas para acolher, na singularidade, a todos os indivíduos que participam da instituição. A fluidez da comunicação da escola com os diversos grupos que a compõem faz dela um espaço que favorece as transformações. É no diálogo reflexivo, pois, que as relações se constroem e reconstroem. Conhecer seus pontos fracos e suas fortalezas permite a construção de um espaço escolar ancorado na singularidade, no diálogo e numa forma de pensar estruturada na reflexão.

Dessa forma, para que a inclusão atenda aos processos peculiares e singulares do aluno, que é atravessado pelos processos de escolarização, é requerida a adoção de estratégias, recursos e materiais que permitam uma prática pedagógica mais equitativa. Nozu (2014, p. 141) nos elucida sobre relações de poder e práticas mais igualitárias: “no contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído”.

Os processos do aluno que demandam o favorecimento da inclusão nos casos de sofrimento referem-se às singularidades do aspecto emocional pós-pandêmico da covid-19 no espaço escolar, que apresenta uma escola frequentemente sem recursos para identificar, reconhecer, compreender e dialogar sobre situações que têm evoluído para conflitos evidenciados por agressividade, extrema apatia, baixo rendimento, alto índice de absentismo ou desistência escolar (Goulart, 2023). Essas situações têm mostrado as fragilidades de uma

escola que não as considera porque, quando se fala de inclusão, ignora-se o que a Declaração de Salamanca (1994) propôs como uma

Certidão de nascimento da educação inclusiva convocando as escolas a adotarem estratégias para satisfazer as diversas necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, **emocionais**, linguísticas etc. (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 27, grifos nossos).

O uso de um recurso como da inclusão nos casos de sofrimento nos obriga a refletir sobre a prática educativa que desconsidera, possivelmente por falta de recursos pedagógicos ou subjetivos, o aluno emocionalmente fragilizado, que, por lei (LBI – Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015) já tem garantida sua inclusão, embora não fique evidente na prática escolar. Apresenta-se, assim, uma complexidade do grupo social escolar e dos indivíduos que a compõem, em que se evidenciam contradições que mostram uma instituição que segrega, quando deveria estar preparada para acolher sem restrições. Ou seja, deveria haver um espaço participativo e representativo, e não autoritário e excludente.

Para ter uma percepção ainda mais aprofundada sobre as questões de aceitação das diferenças, apresentamos, no âmbito nacional (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei Brasileira de Inclusão), como proposta mais significativa. Ela tem por objetivo promover, assegurar a igualdade de condições a todas as pessoas no exercício dos direitos e de liberdades fundamentais para efetivar a inclusão. No campo da saúde mental, essa lei permite a luta contra a discriminação e o estigma, reforçando os direitos civis e sociais. Vasconcelos (2021) nos esclarece que a inclusão das pessoas com transtorno mental, no âmbito da convenção da Organização das Nações Unidas foi tardia. Nesse sentido, a saída foi registrá-la como “deficiência mental”, que é conhecida, hoje, como deficiência intelectual.

Vasconcelos (2021) argumenta que existem muita resistência por parte de todos os indivíduos envolvidos para aceitar a inclusão das pessoas com transtorno, seja pela dificuldade no processo do diagnóstico, seja pela abordagem multidimensional do transtorno mental, assim como também pelo estigma e discriminação que o próprio transtorno gera. A estratégia para diminuir o efeito que estigmatiza o conceito de transtorno mental foi o uso do termo “deficiência mental/psicossocial” para uso acadêmico, técnico e cotidiano.

Vasconcelos (2021) reconhece que termos usados na sociedade podem denotar significados diversos que nem sempre têm relação com as concepções, lutas e estratégias defendidas. Ele (*Ibid.*, p. 162) destaca “que não há uma boa saúde mental e bem-estar sem assumir uma abordagem baseada nos direitos humanos”. Nesse contexto, entendemos a

necessidade de uma abordagem interdisciplinar e cooperativa que promova espaços de diálogo que aproximem a escola e os profissionais da saúde mental com o propósito de chegar a ações conjuntas em benefício do aluno e do grupo escolar, garantindo, assim, uma política de respeito aos direitos da inclusão emocional no espaço escolar.

Quando existe a ausência explícita ou implícita desses direitos, evidenciam-se práticas escolares que desrespeitam as singularidades. Podem emergir, assim, práticas patologizantes, em que o indivíduo é excluído de seus direitos de ser percebido no espaço educacional. Nesse ponto, é significativa a compreensão da inclusão educacional estruturada nos princípios dos direitos humanos, abrindo caminhos para a produção de recursos no espaço escolar que permitam aos estudantes, professores e gestores dialogar com o sofrimento psíquico, para além do modelo biomédico e patologizante preponderante atualmente.

Nesse contexto, novas construções na saúde mental e na escola nos impele a olhar para a inclusão nesses espaços, além da patologização e das deficiências físicas. A violência exercida por meio de diagnósticos e laudos médicos psicológicos estruturam processos de medicalização e patologização da vida (Moysés; Collares, 2019, 2020). Estudos feitos em alguns países da América Latina, como Uruguai, Argentina, Chile, México e Brasil, revelam uma generalização e banalização de psicofármacos na infância e na adolescência, com o intuito de simplificar problemas complexos (Untoiglich, 2014). Entende-se que os diversos problemas no espaço escolar devem ser compreendidos como parte de uma sociedade competitiva, produtivista e direcionada ao consumo. Untoiglich (2014) resgata a importância de compreender a construção dos vínculos indivíduo e sociedade na perspectiva da complexidade das relações existentes entre as inúmeras individualidades e, ao mesmo tempo, a totalidade da sociedade constituída por cada indivíduo. A biologização fundamentada numa concepção determinista tira de cena os processos peculiares da vida em sociedade, com sua historicidade, cultura, afetos e uma organização social com suas desigualdades. Essa concepção não permite o espaço para uma adolescência do imprevisível, do desafio e da rebeldia.

Compreender a complexidade desses processos de saúde mental na escola implica considerar processos sociais, culturais e histórico, para além das deficiências, psicopatologias e laudos. Implica, logo, enfatizar a dimensão subjetiva desses processos, que nos permitam gerar inteligibilidade sobre como se singularizam individualmente e socialmente nos diferentes contextos educativos.

#### **1.4 A Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos para o campo da saúde mental de adolescentes no contexto escolar pós-pandêmico**

No intuito de enfatizar a dimensão subjetiva dos processos de saúde mental na escola, considerando a complexidade e a singularidade dos processos sociais, culturais e históricos que os atravessam, este trabalho se fundamenta na Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural de González Rey (González Rey, 2003, 2005, 2007, 2011; González Rey; Mitjans Martínez, 2017, 2019). Sob a perspectiva teórica adotada, o conceito de subjetividade é central, representando uma nova concepção dos processos humanos nas condições da cultura. Dessa forma, enfatiza-se a interrelação permanente dos processos individuais e sociais. Para os termos desta pesquisa, consideramos a **subjetividade** como

um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente constituída (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 27).

A dimensão ontológica da subjetividade é definida por González Rey como a unidade inseparável entre o simbólico e o emocional. As emoções vêm a ser simbólicas e os processos simbólicos são emocionais, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração. Essa definição delinea o caráter histórico, social e cultural da subjetividade, em que “a subjetividade está na base da constituição dos processos culturais, e essas construções sociais aparecem configuradas de maneira diferenciada na subjetividade individual e social” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 64).

O simbólico está presente nos diversos processos humanos em geral e qualifica as relações da pessoa com o que o rodeia:

O simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura [...]. O simbólico é justamente isto: as imagens, a fantasia, a imaginação, tudo aquilo capaz de gerar processos singulares irreconhecíveis na experiência vivida diretamente. [...] o simbólico aponta para o caráter da psique, do homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve [...] (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 55).

Com o propósito de aprofundar no referencial da Teoria da Subjetividade, serão apresentados seus outros principais conceitos, a saber: subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo, configuração subjetiva, agente e sujeito.

A subjetividade social representa o sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais), que se articulam nos diferentes espaços sociais, apresentando-se de forma

diversificada nos grupos de uma sociedade (González Rey, 2017). Assim, González Rey nos esclarece:

A **subjetividade social** se apresenta nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva (González Rey, 2005, p. 24, grifos nossos).

Subjetividade social e individual são partes de um mesmo sistema e se retroalimentam mutuamente nos mais diversos espaços em que se configuram. Goulart (2021), discutindo o valor da Teoria da Subjetividade de González Rey, explica que toda subjetividade social é configurada na dimensão subjetiva dos indivíduos que fazem parte dela. Por outro lado, as produções, ações e inter-relações dos indivíduos fazem parte ativa de sua constituição. Assim, a subjetividade social não é um macrossistema que determina os processos individuais, existindo uma dinâmica complexa e singular. Como dilucida González Rey (2003, p. 205), quando se refere à subjetividade individual:

A **subjetividade individual** se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual, estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história.

Essa perspectiva gera uma alternativa consistente à dicotomia entre o social e o individual, permitindo avançar na compreensão integrada da vivência, em que o social participa dos indivíduos e dos grupos humanos, assim como estes constituem a dimensão social, favorecendo a inteligibilidade da dimensão subjetiva das experiências humanas (Mitjans Martínez, 2020).

Os sentidos subjetivos são as unidades simbólico-emocionais mais elementares da subjetividade. Dessa forma, “os **sentidos subjetivos** são a parte mais versátil, elementar e dinâmica da subjetividade e emergem no curso da experiência, sendo parte do processo humano” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 63).

As configurações subjetivas são um momento de organização que emerge do fluxo caótico dos sentidos subjetivos e define o curso de uma experiência de vida, apontando para os estados subjetivos mais estáveis. González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 64) explicam:

As **configurações subjetivas** são autogeradoras de sentidos convergentes em determinada ação, novos sentidos subjetivos podem emergir como resultado dos

agentes da ação, sejam eles sociais ou individuais, e ser integrados no decorrer da configuração subjetiva dominante da experiência em que a ação acontece.

As configurações subjetivas são sistemas em movimento, sensíveis de formas muito diferentes no curso desse movimento, que está alimentado pela cultura, pela linguagem verbal e não verbal e pela emocionalidade, entre outros. Por sua vez, o agente pode ser um indivíduo ou grupo social que, no decorrer das circunstâncias e a partir de suas experiências, toma decisões rotineiras de forma ativa. Dessa forma, participa do processo em que está envolvido. Existe conflito, mas não existe confronto. Assim, entende-se que:

O **agente**, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que, de fato, lhe dá uma participação nesse transcurso (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73).

No caso do sujeito, trata-se de uma condição específica de um indivíduo ou grupo, que representa a abertura de uma via de subjetivação que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem se expressar na ação (González Rey; Mitjans Martínez, 2017). Dessa forma, compreende-se que:

O **sujeito** representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência (*Ibid.*, p. 73).

Essa perspectiva teórica permite uma abordagem que enfatiza a singularidade e a complexidade dos processos humanos no âmbito da cultura. No caso da saúde mental, permite compreender o processo de sofrimento no espaço escolar como configuração subjetiva, relacionada, portanto, a histórias de vida, relações sociais atuais, processos institucionais e outros espaços de subjetividade social que atravessam a escola.

## 1.5 Educação, “adolescências” e subjetividade no cenário escolar

Para os termos deste trabalho, é importante abordar “as adolescências” para além do fenômeno biológico e universal, como comumente retratam, sendo necessário considerar o desenvolvimento singular do adolescente inserido num processo que é, ao mesmo tempo, histórico, cultural, biológico e subjetivo. Isso nos leva a questionar sobre conceitos de

adolescência que permitam dar conta da complexidade das produções subjetivas dos adolescentes atualmente.

Neris (2021) nos enriquece com a visão de González Rey (1995), que destaca a adolescência como um período muito sensível e complexo do desenvolvimento, uma vez que irrompem, com grande força, novos aspectos da individualidade, gerados a partir das contradições comumente vivenciadas nesse período. Exemplos dessas contradições são: imagem física desejada/imagem física real, desejo de aceitação de seus pares/desejo sexual, emergência de novos processos de identidade/manutenção de afetos anteriores, necessidade de autodeterminação/condições reais para exercê-la.

Segundo González Rey (1995), essas contradições são vivenciadas de maneira singular e podem se tornar forças motrizes do desenvolvimento, se o adolescente encontra condições para gerar recursos subjetivos ao vivenciá-las. Desse processo, participam as relações afetivas, os sistemas de comunicação, bem como a própria emergência do adolescente como agente ou sujeito dessa experiência.

Frente ao exposto, fica evidente a complexidade do período “das adolescências” e a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que nos permita uma visão integral de suas especificidades e configurações físicas, sociais, históricas e subjetivas. Por esse motivo, é importante retomarmos o conceito de desenvolvimento subjetivo:

Consideramos desenvolvimento subjetivo o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitam ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais aprofundado na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73).

No desenvolvimento subjetivo, articulam-se configurações subjetivas, implicando transformações em diferentes áreas da vida de forma simultânea (González Rey; Mitjans Martínez, 2017; González Rey; Goulart; Patiño Torres, 2019). Essa concepção de desenvolvimento subjetivo representa uma forma de superar critérios unilaterais que tendem a padronizar os indivíduos, negligenciando a singularidade do processo, a dialética entre indivíduo e social, bem como o caráter gerador do sujeito. Nesse contexto e na perspectiva teórica de nosso trabalho, é relevante a compreensão do conceito de recursos subjetivos que são gerados ao longo do desenvolvimento subjetivo, assim explicado por Goulart e Mitjans Martínez (2024, p. 14):

Embora a noção de recursos subjetivos não tenha sido definida explicitamente na obra de González Rey, é possível entendê-la enquanto dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida.

Nesse cenário, o desenvolvimento subjetivo resulta da articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais, de onde emergem as ações humanas (Goulart, 2019). Isso é expresso na seguinte citação:

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas da vida diante de situações de conflito. Há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação, enquanto outros se subordinam passivamente a ela. Esse é um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há qualquer área da vida ou qualquer atividade que poderia ser considerada como a única promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador (González Rey *et al.*, 2017, p. 306).

Discutindo sobre essa noção, Goulart (2019) argumenta que há dois aspectos centrais nessa definição de desenvolvimento subjetivo: o caráter autogerador da subjetividade e o papel central do sujeito nesse processo. O aspecto autogerador da subjetividade “refere-se ao caráter gerador do agente e do sujeito e à capacidade de auto-organização da subjetividade, que expressa precisamente seu *status* ontológico qualitativamente diferenciado de outros processos humanos” (Goulart, 2019, p. 118). O segundo aspecto, referente ao papel central do sujeito nesse processo, remete-se aos conceitos de agente e sujeito previamente abordados e apontam para “alternativas para o estabelecimento de idealizações morais, étnicas e culturais na compreensão de determinado fenômeno” (*Ibid.*, p. 119). Isso acontece porque tanto o agente como o sujeito não emergem sob condições universais e padronizadas, de modo que não se pode defini-los a partir de critérios externos e dissociados de suas condições singulares de emergência.

O desenvolvimento subjetivo representa uma dimensão importante para o estudo dos processos sociais, pois possibilita uma análise diferente, comprometida com uma perspectiva crítica orientada a explicar formas de singularização de processos sociais mais amplos, gerando alternativas ao modelo biomédico. Assim, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 17) analisam que “o desenvolvimento subjetivo permite substituir a dinâmica indivíduo-comportamento-sintoma pela dinâmica indivíduo-espacos de socialização-desenvolvimento subjetivo”. As configurações subjetivas que permitem um processo do desenvolvimento subjetivo podem emergir em momentos diferentes e inesperados da vida, em diferentes tipos de espaços e experiências sociais.



Os processos de desenvolvimento subjetivo na escola são ricos em produções pela diversidade de interações sociais e pelos processos de aprendizagem que favorecem espaços dialógicos que mobilizam processos da subjetividade individual e social. A partir da Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey; Mitjás Martínez, 2017), entende-se que a educação é um processo dialógico voltado para o desenvolvimento subjetivo do indivíduo. Isso fica claro na seguinte citação:

Definimos **educação** como um sistema de ações voltadas para o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais; a base sobre a qual essas ações ocorrem é a comunicação dialógica do educador com o grupo e entre os participantes dos processos. A educação como tal está muito ausente nas instituições dedicadas ao atendimento de seres humanos, como escolas, hospitais, atendimento comunitário e prisões (González Rey *et al.*, 2017, p. 238).

A abertura ao diálogo favorece as manifestações da singularidade do indivíduo no espaço escolar, permitindo o acolhimento por meio da escuta. O diálogo se apresenta para a teoria como “vivência de um processo subjetivo interativo no qual os participantes são subjetivamente engajados. Ele gera caminhos alternativos que estão além do controle dos participantes” (González Rey; Mitjás Martínez, 2019, p. 30). Goulart (2023, p. 22, grifos nossos) nos apresenta o diálogo como 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.

Observamos, dessa forma, a importância da singularidade dos processos sociais nas construções dialógicas atravessadas pela emocionalidade, quando falamos de desenvolvimento subjetivo. Entendemos que as vivências escolares que favorecem um posicionamento crítico desenvolvem recursos dialógicos voltados para o desenvolvimento subjetivo do indivíduo dentro do espaço institucional da escola, criando condições para que as pessoas e os grupos sociais possam cultivar a capacidade transformadora por meio de seus recursos geradores. Assim, descrevem González Rey *et al.* (2017, p. 243): “o surgimento de novos espaços sociais de integração e comunicação dos indivíduos é uma condição para o surgimento de novos recursos subjetivos por meio dos quais ocorre o desenvolvimento da subjetividade”.

A qualidade das relações no espaço escolar é definida pelas produções subjetivas individuais e sociais que marcam a vivência do adolescente nesse contexto. Os fatores que

favorecem o desenvolvimento do diálogo no espaço escolar dependem, em grande medida, dos indivíduos que se implicam nesse diálogo. Em relação à qualidade das relações na escola, González Rey (2009, p. 17-18, tradução minha) explica que

A recuperação da subjetividade, na sua dimensão expressiva para o estudo das pessoas e de suas diferentes práticas sociais, inclui reconhecer o sujeito como sua singularidade crítica e atuante, com capacidade de alternativas frente às formas de subjetividade social dominante nos diferentes espaços em que atua. [...] Grande parte dos problemas de aprendizagem nas escolas deve-se ao tipo de sentidos subjetivos que se configuram em volta das atividades escolares do aluno e que podem bloquear sua expressão intelectual, dificultando sua integração ao cenário social escolar.

A geração de um processo dialógico que tensiona a relação tem sua origem na provocação. O uso da provocação emerge como recurso de singular destaque no trabalho educativo voltado para o desenvolvimento subjetivo (González Rey, 2016), porque tensiona o posicionamento ativo do outro, valorizando sua capacidade geradora. Frente a essa questão, Goulart (2017) nos esclarece que tanto quem provoca como quem é provocado nesse processo é implicitamente convocado a assumir uma posição ativa no momento compartilhado, o que favorece a autenticidade do diálogo.

Na relação dialógica, coexistem as contradições, as diferenças, como também os encontros que são pontos em comum que buscam criar condições para a expressão de seus participantes implicados no reconhecimento do outro como indivíduo diferenciado. Nesse ponto, Goulart (2017) elucida que o diálogo é entendido como um processo subjetivo qualitativamente diferenciado que estabelece um vínculo e que não anula as singularidades de seus atores. Goulart (2023, p. 23) nos explica como os espaços dialógicos são fundamentais no espaço escolar para a construção do vínculo:

É fundamental apostar no vínculo entre as pessoas que constituem a comunidade escolar, nos diferentes espaços e formas em que se possam 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 gerar alternativas frente aos múltiplos problemas emergentes.

O diálogo, a reflexão e o desafio são recursos comunicativos importantes no espaço escolar porque permitem implicar o aluno no processo de aprender. Por esse motivo, foram destacados no desenvolvimento subjetivo desse espaço. Porém, para que possam cumprir essa função, requer-se uma relação afetiva espontânea, verdadeira e confiável, que permita o

desenvolvimento desses recursos para a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem, assim como da construção de vínculos (Mitjás Martínez, 2017).

As práticas dialógicas na instituição escolar implicam a criação de condições para expressar suas subjetividades como um processo vivo da comunicação dentro da sala de aula. Nesse espaço, devemos achar o caminho para a consideração das subjetividades individual e social (adolescente e escola) nas experiências escolares, com vistas à construção de processos favorecedores do desenvolvimento subjetivo. Outro aspecto importante das ações dialógicas nessa perspectiva é o estímulo à reflexividade, que tem se mostrado efetiva em diversas pesquisas (González Rey; Goulart; Bezerra, 2016; González Rey; Goulart, 2016). A reflexão favorece o desenvolvimento subjetivo, possibilitando novas produções subjetivas no espaço escolar e constitui um aspecto distintivo da comunicação dialógica, como também da provocação.

Na comunicação dialógica, a emocionalidade qualifica a produção dos sentidos subjetivos frente a uma experiência. Por esse motivo, é relevante trabalhar a expressão dos sentimentos nas trocas afetivas e o reconhecimento da emocionalidade que estão vivas na subjetividade do espaço escolar. A expressão de ideias e os debates sobre temas sensíveis mobilizam o indivíduo e o conduzem a novas produções subjetivas que permitem a revelação de conflitos ocultos e a possibilidade de transformação da configuração subjetiva do espaço escolar, visando ao desenvolvimento subjetivo. Assim, as práticas educacionais inclusivas, que favorecem o desenvolvimento de uma dimensão subjetiva individual e social, implicam o aluno emocionalmente nos processos escolares e mobilizam o desenvolvimento subjetivo do indivíduo e do grupo social de forma singular e diversificada.

Nesse contexto, pensar a inclusão nos casos de sofrimento implica considerar a dimensão subjetiva do processo, dando ênfase à unidade simbólico-emocional, evidenciando a importância da participação singular e complexa da emocionalidade na prática educacional como alternativa à patologização. Precisamos ser sensíveis em relação a como o estudante subjetiva as experiências escolares, porque faz parte da aprendizagem do ser cultural que as subjetividades alimentam. As práticas educacionais que se norteiam pelo desenvolvimento subjetivo podem permitir a expressão do outro como experiência educativa diferenciada, em que se fazem presentes a criatividade, a imaginação, a invenção, a reflexão e o diálogo.

Essa dinâmica cultural que atua no processo de expressão dos indivíduos e da sociedade pode permitir o desenvolvimento subjetivo, resultando na articulação de diversas configurações subjetivas nos espaços sociais nos quais emergem as ações humanas e levam ao desenvolvimento de recursos subjetivos que impactam o indivíduo e os grupos sociais. Nesse

contexto, Mitjans Martínez (2017, p. 63) apresenta a relação da emergência do sujeito com as práticas educacionais distintas:

A emergência do sujeito é uma qualidade específica de quem se compromete com as ações do espaço onde interage de forma reflexiva pode alcançar um desenvolvimento ativo e singularizado na trama social que participa, como o espaço escolar.

Nessa perspectiva, para que se possa favorecer o desenvolvimento subjetivo, a comunidade escolar deve se abrir a que o outro possa assumir o protagonismo a cada momento da ação de forma processual. Essa prática pode implicar configurações subjetivas transformadoras do indivíduo e do grupo. Trata-se de possibilitar ao aluno a inclusão em grupos sociais diversos e o desenvolvimento de seus próprios espaços de subjetivação, para que possam se posicionar reflexivamente em seus processos de desenvolvimento (Mitjans Martínez, 2017). Trata-se de visibilizar que “não se trata somente de como o social se faz presente no indivíduo, mas também como o indivíduo se faz presente no social” (González Rey; Goulart, 2019, p. 23). Por esse motivo, é de grande relevância olhar para as configurações subjetivas no espaço escolar porque a considerar implica compreender a singularidade e a diversidade da experiência escolar em processo.

Nesse contexto, é importante compreender melhor a relação entre cultura e educação no espaço escolar e sua contribuição para o desenvolvimento subjetivo. Aprendizagem, cultura e subjetividade social escolar são processos imbricados que se constituem e se retroalimentam. A singularidade dos espaços institucionais está delineada pelas produções subjetivas, que definem a qualidade das relações dos adolescentes no espaço social, de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento subjetivo.

A subjetividade social e individual são produções dentro de uma determinada cultura, sendo a cultura entendida como o legado subjetivo de gerações anteriores que é objetivada como o mundo humano no qual cada geração nasce. A cultura é a memória subjetiva da humanidade. Ao mesmo tempo, a cultura representa uma história em processo, que se enriquece continuamente com a nova produção subjetiva de cada geração (González Rey *et al.*, 2017, p. 220).

O espaço escolar gera processos sociais de múltipla natureza, como são os processos de liderança, de exclusão, de normas implícitas que influenciam a produção subjetiva do aluno. Na escola, é preciso desenvolver recursos subjetivos diferenciados para construir processos educacionais que favoreçam a configuração subjetiva da ação do aprender, de estar na escola, de desfrutar a escola (Mitjans Martínez, 2017). Sem espaço de socialização e integração, um

indivíduo em sofrimento pode ter sua produção de sentidos subjetivos orientada ao aprofundamento da dor emocional.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey; Mitjás Martínez, 2017) enfatiza a importância da qualidade das relações sociais no espaço escolar, de forma atenta ao que está sendo gerado nessas relações pelos indivíduos que as compõem. Por esse motivo, reafirmamos a importância da singularidade dos processos culturais que resgatam o papel do indivíduo como protagonista desses processos (González Rey; Goulart, 2016). Logo, na perspectiva da subjetividade, tanto o social como o cultural são produções subjetivas associadas às ações humanas historicamente contextualizadas.

A cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico-social concreto [...]. A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade que se desenvolve (González Rey, 2012, p. 125, tradução minha).

Entre os processos socioculturais atuais relacionados à temática deste trabalho, percebemos, atualmente, em algumas escolas públicas do Brasil, professores que têm se distanciado na sua atuação educativa com os adolescentes, o que é marcado, também, por um distanciamento entre escola e família. Essa tendência relaciona-se entre outros aspectos às noções de êxito e fracasso e à patologização das dificuldades escolares. Consideramos a patologização um grande desafio para o espaço escolar, como também para o desenvolvimento subjetivo.

No Brasil, o discurso patologizante em relação às dificuldades escolares têm ganhado enorme espaço nas últimas décadas (Untoiglich, 2014; Moyses; Collares, 2019, 2020; Goulart 2019, 2023, 2024). Essa patologização da vida, muito difundida nos diversos cenários sociais atuais, é um exemplo de produção subjetiva social que se apoia em configurações subjetivas de indivíduos e grupos sociais que preservam uma visão que privilegia a medicalização e o controle sintomático (González Rey, Mitjás Martínez, 2017; González Rey; Goulart; Patiño Torres, 2019; González Rey; Goulart, 2016; Goulart, 2019).

Frente a essa realidade, a Teoria da Subjetividade (González Rey; Mitjás Martínez, 2017) oferece um sistema de conceitos inter-relacionados que favorecem a explicação de alguns dos desafios centrais da articulação entre saúde mental e escola, de modo a nos convidar a formar novas práticas profissionais que estão orientadas à emergência de agentes e sujeitos, favorecendo processos de desenvolvimento subjetivo. Diferentes pesquisas têm sido realizadas

a partir dessa perspectiva nesse sentido (González Rey, 2011; Mitjás Martínez, 2005, 2009; Rossato, 2009; Bezerra, 2014).

Minha experiência nos atendimentos do serviço de orientação educacional tem me ensinado que é fundamental um espaço de socialização em que o adolescente se sinta acolhido e seguro. Sem esse diferencial, o desempenho dele em qualquer atividade poderá estar comprometido. Entre os desafios no espaço escolar para o cuidado com a saúde mental, encontramos políticas públicas que burocratizam e retardam o atendimento à saúde e os tratamentos extraescolares, não colaborando com a integração social do adolescente no espaço escolar. A partir do referencial teórico que estamos abordando nesta pesquisa, podemos considerar a educação e a saúde como produções subjetivas associadas à processualidade e à história das relações humanas.

Um dos valores da Teoria da Subjetividade, nesse contexto (González Rey; Mitjás Martínez, 2017), é permitir olhar os processos sociais e as relações humanas a partir de sua singularidade, sem excluir o indivíduo como possível agente e/ou sujeito de sua ação no mundo. Se analisarmos as configurações subjetivas da escola, podemos observar as expressões das produções atuais de sentidos subjetivos, que são marcadas por processos históricos, pela cultura e pela produção diferenciada dos indivíduos que a compõem.

Por essa perspectiva teórica, a saúde mental na escola implica um processo relacional comprometido com a função educativa. Para a construção de novas formas de inserção social, deve-se favorecer os processos de mudança, crítica e reflexão social, além da condição da saúde (González Rey, 2009). Afinal, o desenvolvimento subjetivo no espaço escolar coloca o indivíduo no centro dos processos voltados para o seu desenvolvimento e articula sobremaneira a dimensão da saúde mental dos processos educativos e de aprendizagem do adolescente, os quais, nessa perspectiva, também são entendidos como processos subjetivos.

O desenvolvimento subjetivo permite compreender as produções simbólicas dos indivíduos e suas contradições e tensionamentos nas construções das identidades subjetivadas pelos indivíduos no espaço escolar. Diante disso, o desafio constitui práticas educativas orientadas ao desenvolvimento humano da equipe de professores e gestores que confluem com o desenvolvimento subjetivo do adolescente. Conseqüentemente, isso possibilita processos subjetivos relacionados a uma nova prática institucional, em que se revele um compromisso dos indivíduos implicados no processo de sofrimento subjetivo.

Podemos compreender, a partir das colocações acima, que o indivíduo e os grupos sociais não têm valor somente por serem expressões culturais, mas também por serem concebidos como protagonistas dos processos culturais e sociais que formam parte. Nessa

perspectiva, o indivíduo e a instituição escolar não são um reflexo de modelos sociais externos a ele, mas se constituem em um momento diferenciado da experiência social (Goulart, 2019).

Frente ao exposto, o desenvolvimento subjetivo nos permite um maior entendimento das singularidades sociais e individuais do adolescente no espaço escolar, pelo seu caráter dialógico e transformador, comprometido com os processos sociais e culturais. Proporciona-se, assim, um olhar para o sofrimento subjetivo de uma forma reveladora para a saúde mental dos jovens no contexto escolar. Por esse motivo, precisamos entender melhor quais são as experiências desse sofrimento subjetivo no espaço escolar dentro da configuração subjetiva da saúde mental na escola no período pós-pandêmico.

### **1.6 Sofrimento subjetivo do adolescente no espaço escolar pós-pandêmico**

Na volta às aulas em 2021, a partir de minha função como orientadora educacional, vivenciei desafios no contexto da pandemia, que se desdobraram em problemas relacionados à saúde mental. Percebi expressões tanto das mais simples, como problemas de sono, alterações de humor, afastamento das pessoas, esquecimento frequente e falta de ar, assim como expressões mais preocupantes, tais quais ansiedade, automutilação, depressão e ideação suicida. Em decorrência dessas manifestações, a comunidade escolar como um todo foi obrigada a voltar sua atenção para a saúde mental de forma mais cuidadosa e incisiva, colocando-se, também, como situação de emergência, na busca por alternativas aos problemas vivenciados.

A fragilidade subjetiva (Goulart, 2019) manifestada nos adolescentes, no espaço escolar, mostrou-se relacionada a uma frequente carência de recursos subjetivos para transitar pelos desafios suscitados pela pandemia de covid-19, marcando, muito frequentemente, uma socialização circunscrita às redes sociais e ao confinamento. Essa fragilidade subjetiva favorece situações de sofrimento subjetivo e, eventualmente, de crises diversas (Goulart, 2019).

Segundo Goulart (2023), a fragilização das pessoas e das relações no contexto pandêmico se evidenciou nas dificuldades da socialização, seja com os colegas, seja com a comunidade escolar, haja vista a desmotivação para as atividades escolares, o uso massivo e sem limites das redes sociais, entre outros. O autor reconhece, também, no contexto escolar, uma quantidade alarmante de quadros de ansiedade, crise de pânico, hiperatividade, irritabilidade, falta de atenção e concentração, apatia, dificuldades da memória, depressão, automutilação e tentativas de suicídio no período de volta às aulas presenciais. É interessante como Goulart (2023, p. 19) resgata a singularidade dos processos subjetivos frente a uma mesma vivência:

Nesse sentido, os quadros de sofrimento que emergem no contexto escolar 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.

Os estudos de González Rey (2003, 2011, 2016) também consideram a singularidade das produções subjetivas quando se referem à sua definição de transtorno mental: “emergência de um tipo de configuração subjetiva que impede o indivíduo de produzir sentidos subjetivos alternativos que lhe permitam novas opções de vida diante dos rituais perpetuados por essa configuração, ao se tornar dominante” (González Rey, 2011, p. 34). Pela perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, pensar crises relacionadas à saúde mental demanda considerar configurações subjetivas que têm relação com a singularidade das trocas afetivas, a forma de lidar com as situações de tensionamento, os processos dialógicos e culturais e a forma que o indivíduo subjetiva essas situações (Goulart, 2019, 2022).

A partir da Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey; Mitjans Martínez, 2017) e da definição de transtorno mental de González Rey (2011) apresentada anteriormente, Goulart (2024) tem avançado na definição do sofrimento subjetivo. Segundo o autor, nessa perspectiva, o sofrimento subjetivo não se remete especificamente às tensões, contradições e conflitos cotidianos que todos experimentamos em algum grau, mas:

a uma configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo, tal como na definição de transtorno mental de Fernando González Rey (2011), que culmina na fragilização dos recursos subjetivos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida (Goulart, 2024, p. 225).

Ainda segundo o autor:

Compreender um quadro de sofrimento subjetivo demanda uma aproximação à singularidade da produção subjetiva do outro – algo muito diferente do que vem sendo praticado de forma dominante no campo da saúde mental. Diferentes expressões subjetivas sociais marcadas por um modelo manicomial têm se capilarizado em diversos espaços sociais atualmente, a partir da objetificação do outro e da patologização do sofrimento subjetivo (Goulart, 2024, p. 225).

No sofrimento subjetivo, as produções de sentidos subjetivos entram num círculo vicioso, de modo que o indivíduo perde a capacidade de gerar alternativas a ele. As produções subjetivas desse momento de crise impedem o surgimento de sentidos subjetivos alternativos à



dor, retroalimentando um sistema em que se predominam, frequentemente, tristeza, culpa, ansiedade e dor emocional.

A forma por meio da qual o indivíduo subjetiva essa experiência faz com que seu desenvolvimento subjetivo se iniba a partir da configuração do conflito vivido, impedindo sua emergência como agente ou sujeito de sua vivência e, portanto, a geração de alternativas à situação de sofrimento. Portanto, “a fixação em um tipo de produção subjetiva é o início dos transtornos na vida psíquica” (González Rey, 2007, p. 162).

É importante compreender que isso não significa não levar em consideração outros elementos que podem estar articulados ao transtorno mental, como processos de base orgânica, mas que geram inteligibilidade sobre a trama complexa da subjetividade que fundamenta a qualidade com que o conflito é vivido (Goulart, 2017, 2019). O sofrimento subjetivo é experimentado de forma singular, mesmo com semelhanças sintomáticas, já que as construções psíquicas do indivíduo são produções geradas no percurso da vida nos espaços sociais que ele se envolve. Isso nos possibilita pensar na saúde mental integrada à multiplicidade de cenários da vida da pessoa e as distintas maneiras de subjetivar as experiências (Oliveira; Goulart; González Rey, 2017).

No contexto da saúde mental, o que define a qualidade da vivência é a forma como o indivíduo a subjetiva, podendo potencializar as possibilidades criativas frente ao seu desenvolvimento (Goulart, 2015). As produções subjetivas características da singularidade humana que se apresentam no processo de sofrimento subjetivo permitem a possibilidade de criar mundos alternativos, tanto para a subjetividade individual, como para a social, sendo elas dimensões recíprocas e inseparáveis de um mesmo sistema (González Rey, 2003, 2012, 2015).

Essa configuração subjetiva pautada pela fragilidade dos vínculos frente ao sofrimento subjetivo atizado pela pandemia singulariza a qualidade das relações do grupo e do indivíduo no espaço escolar (Goulart, 2019). Esse processo pode ser entendido como um desafio para a emergência do adolescente como sujeito, fragilizando e alterando a subjetividade da escola. Como diz Goulart (2019, p. 166), ao tratar de um estudo de caso e de sua gradativa fragilização subjetiva:

Nesse sentido, um conjunto variado de processos passou a se articular na nova configuração subjetiva que, gradualmente, passou a ser dominante em sua vida, cristalizando-se em seu transtorno mental. Sebastião se viu sem recursos subjetivos para gerar alternativas, até mesmo pela fragilização em virtude das opções de vida que assumiu.

A situação social de constrangimento do indivíduo em seus espaços de convivência recrudescer ainda mais o próprio sofrimento subjetivo por meio da patologização, exclusão e, conseqüentemente, sua rotulação. É relevante, para esta pesquisa, compreender que, no sofrimento subjetivo, o sujeito pode emergir à medida que se torna capaz de criar espaços de subjetivação alternativos a sua situação de sofrimento, posicionando-se ativamente em importantes dimensões de sua vida, de forma a gerar processos que levem a outros caminhos de desenvolvimento. No contexto da saúde mental, Goulart (2019, p. 174) nos esclarece que

[...] ser sujeito não pode ser atributo inerente, mas sim uma qualidade específica comprometida com ações em determinado contexto. Trata-se de um conceito relacionado à reflexividade e à possibilidade de alcançar um desenvolvimento ativo e singularizado no contexto de uma complexa trama social.

Atualmente, predominam nas instituições escolares práticas relacionadas aos cuidados com a saúde mental, baseadas nessa tendência patologizante, fundamentada no modelo biomédico, que termina se desdobrando no modelo manicomial referido por Goulart (2024), também nas escolas. Exemplo disso é que, frente a situações de problemas de saúde mental, muitas vezes, apenas é feito o encaminhamento a um consultório médico, à unidade básica de saúde ou a um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), com o intuito central de obter um laudo e a rápida medicalização do aluno para uma “melhor convivência escolar”. Essa realidade também se apresenta em outros países, a exemplo da Argentina, onde, segundo Barcala (2019), a patologização e a medicalização operam na vulnerabilização dos direitos dos adolescentes, nas práticas institucionais dos serviços de saúde. A autora ressalta a ênfase na aplicação de diversos protocolos de avaliação dos adolescentes, seguindo o modelo biomédico em que se examinam competências e se atribuem diagnósticos, deixando à mostra uma lógica segregativa.

González Rey (2011) explica que o conceito de patologia foi, historicamente, assumido de forma dominante pela psicologia, numa perspectiva causal-determinista, responsável por sistemas de sintomas ou por uma perspectiva indutivo-descritiva, ignorando os processos de configuração subjetiva singular dos sintomas e estados da pessoa. A “doença” ficou circunscrita a uma representação social que, apoiada nas crenças dominantes da medicina, estendeu-se a um sistema de práticas institucionalizadas que levaram o ser humano a se sentir indefeso, inseguro e incompetente diante da doença e a ver retirada a sua capacidade de discernimento, decisão e ação, em relação ao próprio adoecimento.

Essa lógica permeou os muros da escola, repercutindo na patologização dos problemas da aprendizagem que coloca as causas dos problemas no campo médico, rotulando as

dificuldades de comportamento e de aprendizagem – muitas vezes inter-relacionados – com problemas patológicos do funcionamento mental, exclusivamente individual e universal do jovem, convertendo-os em objeto de intervenções técnicas e institucionais (Mitjans Martínez, 2017).

Com a pandemia da covid-19, a patologização dos sintomas de alunos no espaço escolar aumentou (Tognetta *et al.*, 2022; Maia, 2021, 2022). Pudemos perceber expressões relacionadas a configurações subjetivas que começaram a transparecer o desamparo, a angústia, a incerteza e o descontentamento no espaço escolar. A falta de profissionais qualificados e a escassez de psicólogos na rede do Distrito Federal (DF) limitaram a qualidade dos atendimentos, tanto dos alunos quanto das famílias e dos professores, multiplicando, gradativamente, as demandas, tanto nas salas de aula quanto no serviço de orientação educacional. Houve, também, uma falta de participação dos profissionais que atuam na escola e das equipes pedagógicas em geral, como instrumentos potencialmente competentes para atender às dificuldades do indivíduo no processo de acolhimento frente ao sofrimento subjetivo.

Esse tipo de expressão da comunidade escolar frente ao sofrimento subjetivo diz respeito aos modos dominantes de vida e às possibilidades que a sociedade tem de transformar qualitativamente seus aspectos subjetivos, diante de um tensionamento ou conflito. Para compreender melhor a singularidade e a complexidade do sofrimento subjetivo, é importante considerar os processos geradores dos indivíduos e dos grupos sociais.

A existência, na subjetividade social da escola, de um discurso que destaca os direitos humanos como fundamentais para o desenvolvimento social se contradiz, muitas vezes, na prática, com uma produção subjetiva de segregação, em que os laudos servem como instrumentos para a patologização e como condição para “incluir”. Dessa forma, manifesta-se uma invisibilidade da dimensão subjetiva individual, em que as singularidades das experiências de dor emocional não são ouvidas, tampouco acolhidas.

Na escola, atualmente, a medicalização afeta as crianças e os adolescentes física, psicologicamente e emocionalmente, por meio de formas de violência que desconsideram saberes diferenciados e as singularidades dos processos de aprendizagem (González Rey; Mitjans Martínez, 2017). Moysés e Collares (2019, 2020) nos chamam a atenção para recuperar a sensibilidade e a disponibilidade de ver o outro, superando a tendência a agir, pensar, aprender, sentir, viver e sofrer os desafios da vida como formas patologizantes, que terminam por constituir uma violência contra a dignidade e a liberdade de expressão das pessoas. Segundo as autoras (2013, p. 3): “a medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações

socialmente constituídos e, em decorrência, descontrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida”.

Ainda segundo Moysés e Collares (2013, 2019, 2020), na lógica da medicalização, os laudos se tornam a prioridade, patologizando processos humanos e naturalizando as desigualdades. Se reduzimos a vida a um aspecto puramente biológico, estamos estigmatizando, discriminando e incapacitando os jovens para uma experiência de vida que possa se manifestar além do laudo. As autoras concluem nos alertando sobre as consequências da medicalização na aprendizagem:

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos. Cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. Aprendizagem e comportamento; exatamente os campos de maior diversidade e complexidade, constituintes da – e constituídos pela – subjetividade e singularidade, campos em que a avaliação é mais complexa e mais questionada (Moysés; Collares, 2013, p. 5).

Esses processos de patologização do adolescente, cada vez mais frequentes nos espaços escolares, podem ser considerados como uma afronta à dignidade, à liberdade e à autonomia dos jovens, como também um atropelamento dos processos singulares da aprendizagem e dos tempos que cada ser humano requer para compreender, refletir, comunicar e se desenvolver subjetivamente. Termina por ser um processo que nega, em última instância, o valor da diversidade humana. Nesse sentido, a dimensão subjetiva desse conflito nos convida a um olhar consciente e reflexivo sobre nuances historicamente negligenciadas dos processos escolares.

A saúde no espaço escolar, como todo processo social, tem sua dimensão histórica e abre caminhos imprevisíveis. A escola é um sistema subjetivo social, de modo que se faz interessante o estudo de processos subjetivos individuais e sociais para a compreensão de suas trajetórias singulares, com seus recursos subjetivos e seus processos de sofrimento. A Teoria da Subjetividade nos permite um caminho para articular processos de educação e saúde que têm historicamente sido fragmentados.

## 2 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia construtivo-interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, é o referencial metodológico dessa pesquisa (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2007; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, 2019). A Epistemologia Qualitativa é constituída por três princípios gerais (González Rey, 2005):

1) A construção do conhecimento científico como processo comunicativo-dialógico.

Esse princípio está ancorado no ato de compreender a pesquisa como processo de comunicação dialógica. O processo de comunicação dialógica, na Epistemologia Qualitativa, perpassa não apenas pela relação pesquisador – participante, como também pelo espaço social da pesquisa em que emergem, de forma espontânea e singular, produções subjetivas que enriquecem a pesquisa e implicam, emocionalmente, o pesquisador e o colaborador da pesquisa, num constante processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, diferentes formas de expressão simbólico-emocional do indivíduo compõem a comunicação no curso investigativo.

As construções do pesquisador se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da comunicação do participante. A linguagem utilizada no diálogo confronta o indivíduo com um mundo de significações. Isso abre a possibilidade para que o indivíduo se transforme no espaço de pesquisa pela mobilização subjetiva mediante a dialogicidade. Nesse contexto, González Rey (2017, p. 88) esclarece que

O diálogo possibilita a continuidade de um processo reflexivo dos participantes e do pesquisador, que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional do trabalho de investigação.

O diálogo se constitui, assim, como processo contínuo no campo da pesquisa, que instiga os participantes a terem novas formas de expressar e sentir suas ideias pelo fluxo conversacional. Esse processo de construção de conhecimento no espaço escolar se apresenta de forma mais intensa, rica, dinâmica e fluida, pela diversidade dos vínculos que tem a comunicação como expressão fundamental das experiências vividas e sentidas. Assim, novos processos de socialização são gerados, pois permitem a produção de novos sentidos subjetivos que acarretam mudanças nos processos de desenvolvimento. Esse movimento dinâmico que procura superar conflitos, limites e contradições permite aprender com as dificuldades e gerar inteligibilidade nos processos subjetivos.

Na relação dialógica, coexistem contradições, diferenças e encontros que são pontos de partida, num processo em que os indivíduos implicados se reconhecem um ao outro como singularidades diferenciadas, que constroem algo novo juntos. Assim, González Rey (2017, p. 163) elucida:

Na pesquisa deste tipo (Qualitativa), em que o diálogo com os participantes se torna condição de avanço da própria pesquisa, há desafios ante os posicionamentos ativos e imperecíveis dos participantes que implicam decisões e estratégias do pesquisador para buscar o avanço no desenvolvimento do diálogo.

## 2) O conhecimento como processo construtivo-interpretativo.

Convida-se à compreensão do conhecimento científico como produção, não como apropriação linear de uma realidade. As práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis da realidade. Assim, o conhecimento como produção humana em construção confronta o pensamento do pesquisador, dando espaço para zonas de inteligibilidade em que toda interpretação é uma construção.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento está estreitamente associado com o tipo de problema que o estudo da subjetividade nos coloca. A subjetividade não aparece diretamente em nenhuma das expressões humanas e investigá-la requer modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes que, gerados por via indireta, podem encaixar-se na capacidade explicativa do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 30).

## 3) O princípio da legitimação do singular como instância da produção do conhecimento científico.

Compromete-se com a valorização da pesquisa como uma produção teórica que permite a construção de modelos teóricos, que abrem caminhos de inteligibilidade, avançando na compreensão de determinado processo. González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 28) explicam: “o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende”.

Essa forma de construir conhecimento nos convida a um questionamento: como se engaja o pesquisador nesse processo? A Epistemologia Qualitativa fundamenta, do ponto de vista epistemológico, a Metodologia Construtivo-Interpretativa, que propõe um caminho inovador para a construção da pesquisa.

## 2.1 Considerações éticas

O projeto de pesquisa teve a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob o número de registro 70472123.1.0000.5540. Todas as estratégias e os procedimentos primaram, permanentemente, pelo acolhimento e cuidado com o bem-estar dos participantes. O princípio do diálogo, que caracteriza essa proposta investigativa, tem como premissa o respeito à singularidade do outro e suas formas de expressão. Desde o início da pesquisa, foi esclarecido que os participantes podiam interromper sua participação no processo investigativo sem qualquer prejuízo.

Foram adotados todos os cuidados possíveis para evitar qualquer tipo de intensificação do sofrimento do adolescente. Esses mesmos cuidados também foram tomados com a equipe profissional da escola, tendo sido feitas duas rodas de conversa: a primeira para apresentação da pesquisa; a segunda para acompanhamento dos processos do trabalho em campo, sempre com o intuito de abrir espaços de diálogo e reflexão.

A pesquisa foi desenvolvida em estreita observância das diretrizes e dos princípios da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, item V, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, com o intuito de não causar desconforto e não oferecer riscos à saúde física ou à dignidade dos participantes, assim como houve preocupação com o zelo e o rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los.

Antes de iniciar a pesquisa, o estudante e a família assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que autorizava, segundo o previsto em documento apresentado ao Comitê de Ética, a participação do estudante e o uso de imagem e voz, caso se fizesse necessário; porém, sempre guardando o anonimato, com o uso de nomes fictícios. Além disso, foi contínuo o esclarecimento ao/aos participante/es sobre a liberdade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento. O contato foi garantido pela relação que se pretendeu desenvolver com nossos colaboradores. Para tanto, foi disponibilizado o número de telefone, *WhatsApp* e *e-mail* da mestranda, para que, sempre que necessário, o participante ou a família entrasse em contato.

Do ponto de vista jurídico, esta pesquisa reconheceu a legislação nacional e internacional que protege os direitos da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade, quais sejam:

- Direito à privacidade da criança e do adolescente na Convenção sobre direitos da criança (Artigo 16);
- Direito à primazia do melhor interesse da criança na Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 3º);

- Direito à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito, à liberdade e outros (Artigo 227 – Constituição da República Federativa do Brasil);
- Direito à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas (Artigo 5º – Constituição da República Federativa do Brasil);
- Direito à Proteção Integral da Criança e do Adolescente (Artigos 1º, 3º e 5º – Estatuto da Criança e do Adolescente);
- Direito à Privacidade e à Imagem (Artigo 100, Parágrafo único, inciso V – Estatuto da Criança e do Adolescente);
- Direito ao Respeito e à Dignidade (Artigo 17 e 18 – Estatuto da Criança e do Adolescente).

Ademais, entendo que toda pesquisa envolvendo seres humanos deve tratá-los respeitando sua dignidade e sua autonomia, defendendo-os em sua vulnerabilidade, conforme Resolução CNS (Conselho Nacional de Ética) 196/96, itens III.1. “a” e IV.1. “g”.

Todas as estratégias e todos os procedimentos tiveram sempre o cuidado com o bem-estar do aluno. Esse estudo de caso teve a pretensão de ser um aporte para a comunidade escolar no acolhimento de adolescentes em sofrimento subjetivo e futuros projetos educativos que contribuam com essa situação positivamente, de forma singular e diversificada.

## 2.2 Participantes

A partir da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2007; González Rey; Mitjans Martínez, 2017, 2019), não se parte de amostras significativas que permitirão uma generalização estatística. No modelo teórico, as expressões dos participantes ganham significado a partir das construções interpretativas, tendo em vista o problema estudado ao longo da pesquisa, gerando inteligibilidades passíveis de serem desenvolvidas e ampliadas ao longo do processo.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasília (Brasil), tendo em consideração os seguintes eixos:

- **Eixo 1:** analisar a configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico, com o intuito de contribuir com o delineamento de possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de



adolescentes em sofrimento subjetivo, gerando alternativas às práticas patologizantes e individualistas.

- **Eixo 2:** compreender a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, bem como recursos subjetivos orientados ao desenvolvimento subjetivo.

Os principais critérios para a seleção da escola foram:

- 1) ser uma escola da rede pública de ensino de Brasília-DF;
- 2) ter abertura para que pesquisadores possam participar das atividades institucionais cotidianas;
- 3) ter equipe de atendimento completa na escola (pedagogo, psicólogo, orientador educacional).

Os principais critérios para a seleção do participante foram:

- 1) ter vivenciado processos de sofrimento subjetivo quando estudava na instituição de ensino escolhida;
- 2) estudar há pelo menos 12 meses na instituição de ensino;
- 3) ter recebido atendimento pela equipe de apoio da escola nos últimos 6 meses;
- 4) relação estreita e de confiança entre família e escola;
- 5) ser frequente no espaço escolar.

Estabeleci meu foco, primeiramente, na construção do vínculo com a equipe profissional da escola, tendo em vista a construção do primeiro eixo da pesquisa. Nesse processo, foi que conheci Kurt, que veio a se tornar participante da pesquisa. Esse processo está mais bem descrito no tópico abaixo, referente à construção do cenário social da pesquisa.

O participante da pesquisa tem o nome fictício de Kurt<sup>6</sup>. No início do nosso contato, ele tinha 14 anos de idade e morava em Brasília, cidade em que nasceu. É o mais velho de dois irmãos. Seu pai trabalha com tecnologia, e a mãe é dona de casa. Mora com o pai, mãe e o irmão, numa casa relativamente próxima à escola, havendo necessidade apenas de um ônibus para se locomover de casa para a escola. A família é católica e participa das atividades junto ao Kurt. O pai e a mãe são presentes na escola, participam regularmente das reuniões e atendem aos convites quando chamados. Kurt frequenta a escola pública desde pequeno. cursava o 9º ano do Ensino Fundamental quando começamos a pesquisa, estando matriculado nessa instituição desde 2021, quando ingressou no 6º ano. É assíduo na escola e seu histórico escolar mostra um bom rendimento escolar, sem registros de ocorrências disciplinares.

---

<sup>6</sup> Nome escolhido pelo próprio participante em referência ao cantor e compositor estadunidense Kurt Cobain, fundador, vocalista e guitarrista da banda de *rock* alternativo Nirvana.

### 2.3 Caracterização do campo

No Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), divulgado no *site* da Secretaria de Educação, constam as informações abaixo detalhadas, que nos ajudaram a compreender as características da instituição escolar onde foi feita a pesquisa. A escola conta com os anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ela funciona em três turnos: diurno, 3º Ciclo e noturno EJA 1º e 2º Segmento. Na escola, há 1200 alunos. Um quarto deles são de baixa renda. Os 30% dos professores são efetivos e trabalham na escola há mais de 5 ou 10 anos.

**Matutino:** 7h20 às 12h20 – 7 turmas de 6º anos e 8 turmas de 7º anos (1º Bloco).

**Vespertino:** 13h às 18h – 7 turmas de 8º anos e 8 turmas de 9º anos – (2º Bloco).

**Noturno:** 19h às 23h – 4 turmas do 1º Segmento e 8 turmas do 2º segmento.

Ao longo desses 34 anos de existência, contou com o trabalho de, aproximadamente, 14 direções. Atualmente, há uma equipe gestora que foi eleita pelo voto direto, segundo os preceitos da Gestão Democrática.

Diante do enfrentamento da covid-19, da suspensão das aulas presenciais e da obrigatoriedade do distanciamento social, a escola foi desafiada a manter esses vínculos e a interação entre todos os membros da comunidade em um sistema de ensino remoto. A implementação desse ensino afetou toda a estrutura da escola, que foi convidada a interagir com os alunos por meio da tecnologia. Houve a necessidade de replanejamento do currículo, de capacitação dos professores, de reformulação de ações fundamentais e de tomada de decisões para que o processo ensino-aprendizagem fosse bem-sucedido. No contexto da pandemia, a escola buscou recursos e possibilidades que contribuíssem significativamente para o aprendizado dos estudantes e amenizassem os impactos que o ensino remoto pudesse causar na rotina pedagógica desse aluno.

**Caracterização Física:** a edificação da unidade escolar conta com uma área construída de 3.044 m<sup>2</sup> e apresenta 52 dependências físicas: 16 Salas de Aula, sendo uma delas destinada exclusivamente à Educação Integral; 01 Sala adaptada para funcionamento do Laboratório de Informática; 01 Sala adaptada para atendimento do EEAA – Equipe Especializada e Apoio à Aprendizagem; 01 Sala de Leitura ou Biblioteca; 01 Sala de Recursos para atendimento a estudantes portadores de deficiências visuais; 01 Sala para o atendimento de Orientação Educacional; 03 Salas destinadas à Direção; 01 Sala de Professores, com copa conjugada; 01 Sala de Coordenação Pedagógica; 02 Banheiros para Professores; 01 Sala de Secretaria; 01 Sala

de Reprografia; 01 Cantina; 01 Depósito de Gêneros Alimentícios; 01 Sala de Apoio para Auxiliares de Cantina e Limpeza com um banheiro conjugado; 01 Almoxarifado; 06 Banheiros para Alunos, sendo 02 deles adaptados; 01 Laboratório de Arte/Ciências; 02 pequenos Depósitos; 01 Sala Adaptada para atendimento às aulas de reforço; 02 Pátios cobertos; 01 Quadra Poliesportiva, com cobertura; 01 Estacionamento interno; 01 Guarita para Vigias e Segurança; 01 Depósito para gás; 01 Instalação para sistema hidráulico com caixa d'água; 01 área para horta escolar; 01 pátio externo.

O prédio escolar foi construído com adequação dos espaços físicos para as pessoas portadoras de necessidades especiais e possui piso de alerta e direcional em braile, rampas de acesso a cadeirantes, barras de proteção e corrimãos. Também dispõe de vaga exclusiva para PNE no estacionamento.

**Diagnóstico da Realidade da Instituição Educacional:** a maioria do público atendido são moradores da própria cidade, que residem nas proximidades. No entanto, pelo menos um terço dos estudantes é de regiões mais distantes da cidade, necessitando, assim, do uso de transporte público para frequentar as aulas e outras atividades oferecidas.

**Características Sociais, Econômicas e Culturais da Comunidade Escolar:** historicamente, o público atendido pela instituição possui um poder aquisitivo acima da média da população geral da cidade. Em grande parte, observa-se que os estudantes são filhos de servidores públicos, comerciantes e profissionais liberais.

Em 2020 e 2021, a pandemia da covid-19 repercutiu diretamente na vida das famílias brasileiras, especialmente nos grupos que estão submersos em situações de vulnerabilidade social. Essa realidade gerou impactos econômicos e financeiros e trouxe insegurança para as famílias e, também, afetou uma parte da comunidade.

**Recursos Materiais Didático-Pedagógicos:** a instituição de ensino conta com diversos recursos didáticos pedagógicos. Tais recursos vão desde televisões, computadores, acesso à *internet* de banda larga aos servidores da Unidade Escolar, projetor de imagem, recursos audiovisuais diversos. Cada sala de aula possui: 01 Televisão de *LCD* ou *LED*; 01 *Kit* multimídia de som com acesso à *internet*. Nos demais espaços, são disponibilizados: 05 Projetores de imagem; 06 Caixas de som; 11 Computadores para uso pedagógico; 06 Computadores para uso da área administrativa; 08 Impressoras para fins pedagógicos; 04 Impressoras para os setores administrativos; 04 Televisões para as salas de: Recursos, Biblioteca, Integral e EEAA. São disponibilizados, também, livros paradidáticos, de literatura, mapas, jogos e materiais pedagógicos para apoio em sala de aula.

**Recursos Humanos:** No momento, a equipe gestora está representada pelos seguintes membros: diretor, vice-diretor, supervisor administrativo, supervisor pedagógico e chefe de secretaria. A carreira magistério tem os seguintes profissionais: 04 Professores na Equipe Diretiva; 13 Professores coordenadores distribuídos nos três turnos, sendo que 1 coordenador para a Educação Integral, 3 coordenadores dos anos finais, 1 para o 1º Segmento da EJA, 2 para o 2º Segmento da EJA e 5 coordenadores readaptados; 05 Professoras que atuam em Sala de Recursos com foco em deficiência visual; 02 Orientadores Educacionais; 01 Pedagoga; 39 Professores atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental no turno diurno; 03 Professores atuando na turma da Educação Integral; 27 Professores atuando na Educação de Jovens e Adultos no turno noturno; 11 Professores readaptados e com limitação de atividade, atuando como apoio à coordenação pedagógica, sala de leitura e sala de informática; 01 Monitor. Na carreira assistência, encontramos os seguintes profissionais: 02 Profissionais na Equipe Diretiva; 01 Psicóloga; 03 Profissionais atuando em secretaria escolar; 05 Servidoras na portaria; 03 Auxiliares readaptados e com limitação de atividade, atuando na sala de leitura e mecanografia. Os profissionais que auxiliam na escola são: 04 Vigilantes da empresa de segurança; 09 auxiliares de serviço de conservação e limpeza; 08 Merendeiras atuantes na cantina escolar e 08 Educadores atuando no auxílio a Alunos com Necessidades Especiais.

#### **Espaços Pedagógicos:**

**Área Externa** – A área de acolhida da instituição escolar é bem ampla. Existe um grande pátio externo, com praça e quadra de esportes coberta.

**Área Interna** – Não há um auditório, sala de vídeo e salas de reforço. Utiliza-se o pátio interno para receber convidados em palestras e os pais nas reuniões. A biblioteca conta com um espaço razoável. A escola também conta com um laboratório de informática que possui, em média, 20 computadores em funcionamento e que, em grande parte, foram adquiridos por meio de doações. Conta, ainda, com salas destinadas às atividades de Educação Integral, Sala de Apoio Pedagógico, Orientação Educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. As salas de aula são equipadas com equipamentos multimídia.

A escola faz uso da rede social *Facebook*, desde 2017, com o intuito de promover a interação com a comunidade escolar. Desde 2020, diante das várias demandas surgidas e visualizando a maior participação do estudante e da família no processo ensino-aprendizagem, passou a dispor de outros espaços pedagógicos virtuais: salas na Plataforma *Google Sala de Aula*, *WhatsApp*, *Telegram* e *Instagram*.

**Função social:** a função social da escola está relacionada à integração/socialização dos estudantes. Sua finalidade é a inclusão pela cultura, inserção pelo conhecimento, acolhimento e desenvolvimento coletivo.

**Alguns dos Programas e Projetos Específicos:**

**Gincanão:** o projeto valoriza, sobretudo, a pesquisa, a reflexão e a avaliação dos conhecimentos específicos oferecidos pelas disciplinas. Tem como desafio privilegiar o diálogo e as correlações entre elas, para que se produza um significado maior no cotidiano do educando.

**Reforço Escolar/Monitoria/Apresentação:** o projeto surge com a necessidade de atender a educandos com maiores dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática.

**Relação Escola-Comunidade:** a relação escola-comunidade ocorre mediante Encontros e Assembleias com a Comunidade. Atendimentos individualizados são realizados com frequência, sempre que necessário, com famílias e estudantes junto ao SOE e EEAA.

**Atuação da Orientação Educacional, Equipe de Apoio Especializado Educacional:** o psicólogo escolar aplica princípios da psicologia no âmbito educacional para compreender e intervir na aprendizagem, observando as relações e os processos envolvidos na Instituição, estendendo ao ambiente familiar e social. O Pedagogo – Orientador Educacional desenvolve seu trabalho, tendo em vista sua capacidade de dialogar com o corpo escolar, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem diante da realidade socioeconômica do estudante. A Sala de Recurso faz atendimento especializado a alunos com deficiência visual/cegueira/baixa visão, ocorrendo por meio de recursos adaptados.

## **2.4 Construção do cenário social da pesquisa**

Para uma pesquisa que se pautou na Metodologia Construtivo-Interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2007; González Rey; Mitjás Martínez, 2017, 2019), foi imprescindível a criação de um vínculo por parte do pesquisador com o/os participante/es da pesquisa. Isso se justifica pela concepção de que uma relação de confiança favorece expressões autênticas e a abordagem de temas sensíveis para os participantes, permitindo produções subjetivas que possibilitassem o envolvimento do participante com a pesquisa. Nessa perspectiva, favorecemos a emergência de agentes e sujeitos da pesquisa, por meio de um posicionamento implicado e reflexivo diante dos conteúdos abordados no contexto social da pesquisa.

A construção do cenário da pesquisa na escola apresentou múltiplos desafios para a pesquisadora, porque a escola faz parte de um sistema educativo multidimensional, cujo espaço

normativo pela legislação educativa, pelas normas do serviço público e pelas políticas públicas, por vezes, torna-se restritivo, dependendo dos vínculos construídos nesse espaço. Segundo González Rey (2017, p. 83), o cenário de pesquisa é “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa”.

A escola apresenta uma rede complexa de relações internas e externas, construída por gestores, professores e outros funcionários, para desenvolver seu trabalho predominantemente pedagógico. O sistema de Ensino é coordenado e mantido pelo Estado com o objetivo de promover a escolarização.

Minha aproximação com a escola foi por meio de um colega, orientador educacional, que trabalhava nela havia mais de 9 anos. Em setembro de 2022, a escola teve um problema grave com uma estudante que tentou suicídio e, na sequência, outros colegas também tentaram o suicídio. A estudante que foi hospitalizada e o grupo de adolescentes em sofrimento subjetivo que manifestavam na escola dificuldades para se relacionar, dificuldades de aprendizagem, entre outros, procuraram, junto às famílias, ajuda com o orientador educacional. Pela minha experiência profissional, meu colega pediu ajuda para contribuir com a escola. Como estava prestes a começar o Mestrado Acadêmico, propus fazer a pesquisa de campo na escola dele, como forma de compreender melhor esse contexto e colaborar com os diversos casos de sofrimento subjetivo que estavam emergindo.

Para a construção desse tecido relacional afetivo no campo, participei, ao longo de 8 meses, entre 3 a 4 vezes por semana, de reuniões de professores, coordenações coletivas, reuniões de pais, confraternizações, o que permitiu o acolhimento e a minha inserção no grupo escolar de forma gradativa e processual. São alguns exemplos desses momentos: os jogos e as conversas no momento dos intervalos entre as aulas, os almoços, a participação de alguns momentos de convivência e brincadeiras entre estudantes e professores, como o “Gincanão”<sup>7</sup>; observação das atividades cotidianas na escola; participação de eventos na quadra esportiva; engajamento nos projetos desenvolvidos pelos professores, palestras de setembro amarelo, momentos informais como almoços especiais e comemorativos aos quais fui convidada. Esses espaços foram fundamentais para maior compreensão da dinâmica dos adolescentes, na medida em que possibilitaram a aproximação daquilo que não é previsto, do que escapa às normas e, não obstante, continua a constituir de maneira importante as produções subjetivas individuais e

---

<sup>7</sup> Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), esse projeto avalia os conhecimentos específicos oferecidos pelas disciplinas, em diversas áreas. São feitas competições que envolvem desafios físicos e cognitivos.

sociais no espaço escolar (Goulart, 2017). À medida que acontecimentos, expressões e diálogos significativos surgiam, eles foram devidamente registrados no diário de campo.

Para o estudo do EIXO 1, o objetivo relacionava-se à análise da configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, no contexto pós-pandêmico, para contribuir, assim, com o delineamento de possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo, gerando alternativas às práticas patologizantes e individualistas como a inclusão.

Com esse intuito, fui apresentada, primeiramente, pelo supervisor ao diretor da escola, em fevereiro de 2023, e aos professores na coletiva de acolhimento<sup>8</sup>, em ocasião do início do novo ano letivo. Logo em julho de 2023, mediante anuência da gestão e com a autorização do Comitê de Ética<sup>9</sup>, comecei minha participação em eventos coletivos da escola, com intuito de, aos poucos, criar vínculos com os professores, gestores e equipe de apoio, permanecendo nesse processo até julho de 2024.

Nesse contexto, percebi que abordar direta e explicitamente o tema da “saúde mental” gerava certa resistência na equipe profissional da escola. Nesse sentido, para favorecer a comunicação e a construção do vínculo com os atores, passei a utilizar a expressão “**inclusão emocional**”, como recurso comunicacional, o que favoreceu a implicação da equipe profissional, de forma mais articulada à prática pedagógica. Essa expressão sensibilizou diversos profissionais da escola e mostrou-se importante para permitir o interesse deles e uma escuta sensível não apenas do outro, como também dos próprios preconceitos, julgamentos e crenças arraigadas em práticas discriminatórias e segregacionistas, que acabam silenciadas em práticas institucionalizadas e patologizantes.

Depois do primeiro mês, tendo construído o cenário de pesquisa, foi feita uma apresentação formal do projeto de pesquisa ao grupo com a participação do orientador. A frequência dos encontros foi diária no primeiro mês, para, depois de ter conhecido o grupo, três vezes na semana. A presença e o diálogo foram fundamentais na construção do vínculo entre pesquisador e o grupo escolar que participou da pesquisa. Por esse motivo, possibilitei espaços dialógicos e participativos para expressão do grupo em momentos informais (como almoços e confraternizações) e formais (como reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reunião de pais

---

<sup>8</sup> Confraternização entre professores e equipe pedagógica em geral no início do ano para acolhimento, planejamento e seleção de turmas.

<sup>9</sup> Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP-UnB), em agosto de 2023, sob o número de registro 70472123.1.0000.5540.

e mestres). Os registros foram feitos em diário de campo, digitalizado de forma cotidiana, para uma posterior reflexão profunda dos indicadores e para a construção das hipóteses.

Para o EIXO 2, pretendeu-se, como objetivo, compreender a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, bem como recursos subjetivos do próprio estudante, orientados ao desenvolvimento subjetivo no cenário escolar pós-pandêmico. Primeiramente, foi interessante a percepção das dinâmicas sociais escolares nas quais o adolescente estava inserido.

A princípio, foi feita, com o estudante, uma aproximação informal usando a dinâmica conversacional, na Orientação Educacional. Foi nesse espaço em que o estudante se sentiu à vontade para nossos encontros, não aceitando outro lugar. Em cada reunião, verificava que trancasse portas e janelas, cada vez que iniciávamos uma conversa. A quantidade e frequência de encontros foi de acordo com a fluidez do diálogo e a riqueza das experiências propostas, respeitando a compromissos com professores e horários propostos pelo participante. Nesse momento, foi feita uma segunda apresentação formal para o grupo de professores, que consistiu em algumas reflexões do Eixo 1, com a participação do professor orientador.

Durante todo o processo de pesquisa, registros das experiências de campo foram realizados em diário, após nossos encontros. Esses registros eram úteis não somente para descrever os diálogos realizados, mas para a descrição de situações observadas, elaboração de indicadores, hipóteses e construções preliminares que colaboraram para o processo construtivo-interpretativo.

Nessas vivências, houve desafios e dificuldades também. Por exemplo, um orientador educacional pediu para não me aproximar dele, não conversar, como também evitar frequentar os mesmos espaços de convivência. A situação chegou ao ponto de ser chamada pela vice-diretora para “explicar alguns limites”, com o intuito de “nos ajustar”. Em dezembro de 2023, esse orientador e outro colega solicitaram transferência para outra escola.

Em fevereiro de 2024, a chegada de um novo orientador me permitiu desenvolver um trabalho de pesquisa mais profundo com as famílias e os estudantes, acompanhando-os em diversos atendimentos e reuniões. A psicóloga, a pedagoga, o supervisor e os servidores do administrativo e da secretaria mostraram-se, durante todo o processo, prestativos e ajudaram muito na análise documental, na participação de atendimentos de estudantes como observadora, tendo compartilhado algumas experiências e reflexões, como forma de enriquecer a dinâmica-conversacional, com momentos de fluidez e descontração para construir um espaço de confiança e permitir, assim, que conhecessem o meu trabalho e a mim.



No processo de campo, um dos maiores desafios foi me entender e me mostrar também, por vezes, vulnerável, permitindo me construir e me desconstruir no campo frente às singularidades do próprio grupo escolar. Foi assim que consegui uma vivência mais profunda e comprometida com o campo de pesquisa e seus colaboradores.

## 2.5 Instrumentos

No âmbito da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2007; González Rey; Mitjás Martínez, 2017, 2019), os instrumentos representam qualquer recurso que permita a expressão do outro no contexto da pesquisa. Eles representam uma fonte de informação, apoiando-se nas expressões diversificadas das pessoas no decorrer da pesquisa. Podem ser individuais, sendo aqueles que estão focados na produção subjetiva individual, em que o diálogo e as dinâmicas conversacionais são fundamentais. Podem implicar, também, dinâmicas de grupo, como um debate, organização de uma peça de teatro etc. Assim expressa González Rey (2005, p. 45): “o uso de instrumentos representa um momento de uma dinâmica, na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo”.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram pensados a partir das minhas experiências prévias como professora e orientadora educacional no Brasil e na Argentina. No âmbito da Metodologia Construtivo-Interpretativa, os instrumentos representam qualquer recurso que permita a expressão do outro no contexto da pesquisa (González Rey, 1997, 2005). Eles representam uma fonte de informação, apoiando-se nas expressões diversificadas das pessoas no decorrer da pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

**Dinâmicas conversacionais:** esse instrumento foi elaborado por González Rey (1997, 2005) e se diferencia das entrevistas tradicionais, uma vez que se propõe um processo de diálogo com os participantes, em que o pesquisador, em função dos objetivos da pesquisa, sugere tópicos gerais, no intuito de que os participantes se envolvam, de modo a considerar a forma como os temas são abordados por eles. Com base na forma com que os participantes se colocam, o pesquisador estimula que eles se posicionem e reflitam, favorecendo, assim, sua expressão. Diferentemente de uma epistemologia centrada na resposta, o diálogo não se volta para a produção de um conteúdo passível de significação imediata pelo mesmo artefato que o produziu; o que se busca é a expressão compromissada do sujeito que conversa (González Rey, 2005), de modo a considerar a forma como os temas são abordados por eles.

Este instrumento foi desenvolvido tanto com os estudantes quanto com os professores e equipe pedagógica no contexto educacional. Tratou-se de um instrumento usado de forma transversal ao longo de toda a pesquisa de campo. Esse tipo de dinâmica foi realizado em grupos para criar um vínculo com professores, alunos e famílias, assim como individualmente para identificar situações de sofrimento subjetivo. Os contatos para a construção do Eixo 1 duraram 3 meses e meio, em que participei de conselhos de classe, reunião de pais e mestres, confraternizações, almoços, comemorações, coletivas de professores para planejamento das aulas e projetos diversos organizados pela própria escola.

Logo, foram oportunizadas conversas individuais com intuito de criar confiança, para que o colaborador da pesquisa conheça o pesquisador; e o pesquisador, o colaborador. O contato direto com o estudante ocorreu com a frequência de duas vezes por semana, 40 minutos aproximadamente, durante 4 meses. Entendendo que a presença e o dia a dia escolar ajudavam na construção do vínculo, ao longo desse processo, chegava a permanecer na escola até 8 horas diárias, mesmo sem ter contato direto com o estudante.

Durante nossos encontros, o participante trouxe espontaneamente para nossas conversas recursos próprios, como os desenhos que fazia, as músicas e os gibis que gostava de ler, de modo que o diálogo sobre esses produtos se converteu em instrumentos antes não previstos. Isso favoreceu amplamente a expressão do Kurt, provocando reflexões que dificilmente aconteceriam espontaneamente. O diálogo fluído com o participante da pesquisa permitiu construir, primeiramente, um vínculo pela escuta autêntica, facilitando a expressão singular no espaço dialógico e a exposição de recursos criativos como recurso comunicacional. Os instrumentos a seguir foram utilizados apenas com o Kurt:

**Diálogos sobre músicas:** neste instrumento, o participante trazia músicas que representavam momentos que considerava importantes, possibilitando a reflexão sobre a sua vivência familiar, escolar e pessoal. A partir de trechos escolhidos pelo adolescente, uma sessão de diálogo ocorria. Esse instrumento foi utilizado em ao menos seis sessões com o participante, porque foi um instrumento proposto pelo próprio participante, de grande significado expressivo para ele.

**Diálogos sobre desenhos:** os desenhos foram trazidos espontaneamente pelo participante no curso da pesquisa, de modo que os diálogos sobre esses desenhos se converteram em instrumento de pesquisa potente, possibilitando a abordagem de temas sensíveis e reflexões diversas sobre passado, presente e futuro do Kurt. Esse instrumento foi usado em três sessões e contribuiu para compreender como se configura a gênese do sofrimento subjetivo do participante da pesquisa.

**Diálogos sobre *emojis* (Caixa das emoções):** com o objetivo de gerar outras formas de comunicação sobre as emoções vivenciadas por Kurt, no decorrer da pesquisa, desenvolvi o instrumento “Caixa das emoções”. Trata-se de uma caixa com *emojis* (recurso iconográfico com rostos que expressam diferentes estados emocionais). Esse instrumento foi usado em uma sessão junto ao complemento de frases, com o intuito de facilitar a expressão de emoções do estudante relacionadas aos espaços sociais ou a pessoas. A dinâmica do instrumento se desenvolveu da seguinte forma: o estudante tirava à sorte um *emoji* da “caixa das emoções”; dizia qual emoção representava para ele e em que espaço social sentia-se assim e quais pessoas estavam vinculadas a essa emoção, permitindo a expressão verbalizada dos sentimentos e eventos da vida do adolescente.

**Diálogo sobre cartografia corporal:** já no final dos encontros com Kurt, desenvolvi o instrumento “Cartografia corporal”. Esse instrumento se desdobrou da seguinte forma: foi desenhada uma silhueta contendo frases do próprio estudante para mostrar produções subjetivas do Kurt ao longo do processo. Logo apresentamos ao estudante e perguntamos: você enxerga o Kurt? Onde? O adolescente podia escolher uma, várias frases ou nenhuma. A seguir perguntamos o motivo. Esse instrumento foi usado em uma sessão e permitiu trazer conexões com outras experiências ou processos para facilitar reflexões mais profundas, compreendendo, assim, quais produções subjetivas do sofrimento se faziam presentes e de que forma, após os três meses que duraram nossos encontros. Por outra parte, permitia compreender, também, a possível emergência de novas reflexões.

**Diálogo sobre gibis ou história em quadrinhos:** esse instrumento foi proposto pelo estudante para explicar um trauma pessoal. Ele o trouxe espontaneamente para nossas conversas e contou a história da personagem. Enquanto pesquisadora, aproveitei-o como instrumento para conversar sobre projeção do futuro, presente, fragilidades, desafios e superações, junto ao instrumento “Cartografia corporal”. Esse instrumento foi usado em uma sessão.

**Técnica de complemento de frases:** esse instrumento representa uma adaptação do instrumento original de 70 frases elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) para o estudo da personalidade, a partir da ideia original de Rotter. Na aplicação do instrumento, apresentaram-se indutores curtos para serem preenchidos oralmente pelo participante, permitindo que seja trabalhado um novo canal de expressão. Esse instrumento foi usado em uma sessão e foi interessante para gerar informações que contribuíram com a construção da informação sobre como se configurava o sofrimento subjetivo do participante, bem como recursos subjetivos que ele expressava. As frases selecionadas foram:

Ser adolescente é.....

O que mais desejo é.....

Tenho medo de.....

Sonho com.....

O que mais doeu.....

Meu corpo é.....

(Esse primeiro grupo buscava favorecer a expressão sobre ele próprio, possíveis traumas e a autolesão praticada na escola).

Meus amigos são.....

Escola é.....

Meus professores são.....

Para minha família sou.....

Apoio é.....

Meu pai é.....

Minha mãe é.....

Meu irmão é.....

(Esse segundo grupo buscava favorecer a expressão sobre as relações e a construção de vínculos).

Esse conjunto de instrumentos serviu para provocar a expressão do participante, favorecendo o acolhimento e a abordagem de fragilidades e recursos subjetivos do participante, permitindo uma produção crítica, reflexiva e criativa.

Pela característica pessoal do estudante que se mostrava tímido na maioria das vezes e pela criatividade intrínseca ao participante, a diversidade de instrumentos usados nos encontros era fundamental para provocar a expressão do adolescente. Na sequência, seguiam-se algumas conversas que se tornavam mais espontâneas com o passar dos encontros.

## 2.6 Construção e análise das informações

Os instrumentos apresentados anteriormente favoreceram o diálogo com o participante de forma fluida e dinâmica, gerando informações variadas a partir das quais um modelo teórico foi construído. No processo de construção da informação na Metodologia Construtivo-Interpretativo (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2007, 2010, 2013; González Rey; Mitjans Martínez, 2017, 2019), esse modelo teórico é processual. Permite o conhecimento e a aproximação à realidade, respeitando as singularidades e criando espaços dialógicos para a compreensão do espaço social. Como expressa González Rey (2005, p. 116):

Os sentidos subjetivos não aparecem de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra, em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc. Todas essas dimensões devem ser acompanhadas pelo pesquisador de forma simultânea no processo.

Essas construções do pesquisador se apoiaram em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes (González Rey, 2017), gerando significados capazes de integrar manifestações empíricas diversas que se tornem inteligíveis, por meio dos significados organizados pelo pesquisador (González Rey, 2013). Assim explicam González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 30):

A ideia da pesquisa como processo teórico interpretativo que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade principal os indicadores – base sobre a qual elas se organizam –, isto é, os significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seus significados, pelos participantes de uma pesquisa.

O **indicador** nunca se expressa de forma isolada e deve nos remeter a outros indicadores. Ele dá início à construção do pensamento do pesquisador a partir das informações que surgem no decorrer da pesquisa (González Rey, 2017). González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 110-111) argumentam:

Os indicadores são construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes. [...] os indicadores são fontes de outras ideias que os transcendem e que aumentam e revelam seu valor heurístico no decorrer da construção teórica ou permitam abandoná-lo quando essas novas ideias o transcendem em um caminho hipotético que se desvela de forma distinta.

Isso revela o esforço autoral do pesquisador e o seu desafio à criatividade no próprio campo. “As conjecturas permitem que o pesquisador avance em um caminho reflexivo sobre o campo e gradativamente lhe permitem construir significados consistentes em relação ao problema estudado” (Patiño Torres; Goulart, 2020, p. 66). Nesse ponto, Goulart (2020, p. 164) nos esclarece: “Assim, torna-se fundamental a atenção às mais diversas formas de expressão do outro e ao esforço autoral por parte do pesquisador de explicar o que elas significam, tendo em vista o problema investigado”. Os indicadores representam significados construídos pelo pesquisador a partir das informações provenientes do uso dos instrumentos que, no curso da

pesquisa, vão ganhando corpo e constituindo cadeias de interpretação mais abrangentes, configurando hipóteses explicativas sobre o tópico pesquisado. Nesse processo, os primeiros indicadores passam a se constituir como “matérias-primas” para aqueles que são construídos posteriormente.

Uma **hipótese** é uma construção interpretativa mais abrangente, com maior generalização. É estruturada por um conjunto de indicadores articulados, exigindo um processo autoral, reflexivo e criativo. As hipóteses, no entanto, não representam a somatória de vários indicadores. A elaboração gradativa das hipóteses torna-se possível por meio do processo de construção de indicadores no decorrer da pesquisa. Segundo González Rey (1997, 2005), eles seriam os elementos que ganham significado por meio da interpretação do pesquisador e que, no curso da pesquisa, vão ganhando corpo e constituindo cadeias de significação mais abrangentes, configurando hipóteses explicativas sobre o tópico pesquisado. Nesse processo, os primeiros indicadores passam a se constituir como “matérias-primas” para aqueles que são construídos posteriormente. Assim, González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 111) nos explicam que “as hipóteses neste tipo de pesquisa não representam construções a priori para serem comprovadas, como acontece na pesquisa hipotético-dedutiva, mas os caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa”. Outrossim, Goulart (2020, p. 170) nos esclarece:

Se por um lado, a hipótese representa uma construção de significados mais abrangentes, de cunho explicativo, sobre o problema estudado, com base na articulação de diferentes indicadores, esta hipótese passa a orientar a construção de outros indicadores, que ampliarão a própria capacidade de generalização ou mudarão seu curso.

O pesquisador como produtor criativo produz campos de inteligibilidade alternativos sobre a realidade investigada. O **modelo teórico** é uma construção complexa e dinâmica do pesquisador que integra diferentes indicadores e hipóteses no decorrer da pesquisa, dando inteligibilidade teórica ao tópico estudado (González Rey; Mitjás Martínez, 2019). Assim González Rey e Mitjás Martínez (2019, p. 42) apontam que

O modelo teórico construído ao logo do processo de investigação é uma construção intelectual complexa e dinâmica do investigador, onde os indicadores, as hipóteses e ideias do investigador se articulam em um nível específico do conhecimento. Modelos teóricos tornam o tema estudado inteligível e aceitável em termos de teoria.

Em relação a esse aspecto da construção da informação, Goulart (2020, p. 177) conclui:

Aspectos aparentemente diversos do campo vivenciado são articulados por uma ficção alimentada pela imaginação e por um posicionamento emocionalmente engajado do pesquisador. Nesse processo, ele emerge como sujeito criativo, que pensa e tensiona o modelo teórico em construção com recursos subjetivos, que articula saberes prévios aos novos que são gerados conforme avança em sua trajetória investigativa.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

#### 3.1 Eixo temático 1: Configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes e possíveis práticas educativas

Este primeiro eixo da construção da informação orienta-se à análise da configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto pós-pandêmico, para contribuir, assim, com o delineamento de possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo. Entende-se que essas práticas educativas tenham capacidade de gerar alternativas à padronização patologizante e individualista, favorecendo a inclusão no contexto escolar.

Enfatizo as construções interpretativas fundamentadas, sobretudo, por expressões da equipe gestora, seus professores, profissionais da equipe de apoio, como psicólogo, pedagogo e orientador educacional, assim como também as famílias em uma escola pública do Distrito Federal. O foco é colocado no papel dos indivíduos que interagem e atuam na constituição da escola, enquanto subjetividade social, adotando diferentes formas. Minha busca, nesse primeiro eixo, é abrir campos de inteligibilidade que me permitam compreender melhor a singularidade dos processos educativos no espaço escolar que estão relacionados ao sofrimento subjetivo na interrelação permanente entre a subjetividade social e a individual. Nessa perspectiva, o sofrimento dos adolescentes se configura na subjetividade social da escola como uma produção simbólico-emocional em condições sociais, históricas e culturais específicas.

Abordaremos, nesse sentido, nosso primeiro objetivo específico de pesquisa, relacionado a compreender as configurações do sofrimento subjetivo na escola e o nosso terceiro objetivo específico, voltado a determinar possíveis práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento subjetivo. Com esse intuito, participei, gradualmente, ao longo de 4 meses, de reuniões coletivas, nas quais havia professores e equipe pedagógica, chamadas de “conselhos de classe”<sup>10</sup> e “coordenações coletivas”<sup>11</sup>, que foram o início do favorecimento da dinâmica conversacional e o envolvimento espontâneo e gradativo dos participantes de pesquisa, buscando implicá-los subjetivamente.

---

<sup>10</sup> Reuniões coletivas em que professores e equipe pedagógica, no final dos bimestres, avaliam estudantes e fecham notas.

<sup>11</sup> Reuniões coletivas em que professores e equipe pedagógica planejam aulas e eventos escolares.



### 3.1.1 A “inclusão emocional” como recurso comunicacional

O uso do termo “inclusão emocional” surge no campo de pesquisa pelos questionamentos dos próprios professores em relação ao significado do meu trabalho sobre o sofrimento subjetivo na escola. Em um primeiro momento, todos acreditavam que seria um trabalho junto à Sala de Recursos, afinal, é onde atuam profissionais que trabalham na escola com alunos diagnosticados com transtornos ou deficiências, que são “chancelados” por um laudo. Para ampliar a compreensão sobre a minha pesquisa, tive a ideia de usar a expressão “inclusão emocional”, como recurso comunicacional com toda a equipe da escola. A seguinte conversa ocorreu na sala de professores durante o intervalo das aulas:

**Professor de Inglês:** O que você vai pesquisar mesmo?

**Pesquisadora:** Saúde mental e escola é o meu tema de interesse.

**Professor de Inglês:** Ahhhh... Você tem que conversar com a Sala de Recursos. Eles trabalham com laudos.

**Pesquisadora:** Na verdade, minha pesquisa não tem relação com laudos... Vou pesquisar sobre a “inclusão emocional”.

**Professor de Inglês:** Isso significa que minhas emoções têm valor aqui no espaço escolar? (Risos).

**Pesquisadora:** Sim, com certeza. (**Professor de Inglês, dinâmica conversacional durante o intervalo das aulas na sala de professores**).

Provavelmente, essa acolhida pelos participantes da pesquisa ocorreu porque a temática da inclusão na escola tem maior visibilidade, aceitação e apelo aos diferentes atores da escola, favorecendo a abertura ao diálogo e à compreensão de como seria a abordagem do tema. A partir da necessidade da construção desse novo recurso metodológico, já é possível construir o **indicador de como o tema da saúde mental é invisibilizado na escola, sendo representado apenas como assunto exclusivo da Sala de Recursos**.

### 3.1.2 A pandemia e as configurações de sofrimento subjetivo

Com a chegada da pandemia da covid-19, novos desafios relacionados à saúde mental emergiram no espaço escolar, como expressa a psicóloga em uma conversa informal com a pesquisadora, na sala de apoio à aprendizagem, quando concluía um atendimento de uma aluna com crise de ansiedade:

**Psicóloga:** Toda hora esses alunos com ansiedade. Depois da pandemia, ficou desse jeito. (**Psicóloga, dinâmica conversacional, Sala de Apoio à Aprendizagem, após atendimento de estudante**).

Durante uma reunião de professores junto à equipe gestora, houve a seguinte conversa entre a psicóloga e a equipe de professores, em relação a um estudante com dificuldades para frequentar as aulas:

**Professor de Matemática:** O aluno Ivan (nome fictício) está infrequente porque não quer entrar em sala. Ele tem problemas familiares e ficou com pânico de lugares fechados depois da covid-19. Não sei o que fazer, não quer entrar em sala.

**Psicóloga:** Ele toma remédio para ansiedade e tem TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo). Arranca os cabelos. Teve uma experiência ruim com o psiquiatra.

**Professora de História:** Eu tenho, na minha turma, três alunas que se cortam. Elas dizem que começaram na pandemia. Uma delas me mostrou as marcas.

**Professora de Português:** Hoje, todos têm ansiedade... eu deixo sair da sala. **(Professor de Matemática e psicóloga, dinâmica conversacional, conselho de classe).**

A confluência da fala dos professores nos permite construir o indicador do aumento **da frequência de casos de alunos em sofrimento subjetivo após a pandemia, assim como o aumento da incidência de sintomas**. O que estaria na base desse aumento? Penso ser possível considerar que um conjunto de processos articulados, como o isolamento físico, que muitas vezes também representou um isolamento social, a perda de familiares, amigos e colegas que muitos experimentaram, a falta de convivência e sociabilidade em um momento muito sensível da vida, o uso excessivo de dispositivos tecnológicos, como as diversas situações financeiras que se agravaram em decorrência da pandemia, deixando muitas famílias em situação de vulnerabilidade.

A ansiedade, que começa a ser notada por professores no horário da aula, se expressa frequentemente na automutilação e se configura em sofrimento subjetivo como gênese complexa, singular e sensível aos processos sociais, históricos e culturais que atravessamos. É interessante compreender a base subjetiva dessa expressão, que se singulariza nos indivíduos e que emergiu no campo com notoriedade. Na expressão “eu deixo sair da sala”, conjecturamos o provável despreparo dos professores para lidar com estudantes em sofrimento no período pós-pandêmico, pela imprevisibilidade e pela novidade de algumas situações que emergiram no espaço escolar. Assim, isso se confirma com o comentário da pedagoga da Sala de Apoio à Aprendizagem:

**Pedagogo:** Tivemos que trabalhar com projetos específicos depois da pandemia, porque houve um grande aumento nas dificuldades de aprendizagem. O ano passado iniciamos um projeto chamado “Resgatando saberes” e que tinha como objetivo ajudar aos alunos com dificuldades de aprendizagem no período pós-pandemia, mas foi anulado porque os professores assinaram uma petição para evitar que os meninos saíssem da sala de aula. Estamos sem apoio. **(Pedagoga, dinâmica conversacional, Sala de Apoio à Aprendizagem).**

A resistência dos professores em desenvolver projetos orientados a trabalhar mais especificamente com as dificuldades decorrentes da pandemia apresenta-se na falta de interesse dos professores em colaborar com o novo projeto “Resgatando saberes”, implementado em decorrência da pandemia. Conjecturamos que pode ser pela forma em que se implementou o projeto, que pode ter “atrapalhado” o andamento normal das aulas, talvez devido à infrequência dos estudantes que podem ter se sentido desmotivados ou, ainda, a possibilidade da precária organização, planejamento e seleção do currículo que não atendeu às necessidades pedagógicas do momento.

Seja como for, as dificuldades expressas por diferentes professores em diferentes momentos para lidar com as situações de crise que emergem no cotidiano escolar nos permite construir o indicador de uma dificuldade para se trabalhar de forma atenta e dialógica com estudantes em situação de sofrimento subjetivo no período pós-pandêmico.

### 3.1.3 A comunicação e as configurações de sofrimento subjetivo no espaço escolar

Em uma reunião em que estava planejando suas aulas, uma professora de Matemática levantou a cabeça e falou para outro professor:

**Professora de Matemática:** É difícil ensinar conteúdo quando se observam alunos com cortes no corpo, tristes, apáticos. Você sabe que estão sofrendo. Não posso ensinar vendo os braços cortados dos alunos. E eles não aprendem. **(Professora de Matemática, dinâmica conversacional em uma reunião de coordenação coletiva).**

Esse comentário reflexivo da professora aos colegas, somado a outros trechos de informação trazidos anteriormente, permite a construção do **indicador da grande sensibilidade e angústia da professora atrelado ao aumento expressivo em sala de aula de estudantes em sofrimento subjetivo no período pós-pandemia**. A expressão “não posso ensinar” demonstra uma relação do intelectual e da formação perpassada pelo emocional e a intenção de reconhecer a fragilidade frente aos colegas, buscando acolhimento e a abertura de diálogo sincero com seus pares. Ainda assim, **o despreparo emocional e pedagógico para enfrentar os novos desafios decorrentes da pandemia** fica em evidência. Esse indicador se reforça pelo comentário do professor de inglês com a pesquisadora, em uma reunião para planejamento (coletiva):

**Professor de Inglês:** Paola, a aluna Maria (nome fictício) está com marcas de corte profundas nos pulsos. Eu vi, porque ela se senta perto de mim. Estou com pena porque estão aumentando desde a última aula.

**Pesquisadora:** As marcas ficam visíveis ou a aluna as oculta?

**Professor de Inglês:** Estão visíveis para mim.

**Pesquisadora:** Você já conversou com a equipe de apoio da escola? (O professor fez um gesto balançando a cabeça, negando o que eu o havia perguntado e se afastou). **(Professor de Inglês, dinâmica conversacional em uma reunião de planejamento pedagógico).**

Esse trecho de informação reforça o indicador previamente construído relativo à sensibilidade, à necessidade de comunicar e de dividir a experiência pautada pelo sofrimento subjetivo dos alunos. Ademais, ele permite a construção de outro **indicador referente às dificuldades pedagógicas e subjetivas não somente individualmente dos professores, mas da equipe da escola, em acompanhar os professores com estratégias que colaborem frente às expressões de sofrimento subjetivo dos estudantes no momento pós-pandemia.**

O balançar de cabeça e o afastamento nos trazem conjecturas que sugerem que ele provavelmente não comunicou o evento para a equipe pedagógica (composta por pedagogo, psicólogo e orientador educacional) por falta de segurança na equipe pedagógica ou comunicou, mas não recebeu a resposta esperada. Ainda, conjecturamos que ele não quis se comprometer publicamente, evitando falar do acontecimento com a equipe pedagógica. Essas diferentes conjecturas podem ser atreladas à **fragilidade da comunicação entre o professor e a equipe pedagógica, em que a escuta e o diálogo não se efetivam**, percebendo-se uma posterior desistência por parte do professor nesse canal de diálogo e até em verbalizar a situação para a própria pesquisadora. A dificuldade para falar de sofrimento subjetivo se apresenta também na hora de o próprio professor notificar ou justificar uma ausência para a equipe gestora (diretor, vice-diretor, supervisor e coordenadores). Isso ficou evidente em uma dinâmica conversacional entre a pesquisadora e o supervisor:

**Supervisor:** Muitos professores entraram em licença por problemas com a saúde mental, mas isto é ignorado pela escola quase sempre. Professor não fala disso, tem vergonha. Ele coloca na licença outros motivos. Eu não sei de ninguém que tenha problemas emocionais.

**Pesquisadora:** Você tem certeza de que todos os seus professores estão em condições de estar em sala? (Silêncio). **(Supervisor, dinâmica conversacional em uma reunião na sala da coordenação)**

No trecho acima, **o indicador previamente construído da comunicação fragilizada entre os diversos indivíduos que compõem o espaço escolar apresenta-se no silêncio frente a uma situação ligada à configuração do sofrimento subjetivo na escola.** Em outros momentos, foi percebido como informações, dúvidas ou expectativas não são discutidas quando se trata da

saúde mental no espaço escolar. Como afirma Goulart (2023, p. 20): “cada indivíduo, seja estudante, professor (a), funcionário (a) ou gestor (a) de uma escola, subjetiva essa realidade a partir dos recursos e fragilidades que foram historicamente configurados em sua subjetividade individual”. Essas fragilidades, historicamente configuradas na subjetividade individual e manifestas na falta de fluidez da comunicação, revelam-se, também, no atendimento do orientador educacional.

Uma estudante apresentou os braços marcados ao orientador educacional, sugerindo a prática da automutilação e disse:

**Joana (nome fictício), estudante do 8º ano:** Eu tenho uma agenda para realizar os cortes. Está tudo registrado certinho para que não fique muito aparecendo. Entende? (O orientador educacional não responde e abaixa a cabeça) (**Orientador Educacional, dinâmica conversacional em atendimento individual na Sala da Orientação Educacional-OE**).

O silêncio e a falta de recursos para iniciar um diálogo com a estudante nos trazem conjecturas sobre o que estaria na base dessa reação: seria a necessidade sentida de falar com as famílias antes de continuar conversando com a aluna? A importância avaliada de que a psicóloga tome ciência antes de fazer qualquer movimento? A preocupação que essas evidências de sofrimento subjetivo possam esconder outras configurações de dor, como uma ideia suicida? O indicador relacionado a uma comunicação fragilizada na equipe, de maneira articulada aos outros trechos de informação e construções interpretativas, leva-nos a elaborar um **indicador de falta de dinamismo nas estratégias pedagógicas para agir em algumas situações em que se expressa o sofrimento subjetivo dos adolescentes**.

A partir da articulação dos indicadores anteriormente construídos, frente à dificuldade para abrir espaços de diálogo nas situações mencionadas, elaboramos uma **primeira hipótese** relacionada à configuração social do sofrimento subjetivo no espaço escolar: **a escola, enquanto sistema subjetivo social, expressa uma paralisia diante das situações de sofrimento subjetivo, de modo que a equipe profissional se sente refém do sofrimento expresso, não como agente na busca por alternativas**.

Entendemos por diálogo uma comunicação com engajamento, reflexiva, em que as relações se constroem no respeito às singularidades e à diferença, promovendo espaços que aproximem escola, famílias e estudantes e acolham conflitos, tensionamentos e diversidades. Goulart (2023, p. 22) apresenta-nos o diálogo como um “recurso central” em um trabalho que considere as subjetividades envolvidas:

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.

Nesse aspecto, é possível tecer paralelos entre essa situação no campo e o que Quijano aborda como “colonialidade do saber” (Quijano, 2005; Mignolo 2005), delineando um espaço escolar que se obriga a ter respostas para toda situação, não se permitindo fazer questionamentos para aquilo que não tem respostas previamente elaboradas, construindo formas de diálogo entre saberes e posicionamentos diferentes. Nesse quadro em que a escola parece paralisada e refém da situação, a **pressão por respostas e o pouco espaço para perguntas ou questionamentos se articula à falta de dinamismo nas estratégias pedagógicas em relação ao sofrimento subjetivo e à fragilidade na comunicação da equipe, culminando nessa dificuldade marcante de abrir espaços de diálogo quando situações de sofrimento emergem**. Essa situação se apresenta, também, numa conversa entre o coordenador e o professor de História, durante uma reunião de professores (coletiva):

**Professor de História** Existe uma aluna do 8º ano com crise de ansiedade (olhando para a coordenadora). Não sei de que se trata. Vocês precisam atender às necessidades desse aluno de imediato. (A coordenadora tomou nota num caderno sem responder).  
**(Professor de História, dinâmica conversacional em uma reunião de coordenação coletiva).**

As anotações nos trazem conjecturas acerca da possibilidade de a coordenadora buscar soluções num outro momento e, assim, dar um retorno ou apenas deixar um registro das demandas do professor ou investigar se existem outras queixas semelhantes de outros professores. Essa situação corrobora nossa interpretação de uma escassez de recursos para abrir espaços de diálogos sobre as situações de sofrimento emergentes na escola que se expressam no cotidiano de distintas formas, a partir da expressão de diferentes atores da escola.

### **3.1.4 Medicalização e patologização como parte da configuração subjetiva do sofrimento subjetivo no espaço escolar**

Na prática pedagógica, quando se exige dos professores resolver situações de ensino e de aprendizagem com alunos em sofrimento subjetivo, geralmente se enfatiza a presença de um laudo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes nessa situação.

Um professor de Educação Física, fazendo a adaptação curricular de um estudante com laudo, comenta para os colegas em uma reunião de professores (coletiva):

**Professor de Educação Física:** Mário (nome fictício) é muito complicado sem medicação. Você fala um comando e ele entende outra coisa. Com medicação, é outra coisa. **(Professor de Educação Física, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento).**

A forma como o professor aborda a situação do estudante centralizando a medicação em detrimento de outros aspectos, como sua história, suas relações e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, permite a construção do **indicador da existência de processos de medicalização no cotidiano escolar – o que se relaciona à paralisia atual da escola, tal como referida na hipótese construída e às dificuldades de pensar estratégias dialógicas orientadas ao desenvolvimento dos estudantes.** Assim, isso pode ser confirmado com base no comentário da professora de Matemática ao colega, na mesma reunião de professores:

**Professora de Matemática:** No *Gincanão*, a gente dava uns comandos e ele não compreendia. A gente não sabe quando é excesso de medicação. Tem momentos que parece drogado.

**Professor de Educação Física:** Ele não responde quando é proposta uma atividade. A compreensão é muito distorcida. **(Professor de Matemática, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento).**

**O indicador da medicalização não surge apenas na construção do vínculo professor-aluno, também se relaciona com os problemas de aprendizagem, socialização e participação nas aulas,** tal como fica evidente na conversa do professor com o colega sobre um aluno com laudo. Esse quadro se remete a um processo mais abrangente de patologização no espaço escolar (Untoiglich, 2014; Moyses; Collares, 2013, 2019, 2020), que se configura como resposta rápida e superficial para a resolução de conflitos emocionais, sociais e de aprendizagem, não deixando espaço para a inclusão como recurso para acolher as singularidades na diferença.

A expressão “não responde” nos transporta a uma educação mecanicista pautada no estímulo-resposta. Em diversas apreciações no cotidiano escolar, aparece a necessidade de “diagnósticos”, como justificativa para os problemas apresentados em sala, assim como nesse comentário do professor de Geografia:

**Professor de Geografia:** Ana (nome fictício) tem problemas. Eu já vi que tem cara de autista. Tem os traços. (**Professor de Geografia, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento**).

Esse comentário é expressão da patologização no espaço escolar, dessa vez representada em traços físicos, respondendo ao modelo biomédico que **procura sintomas, laudos e comportamentos estereotipados no espaço escolar**. Esse olhar também emerge em um atendimento do orientador educacional, junto aos professores, com uma mãe de um aluno que apresentou crises de ansiedade no espaço escolar:

**Professor de Ciências:** Quando está com as crises, ele fica com olhar de medo.

**Orientador Educacional (OE):** Qual o gatilho?

**Professor de Ciências:** Nenhum.

**Mãe:** Em casa, ele é normal. Ele fica sempre do mesmo jeito.

**Orientador Educacional (OE):** Em casa, demonstra ansiedade?

**Mãe:** Não, só na escola. Na outra escola, também tinha ansiedade e não conseguia realizar atividades. Já foi atendido por psicólogos.

Mãe apresenta um relatório que o OE analisa e pergunta:

**Orientador Educacional (OE):** Ele é agitado na sala?

**Professor de Matemática:** Ele é quietinho.

**Professor de Português:** Não demonstra agitação.

**Orientador Educacional (OE):** Quando começou?

**Mãe:** No retorno da pandemia.

**Orientador Educacional (OE):** Ele parece estar com resistência à escola porque não demonstra dificuldades nem obstáculos comportamentais. Seria importante uma avaliação da psicopedagoga e aguardar o psicólogo atender para fechar um laudo. Mesmo sem o diagnóstico fechado, temos que ver o que está prejudicando. (**Professor, OE e família dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento**).

As expressões destacadas acima nos permitem construir interpretações que vão na direção das construídas anteriormente, em que a **produção subjetiva dos professores coloca em evidência a importância de patologias associadas à aprendizagem e ao rendimento escolar**, junto a julgamentos feitos aos alunos a partir de observações “comportamentais” e que representam uma forma patologizante e excludente de lidar com eventuais situações de sofrimento subjetivo.

A expressão da mãe “em casa é normal”, frente aos comentários dos profissionais da escola, pode ser vista como expressão de uma sociedade que padroniza e não singulariza processos, assim como também quando surge a pandemia como elemento conjuntural no processo histórico-social do estudante. Não se indaga como foi a pandemia para esse adolescente e como ele subjetivou as vivências desse momento, apenas se procuram respostas rápidas, para que o estudante “supere obstáculos comportamentais”, assim como também a suposta “resistência à escola” – como se a escola fosse uma realidade dada à qual o estudante



deve tão somente se adaptar. Ambas as expressões estão inseridas numa lógica mecanicista, operacional e comportamental da saúde mental no espaço escolar, que se percebe também nesse atendimento da psicóloga junto ao orientador, a professores e à família de um estudante com problemas disciplinares e de aprendizagem:

**Mãe:** Na escola tinha falado que era hiperatividade – TDAH. Ele apresentava problemas desde as primeiras séries, e o professor sempre dava mais tempo para concluir as atividades. Já tenho até o encaminhamento do Conselho Tutelar para agilizar o atendimento no CAPSi.

**Orientador Educacional (OE) falando para a psicóloga:** Ele não tem laudo de nada. Apresenta comportamentos estereotipados, mas nada foi feito.

**Mãe:** E eu acho que tem alguma coisa. Você não acha que tem que tomar uma Ritalina?

**Orientador Educacional (OE):** Ele tem agitação.

**Psicóloga:** Eu já atendi ele. Me disseram que tem laudo de autismo.

**Mãe:** Ele não tem laudo de nada.

**Orientador Educacional (OE):** Ele tem alguma patologia. Pode ser TOC e existem outras possibilidades. Precisa ser avaliado por um profissional. Existem outros comportamentos que devem ser avaliados. Precisamos entender qual é disfunção neurológica para poder trabalhar.

**Mãe:** A psicóloga que o atendeu disse que era falta de amor.

**Psicóloga:** A afetividade é importante também, além do neurológico. As duas são importantes para avaliar.

**Mãe:** Ahhhh... já me falaram que podia ter altas habilidades.

**Psicóloga:** É importante correr atrás de outra avaliação. (**Psicólogo, OE e família, dinâmica conversacional, atendimento aos pais**).

Nesse trecho de diálogo, percebem-se a urgência social corporizada tanto na mãe como no Orientador Educacional por um laudo e a necessidade do uso de medicamentos para que “comportamentos” e “disfunções neurológicas” sejam explicadas. Reconhecemos que, diante de alguns quadros, de algumas situações e de algumas expressões (não somente comportamentais, mas também afetivas, relacionais, operacionais), pode ser importante uma avaliação psicológica, neurológica, como também clínica em geral. O problema não é a avaliação em si ou que se recomende a avaliação, mas a ênfase excessiva na procura por um laudo, como único recurso em detrimento de espaços dialógicos qualificados, que favoreçam a compreensão de seus processos subjetivos, relacionais, de vida e da singularidade dos indivíduos.

**O trecho acima reforça a interpretação da patologização articulada à paralisia e à condição de refém da escola, frente às situações de sofrimento subjetivo.** A visão da terceirização dos problemas, quando se trata de saúde mental, descompromete os profissionais da educação de suas responsabilidades como educador em uma acepção mais abrangente. Trata-se de uma lógica que se configura como construção simbólica abrangente da subjetividade social dominante na sociedade, que permeia os muros da escola e se singulariza nas situações

ali vividas. Em uma reunião de pais e professores, por conta de registro disciplinar, um professor olhou para a mãe do aluno (com laudo de TDAH) e disse:

**Professor de Educação Física:** Ele não está usando o remédio que o neurologista mandou, acho que precisa de psicólogo. O que você sente quando toma Ritalina?

**Aluno:** não sei, é igual.

**Professor de Educação Física:** Você tem noção que a medicação pode trazer ajuda e te fazer lembrar de trazer os livros didáticos?

Logo, volta-se para a mãe e diz: se ele está sendo acompanhado pelo neurologista e não tem rotina, isso não serve para nós. (**Professor de Educação Física, dinâmica conversacional, reunião de pais e mestres**).

Esse trecho de informação é mais uma expressão da **orientação instrumentalista no uso da medicação, não apenas para aplacar um suposto “sintoma” de uma psicopatologia, mas para atingir determinado ideal social de bom comportamento**. Em um conselho de classe, o grupo de professores junto à coordenação avalia o aluno com transtorno do espectro autista:

**Coordenador Pedagógico:** Pedro (nome fictício), “o autista” está apresentando dificuldades na sala de aula e temos dificuldades para lidar com o problema dele. Acredito que na EJA (Educação de Jovens e Adultos) teria o acolhimento que precisa.

**Professor de Matemática:** Ele realmente tem problemas emocionais. Ele está fragilizado. Ele é meu amigo.

**Professor de Ciências:** Precisa de uma intervenção para que o aluno possa ter um turno que atenda ao que precisa dentro das possibilidades.

**Professor de Matemática:** Sabem o que ele me falou? Que a escola não olha para o aluno.

**Coordenador Pedagógico:** Aluno precisa de medicação para que não altere o emocional. Gente, vamos decidir! Preciso de plano B! (**Coordenação, professor de Matemática e Ciências, dinâmica conversacional em Conselho de classes do 2º bimestre**).

Nesse trecho, em que o coordenador faz referência ao estudante, destacando sua condição supostamente patológica, usando a expressão “o autista”, **mostra como frequentemente problemas relacionados à aprendizagem e à saúde mental são representados como uma impossibilidade física, não deixando espaço para qualquer olhar para a singularidade do estudante e para a complexidade de sua produção**. A expressão: “a escola não olha para o aluno” mostra como a invisibilidade do indivíduo no espaço escolar é perceptível, acarretando, assim, espaços reservados e específicos para os estudantes que não se “adaptam” ao ensino regular, seja por falta de recursos dos professores, seja pela complexidade que o aluno demonstra para aprender pelas estratégias convencionais. **Essa visão que marginaliza os estudantes pode ser vista como expressão da manicomialização dos espaços sociais, mediante formas de lidar com o sofrimento subjetivo no espaço escolar,**

**vinculadas a uma perspectiva normatizadora e objetificante.** Goulart (2017, p. 37) aborda a ideia da manicomialização dos espaços sociais referindo-se a um serviço de saúde mental:

Trata-se de uma configuração institucional que cultiva uma atenção centrada na noção de doença mental, vista como realidade objetiva a ser combatida. Isso culmina na objetificação do próprio usuário, na impossibilidade de sua efetiva participação nas definições da sua própria trajetória no serviço e, conseqüentemente, na negação de sua condição de sujeito da própria vida.

Gonzalez Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. 59) também chamam a atenção para a lógica patologizante nas escolas brasileiras:

Atualmente, muitos professores no Brasil têm perdido sua atuação educativa com as crianças, o que implica, em muitas das escolas públicas, em especial das periferias, um distanciamento entre escola e família. Devido, entre outros fatores, às regulamentações e políticas educativas, o professor tem uma atividade profissional restrita à instrução na maior parte dos casos. Esse posicionamento tem sido reforçado pelas representações dominantes dos professores sobre os fatores associados ao êxito e ao fracasso da escola, sintonizadas com a patologização das dificuldades escolares.

Frente a essa configuração, as famílias colocam em evidência a fragilidade na comunicação para resolução de conflitos disciplinares, assim como o expressa uma professora que se sentiu agredida por um estudante em uma conversa com ele e sua mãe:

**Professora de Matemática:** Quero que você escute e tem todo o direito de discordar. Lembra que conversei com você antes da suspensão. Você já é um homem, não um menino (o aluno tem 13 anos). É um desrespeito sem precedentes... você me chamou de tonta.

(Vira-se e, olhando para a mãe, a professora continua)

Ele prejudica a sala e a turma. Estamos chamando a família antes que seja tarde demais. Não tem nenhum aluno com rendimento do seu filho. Ele tem o rendimento até abaixo dos especiais. Está em 6 disciplinas. A partir de agora, vamos ajustar as coisas. Eu não vou ficar gritando. Tenho 40 alunos e 7 turmas. Não dá para continuar assim. Eu sou servidora pública e a lei me protege. Esse problema de desrespeito está muito grande. A gente está tentando mudar isso. Muda, se você não mudar, você fica.

**(Professora de Matemática, dinâmica conversacional, reunião de pais e mestres).**

As expressões “vamos ajustar as coisas”, “não dá para continuar assim” e “se você não mudar, você fica” **indicam uma comunicação permeada por ameaças e, novamente, sem espaço de diálogo, frente à possibilidade de resolução de conflitos, em que possam se fazer presentes a voz, o pensamento e as emoções das pessoas envolvidas.** Surgem, também, questões éticas da professora que se sentiu agredida, em que se percebe a imposição da ideologia dos fracassos culturais, sociais, institucionais pelos quais a professora está

atravessada, colocando-se como vítima, e não como possível agente ou sujeito frente a uma situação de conflito (Paula; Tfouni, 2009).

Uma das formas de expressão da subjetividade social é a ideologia e procura se apoiar em sistemas de crenças de forte valor afetivo. Assim elucidam González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 58): “a ideologia é uma produção subjetiva que permite a integração social ao redor do um culto, um mito, um projeto social. É parte dos processos de subjetivação de eventos sociais e, por natureza, só acontece por intermédio da ação coletiva”. Trata-se de uma expressão de como o **sofrimento subjetivo no espaço escolar está atravessado por relações de poder, de hierarquias, de julgamentos e expressões culturais constituídas em processos históricos e sociais**, que se evidenciam também em outro comentário do professor de Português com os colegas, após a saída da mãe e do estudante:

**Professor de Português:** O pai foi preso e a mãe sofreu para criar o filho. Sapeco ele. A avó não dá conta. Perigoso bater nela. Ele tem umas brincadeiras idiotas, por isso me estresa. (**Professor de Português, dinâmica conversacional, reunião de pais e mestres**).

Nesse trecho, apresentam-se diversos julgamentos **pautados por relações de poder e de hierarquias, dando espaço para a sanção disciplinar e as ameaças como o caminho para a resolução rápida do problema**. Isso se manifesta, também, na conversa do diretor com uma mãe, devido a questões disciplinares:

**Gestor:** Ele precisa da família, de limites e cuidados para que a escola possa fazer sua parte como parceiros na educação do seu filho. Estou falando porque sabemos o que é melhor para seu filho.

**Mãe (levanta-se da cadeira irada):** Você não sabe de nada, eu criei esse moleque por 15 anos. Eu que sei o que é melhor para meu filho. Eu sei como educar.

**Gestor:** Se a senhora continuar nessa atitude, eu vou ter que tomar outras providências. Estamos dialogando. (**Gestor, reunião com mãe de aluno suspenso por questões disciplinares, dinâmica conversacional, sala do diretor**).

Em situações como a expressa pelo trecho de informação anterior, pensamos ficar evidente uma articulação entre fragilidade emocional do estudante e outros aspectos relacionais, institucionais e sociais, que mostram como situações de sofrimento subjetivo estão atravessadas não apenas por condições individuais, mas também por conflitos disciplinares, relações de poder hierarquizada no espaço escolar e em dinâmicas familiares diversas.

Até esse momento da construção da informação, é possível sintetizar o **modelo teórico** construído sobre a **configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes na escola**, destacando os seguintes aspectos: a escola, enquanto sistema subjetivo social,

expressa certa paralisia diante das situações de sofrimento subjetivo, de modo que a equipe profissional se sente refém das situações de sofrimento, não como agentes na busca por alternativas. Desse processo, participam diversos sentidos subjetivos produzidos em diferentes momentos do cotidiano escolar, que convergem numa representação de educação eminentemente centrada no sintoma, não no vínculo, em uma orientação ao controle e à normatização, não ao desenvolvimento subjetivo. Esse processo dificulta a geração de recursos subjetivos para incluir as singularidades presentes no espaço escolar em processos dialógicos, de modo que a patologização e a medicalização terminam se articulando às relações de poder, em uma hierarquia institucional que cristaliza possibilidades em uma comunicação pouco aberta e pouco efetiva, que culmina na intensificação dos processos de sofrimento subjetivo dos adolescentes, ao contrário de gerar alternativas a ele.

### 3.1.5 Estratégias pedagógicas existentes frente a situações de sofrimento subjetivo

Se, por um lado, a configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes na escola esteja marcada por certa paralisia e carência de recursos, por outro, parece importante ressaltar tentativas sensíveis e dialógicas de gerar alternativas a essa configuração dominante, por meio de estratégias pedagógicas criadas pelos próprios professores, como forma de lidar com o sofrimento subjetivo em sala de aula. Assim expressa uma professora, em uma reunião de professores. Ela estava desenvolvendo na sala de aula o projeto “Na Moral”<sup>12</sup>:

**Professora de Ciências:** Estou desenvolvendo um projeto com o Ministério Público sobre integridade e outros valores sociais. Fiz uma atividade reflexiva com os alunos. Você sabe que a Laura (nome fictício) chorou?! Dava para ver a emoção nos olhos. Ela até cantou quando propus a atividade grupal. Você sabe como ela é tímida. (Essa aluna já teve crise de pânico e de ansiedade na escola). Ela senta perto de mim e já me procurou para falar. Ela me disse que tudo o que está me contando são problemas de um amigo. Mas eu sei que é ela. Vou tentar conversar mais. (**Professora de Ciências, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento**).

Esse trecho de informação reforça o **indicador previamente construído relativo à sensibilidade da profissional em relação ao sofrimento subjetivo de alunos da escola**. No entanto, ele permite ampliar nossa construção interpretativa para outra direção, mediante o indicador de que, atualmente, junto às dificuldades presentes na escola, já abordadas, há também estratégias pedagógicas criativas e singularizadas dos professores para lidar com o

---

<sup>12</sup> Projeto do Ministério Público (MPDFT), criado em 2019, no Distrito Federal (Brasília), para desenvolver, nas escolas públicas, o conceito de cidadania, vivências de integridade e o valor da honestidade.

sofrimento subjetivo, abrindo espaços de diálogo aos estudantes. A criatividade<sup>13</sup> no processo de ensino-aprendizagem (Mitjans Martínez, 2021) está presente em alguns processos no cotidiano da escola. Ainda que pouco frequente, a existência de projetos como o mencionado anteriormente sinaliza a possibilidade de emergência de agentes e/ou sujeitos nesse contexto, ainda marcado por uma configuração subjetiva dominante do sofrimento subjetivo que gera muitas dificuldades na geração de alternativas à situação atual.

Nesse trecho, observamos a expressão espontânea do professor de artes, que, durante outra reunião de professores, expressou suas práticas pedagógicas diferenciadas:

**Professor de Artes:** Eu não tenho tempo de ouvir todos meus alunos. Dou uma hora-aula por semana. São mais de 40 alunos, e não consigo me aproximar deles. Porém, consigo fazer isso por meio das manifestações artísticas, pelos desenhos, pela conversa que eles têm, já se aproximam de mim e me explicam. Acho que é uma boa forma de me conectar. (**Professor de Artes, dinâmica conversacional, coletiva de professores para apresentação do projeto de pesquisa**).

Na expressão “eu não tenho tempo de ouvir” e “não consigo me aproximar”, aparece explícita a dificuldade do professor para construção de vínculos, devido à carga horária e ao grande número de alunos por sala. Mesmo assim, **sua fala nos permite construir o indicador de sua sensibilidade para perceber, em seu próprio ofício, um caminho para a construção de vínculos e para dar espaços à expressão dos estudantes**. Abrir caminhos para o diálogo e a reflexão em situações de sofrimento não implica que cada professor faça psicoterapia com os alunos, mas que possam ser construídas relações que considerem as produções subjetivas singulares nos espaços pedagógicos. Nesse sentido, se fazem presentes estratégias pedagógicas diversas que não somente aparecem na colocação acima transcrita, assim como na fala da professora de Inglês:

**Professora de Inglês:** Eu acho que essas atividades ajudam eles a poderem se manifestar emocionalmente. Eu tenho feito projetos com músicas em inglês. Eu nem pensava quantas coisas podiam surgir. (**Professora de Inglês, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento**).

Essa expressão reforça o indicador previamente construído sobre a sensibilidade para perceber, em seu próprio ofício, um caminho para a construção de vínculos e para dar espaços à expressão dos estudantes, assim como evidencia a possibilidade do uso de diversos

---

<sup>13</sup> Segundo Mitjans Martínez (2021): “a aprendizagem criativa se caracteriza essencialmente pela geração de ideias próprias sobre o estudado, ideias que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade”. Também, em outro momento, a autoria (2017, p. 63) afirma: “na aprendizagem criativa, a imaginação tem um papel fundamental”.

instrumentos que favorecem essa aproximação em situações de ensino-aprendizagem. **Fica em destaque a possibilidade, mesmo diante das limitações institucionais, de construir um vínculo entre professores e alunos, por meio de uma comunicação fluida, da escuta dialógica e fundamentalmente de estratégias diversas a partir das possibilidades singulares de cada ator do espaço escolar.** O professor de Matemática expressa sua prática singularizada frente à grande demanda dos estudantes em sofrimento:

**Professor de Matemática:** Eu converso e escuto os meninos. Até conversei com a Paola, porque ela se manifestou frente a uma situação aqui e defendeu um aluno autista nosso. Um aluno nosso com quem eu sempre conversava. **(Professor de Matemática, dinâmica conversacional, coletiva de professores para planejamento).**

Essa intencionalidade de criar espaços de diálogo nos quais a comunicação entre professores e alunos se apresenta como um elemento distinto, ágil, fortalecido por diversos recursos pedagógicos, contribui para reafirmar o **indicador previamente construído que destaca a importância de estratégias pedagógicas criativas e sensíveis em relação à realidade do estudante.**

Nesse cenário, foi gradativamente perceptível como alguns professores utilizaram o espaço da pesquisa para abrir um espaço de trocas com a pesquisadora, valorizando e mostrando o quão mobilizador foi esse processo relacional na pesquisa. Isso levou ao convite da equipe gestora para que também o orientador da pesquisa participasse, em duas oportunidades, de reuniões com a equipe de professores, o que também favoreceu reflexões por parte dos profissionais em relação às suas práticas pedagógicas em articulação com o tema da saúde mental no espaço escolar.

Na oportunidade da roda de conversa, coordenada pelo Professor Daniel Goulart, foram abordados vários temas, entre eles: como os docentes e a equipe gestora se sentiam em relação ao acolhimento de estudantes em sofrimento subjetivo; processos de fragilização da própria equipe profissional no espaço escolar, advinda da articulação de vários processos; a alta carga horária e o grande número de turmas; a importância de um olhar singularizado para o estudante, mesmo em situações grupais; e, também, a importante relação com a família, sobretudo em situações de vulnerabilidade. Uma temática transversal aos tópicos abordados foram os desafios que emergem como efeitos colaterais da pandemia, que se expressam em pessoas e grupos sociais mais fragilizados e sem recursos para enfrentar rotinas, estabelecer limites, dialogar e se relacionar na diversidade.

Nesse sentido, uma **segunda hipótese** emerge orientada à existência de **processos na subjetividade social da escola que geram alternativas à configuração subjetiva social do sofrimento de adolescentes** dominante na escola, que foi evidenciada anteriormente. Diversificar os canais de comunicação permite ampliar a conexão, estreitar o vínculo e facilitar o diálogo, o que colabora para a expressão de estudantes em sofrimento subjetivo no espaço escolar, como também um trabalho pedagógico colaborativo orientado a gerar alternativas a essas situações de sofrimento subjetivo.

Como construído no tópico anterior, para contribuir com o **modelo teórico**, destacamos que a **configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes na escola** está marcada por uma lógica centrada no sintoma, não permitindo a criação de recursos subjetivos para uma compreensão singular dos estudantes. Essa configuração subjetiva dominante de sofrimento culmina em dificuldades para a construção de processos pedagógicos dialógicos e reflexivos que considerem a singularidade e a diversidade humana no espaço escolar. Contudo, emergem importantes contradições na prática educativa nesse contexto: um grupo de professores explicita uma alta sensibilidade, articulada a certa angústia e sentimento de urgência, que mobiliza a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, de forma simultânea a outro grupo de professores, que demonstra uma produção de sentidos subjetivos que estão na base de ameaças, posturas autoritárias, julgamentos e ausência de espaço para um diálogo acolhedor. Nesse sentido, existem desafios próprios de um espaço constituído por diversos atores que configuram subjetivamente de forma singular os desafios do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que esse processo é gerador de tensionamentos e conflitos, pode também ser enriquecedor, enquanto um convite para o desenvolvimento subjetivo e profissional.

### **3.1.6 Considerações parciais**

Com base nas construções interpretativas deste eixo temático, destacam-se os seguintes aspectos:

- 1) A escola, enquanto sistema subjetivo social, expressa uma paralisia diante das situações de sofrimento subjetivo, de modo que a equipe profissional se sente refém do sofrimento expresso, não emergindo como agente na busca por alternativas, muitas vezes por demonstrar não compreender o fenômeno do sofrimento que lhes é apresentado, culminando nessa dificuldade marcante de abrir espaços de diálogo, quando situações de sofrimento emergem.



2) Frequentemente problemas relacionados à aprendizagem e à saúde mental são representados como uma impossibilidade física, não deixando espaço para qualquer olhar para a singularidade do estudante e para a complexidade de sua produção. Essa visão que marginaliza os estudantes pode ser vista como expressão da manicomialização dos espaços sociais, mediante formas de lidar com o sofrimento subjetivo no espaço escolar, vinculadas a uma perspectiva normatizadora e objetificante.

3) A medicalização não surge apenas na construção do vínculo professor-aluno, também se relaciona com os problemas de aprendizagem, socialização e participação nas aulas, o que deixa em evidência a procura por sintomas, laudos e comportamentos estereotipados no espaço escolar. A orientação instrumentalista no uso da medicação, não apenas para aplacar um suposto “sintoma” de uma psicopatologia, mas para atingir determinado ideal social de bom comportamento, dificulta a elaboração de estratégias dialógicas orientadas ao desenvolvimento dos estudantes.

4) O sofrimento subjetivo no espaço escolar está atravessado por relações de poder, de hierarquias, de julgamentos e expressões culturais constituídas em processos históricos e sociais, dando espaço para a sanção disciplinar e as ameaças como o caminho para a resolução rápida do problema, não se fazendo presentes a voz, o pensamento e as emoções das pessoas envolvidas.

5) Fica em destaque a possibilidade, mesmo diante das limitações institucionais, de construir um vínculo entre professores e alunos, por meio de uma comunicação fluida, da escuta dialógica e fundamentalmente de estratégias diversas a partir das possibilidades singulares de cada ator do espaço escolar. Diversificar os canais de comunicação permitem ampliar a conexão, estreitar o vínculo e facilitar o diálogo, o que colabora para a expressão de estudantes em sofrimento subjetivo no espaço escolar, como também um trabalho pedagógico colaborativo, orientado a gerar alternativas a essas situações de sofrimento subjetivo.

O sofrimento subjetivo que se configura no indivíduo e perpassa os diversos espaços sociais, fazendo-se presente no espaço escolar, será aprofundado no **Eixo 2**, com o intuito de analisar a configuração do sofrimento subjetivo de um estudante do 9º ano, identificando eventuais recursos subjetivos desses adolescentes orientados ao desenvolvimento subjetivo no cenário pós-pandêmico. Compreender como o indivíduo emerge nos processos de produção subjetiva do espaço social escolar e como esse espaço social atravessa o estudante e o configura subjetivamente foi um grande desafio para a construção da configuração subjetiva do sofrimento do participante da pesquisa.

### **3.2 Eixo temático 2: configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente e possíveis recursos para o desenvolvimento subjetivo – o caso de Kurt.**

Em afinidade aos objetivos elaborados para esta dissertação de mestrado, a construção do estudo de caso de Kurt tem como intenções centrais: compreender a configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, bem como recursos subjetivos do próprio estudante, orientados ao desenvolvimento subjetivo no cenário escolar pós-pandêmico.

Como apresentado no capítulo “Princípios epistemológicos e procedimentos metodológicos”, o participante da pesquisa tem o nome fictício de Kurt<sup>14</sup>. No início do nosso contato, ele tinha 14 anos de idade e morava em Brasília, cidade em que nasceu. É o mais velho de dois irmãos. Seu pai trabalha com tecnologia, e a mãe é dona de casa. Mora com o pai, a mãe e o irmão, numa casa relativamente próxima à escola. Precisa apenas de um ônibus para se locomover de casa para a escola. A família é católica e participa das atividades junto ao Kurt. O pai e a mãe são presentes na escola, participam regularmente das reuniões e atendem aos convites quando chamados. Kurt frequenta a escola pública desde pequeno. Cursava o 9º ano do Ensino Fundamental quando começamos a pesquisa, estando matriculado nessa instituição desde 2021, quando ingressou no 6º ano. É assíduo na escola e seu histórico escolar mostra um bom rendimento escolar, sem registros de ocorrências disciplinares.

#### **3.2.1 A escolha de Kurt como participante de pesquisa**

O primeiro encontro com Kurt ocorreu em uma situação não prevista no campo. A primeira autora estava, há 3 meses, acompanhando diariamente a rotina do orientador educacional (OE) da escola, quando foi aplicada uma prova do Ministério da Educação para avaliação do rendimento dos estudantes do 9º ano de todo o país. Algumas turmas foram escolhidas para realizar a avaliação sem prévio aviso, entre elas, a turma de Kurt.

Trata-se de um estudante de 15 anos, que, para a finalidade desta pesquisa, escolheu o nome fictício de Kurt, justificando sua preferência, assim:

**Pesquisadora:** Qual nome deseja usar para a pesquisa? Já pensou?

**Kurt:** Sim, o Kurt Cobain. Ele era o vocalista do Nirvana.

**Pesquisadora:** Por quê?

---

<sup>14</sup> Nome escolhido pelo próprio participante em referência ao cantor e compositor estadunidense Kurt Donald Cobain (1967-1994), fundador, vocalista e guitarrista da banda de *rock* alternativo Nirvana.

**Kurt:** Ele mostrou atitudes de respeito. Em uma oportunidade, quando estava fazendo um *show*, uma mulher estava sendo assediada por um cara, e ele parou de cantar para chamar a atenção e pedir para as pessoas se afastarem e disse que não continuaria cantando se a situação continuasse. Você não acha isso incrível?

**Pesquisadora:** O que é incrível dessa situação para você?

**Kurt:** Atitudes de respeito. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Chama nossa atenção a singularidade da escolha do nome que, além de representar o gosto musical do estudante, expressa valores que julga importantes na sua vida, como o respeito. Por outro lado, a justificativa da escolha de Kurt nos permite chegar à construção de um **indicador de um adolescente observador, cuidadoso, exigente e seletivo**, que se apresenta ante nós. É importante levar em conta, também, a escolha de um cantor de grande genialidade criativa, porém, com uma vida desafiadora, em que o vício em heroína, diversas doenças e um quadro diagnosticado como depressão se articulam no cenário que o levou ao suicídio.

Logo após a avaliação ser aplicada em sua turma, Kurt foi encontrado no banheiro da escola, machucando seus braços com uma caneta. Um colega avisou à direção e, rapidamente, o OE tomou ciência. Quando o coordenador tentou conversar com o aluno, ele fugiu da sala. Quando encontrado pelo monitor<sup>15</sup>, ele foi encaminhado para a sala da orientação educacional, onde a seguinte conversa aconteceu com o OE:

**OE:** Você sabe por que está aqui?

**Kurt:** Porque fugi

**OE:** Sim, houve uma denúncia que você estava se cortando no banheiro. Seus colegas te viram e falaram com os coordenadores. Eu não sou a direção. Sua presença aqui não tem como objetivo te punir.

(Aluno abaixa a cabeça. Muito preocupado com todos nossos gestos e movimentos)

**OE:** Você fugiu. Estamos preocupados com sua segurança. O problema é fugir. Queremos te ajudar. Você entendeu porque a direção queria falar com você?

(Aluno joga o cabelo na frente do rosto, abaixa a cabeça e se cobre com o casaco, se curvando na cadeira e escondendo os braços entre as pernas).

**OE:** Você tem mãe? Quem mora com você?

**Kurt:** Meu pai, minha mãe e meu irmão.

**OE:** Você está fazendo terapia?

**Kurt:** Sim, estava fazendo, mas não me senti bem.

**OE:** Não se adaptou?

(Aluno movimentava a cabeça em sinal de negação).

**OE:** Seria importante ver a possibilidade de trocar de terapeuta para construir um vínculo onde você se sinta confortável (silêncio).

**OE:** Deixa ver suas notas... Você é um aluno excelente. Você consegue dizer o que te levou a tomar essas atitudes? **(OE-Orientador Educacional e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

<sup>15</sup> Professor/pedagogo que fica no corredor da escola para melhor organização do espaço escolar.

O trecho de informação acima sugere uma grande preocupação, nesse primeiro momento, pelo rendimento escolar por parte do Orientador Educacional (OE), expressando despreparo do profissional, frente ao inusitado do evento, para atender a estudantes em fragilidade subjetiva no espaço escolar. Conjecturamos que seja pela falta de formação desses profissionais para lidar com estudantes com problemas na saúde mental no espaço escolar, o que se agrava com as desafiadoras e imprevisíveis situações de sofrimento que emergem nesse espaço. As posturas corporais do estudante, quando joga o cabelo na frente do rosto, abaixa a cabeça e se cobre com o casaco, permitem a construção do **indicador de desconforto, mal-estar e vergonha, frente à natureza das perguntas feitas pelo Orientador Educacional**. Isso ocorreu, embora o profissional, em todo o tempo, tenha sido respeitoso à sua maneira e dito não ter intenções “punitivas”. É possível pensar que lhe faltou recursos para lidar de maneira mais acolhedora com a situação, mesmo desejando e tendo intenção explícita de acolher o estudante em “crise”. Aquele era um espaço ainda estranho para Kurt e, provavelmente, foi a primeira vez que era confrontado daquela forma com seu sofrimento.

A tonalidade emocional da conversa e a forma como ela se desencadeou lembrou um interrogatório, não permitindo a construção de um diálogo acolhedor frente ao sofrimento do estudante, sem dar atenção para a situação singular de fragilidade emocional. Como no Eixo 1, essa situação permite construir um forte indicador **da falta de dinamismo nas estratégias pedagógicas para agir em situações em que se expressa o sofrimento subjetivo dos adolescentes**.

O trecho de informação anterior ilustra o que foi construído como hipótese, no Eixo 1: **a escola, enquanto sistema subjetivo social, expressa uma paralisia diante das situações de sofrimento subjetivo, de modo que a equipe profissional se sente refém do sofrimento expresso, não emergindo como agente na busca por alternativas**.

Ainda, outro indicador construído no Eixo 1 e que nos ajudou a pensar sobre esse momento é **a fragilidade na comunicação e a incapacidade de abrir espaços de diálogo quando situações de sofrimento emergem, culminando em perspectivas que objetificam o outro – processo historicamente associado à patologização** (Goulart, 2023, 2024).

Essa fragilidade na comunicação se evidencia nas perguntas do Orientador Educacional (OE), na tentativa de construir um perfil social e médico do estudante, sem ter o cuidado de construir, previamente, um vínculo que viabilize a construção de um diálogo permeado pelo acolhimento. O profissional não dialoga com o estudante em sofrimento. Nesse instante, solicitei permissão para intervir na conversa:

**Pesquisadora:** Você não tem culpa. Eu vejo sua dor. Eu sei que ela vai além das marcas do seu corpo.

(Aluno levanta a cabeça e olha nos olhos da pesquisadora e sorri levemente).

**Pesquisadora:** Não é a primeira vez, né?

(O estudante arregaçou as mangas do casaco e, assim, descobriu os braços, mostrando os cortes).

**Kurt:** Não. É a 5ª vez nesse ano. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

Nesse momento, o estudante pareceu ter se sentido reconhecido como pessoa, em seu sofrimento, mas também em sua história singular, não somente a partir de uma culpabilização pela expressão da sua dor. A forma como ele levanta a cabeça e sorri pode ser construído como indicador da forma **como ele se sentiu acolhido pela pesquisadora nessa aproximação. O acolhimento do sofrimento no espaço escolar a partir de um espaço dialógico é favorecido quando se constroem condições para que os estudantes tenham um lugar para falar e para serem ouvidos**, como se apresenta a seguir, em uma dinâmica conversacional com o participante da pesquisa, uma semana após nosso primeiro encontro:

**Pesquisadora:** Gostaria de te propor, já que essas feridas fazem parte de você... para dar um nome para elas. Tudo o que está no nosso corpo faz parte da nossa identidade. Como vamos chamá-las? (Silêncio).

**Pesquisadora:** Você acha que poderíamos chamar seus cortes de tristeza, alegria, angústia, medo, mágoa... podemos usar uma frase ou como você preferir.

(Silêncio. Aparenta ficar reflexivo. Depois de uns 3 minutos, levanta a cabeça e fala)

**Kurt:** “*Paranoid*”.

**Pesquisadora:** Certo! Suas marcas agora serão “*Paranoid*”.

**Kurt:** (Levanta a cabeça abruptamente e fala). Não, deixa te explicar... *Paranoid* é uma música. Deixa te mostrar a letra. Eu gosto muito do que diz. Tira o celular e mostra a letra. Esse é um grupo de *rock* metálica que gosto muito e se chama *Black Sabbath* **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, música na sala do OE-Orientador Educacional).**

O recurso dialógico utilizado, a partir do qual eu peço para dar nomes às feridas, favoreceu a produção de sentidos subjetivos que estiveram na base do interesse e abertura do estudante em relação à pesquisadora. Esse processo permite a construção do **indicador do caráter dialógico que passaram a ter nossos encontros, marcados por posicionamentos abertos, de maneira que o participante da pesquisa foi sugerindo recursos que eram significativos para ele**. Assim, gradualmente, Kurt foi trazendo seus interesses, gostos e emoções que puderam ser percebidas na letra da música, nos desenhos, nos *emojis* e na história em quadrinhos – o que favoreceu que a pesquisadora passasse a usar o diálogo sobre esses materiais como recurso para favorecer a expressão do participante, provocando reflexões que não aconteceriam naturalmente.

O diálogo fluído com Kurt permitiu construir, primeiramente, um vínculo pela escuta autêntica, facilitando a expressão singular no espaço dialógico, ampliando recursos comunicacionais. **Essa singularidade na comunicação de Kurt é um indicador da forma autêntica, criativa de ele se expressar – o que consiste num recurso subjetivo importante nesse momento de sua vida.** Dentre os momentos, que favorecem o espaço dialógico com ele, destacamos a seguinte situação, em que o Orientador Educacional, como forma de concluir o primeiro contato com o estudante, mostra-se aberto a uma escuta diferenciada, usando um recurso que permitiu reflexões distintas:

**OE:** (mostra uma figura na posição vertical na tela). Olha aqui... o que você enxerga?

**Kurt:** Um nariz.

**OE:** (movimenta a figura e fica deitada). E agora?

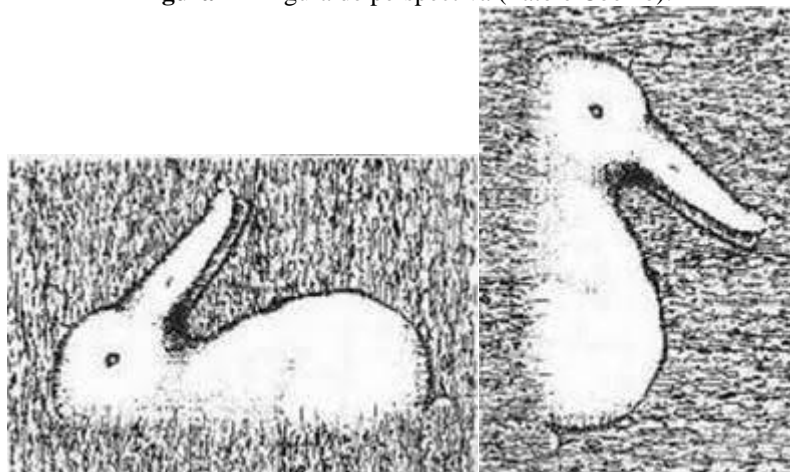
**Kurt:** Um coelho.

**OE:** O que muda?

**Kurt:** A perspectiva.

**OE:** É isso que precisamos. Estamos fazendo um convite para que você mude a forma de ver os problemas, seu ponto de vista. **(Orientador Educacional e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

**Figura 1** – Figura de perspectiva (Pato e Coelho).



Nesse momento, a atitude do Orientador Educacional permitiu construir um **indicador de abertura de um diálogo diferenciado, que favorece a expressão numa narrativa genuína sobre seu sofrimento, a partir de um novo recurso comunicacional.** Esse tipo de recurso comunicacional parece importante para que **os orientadores favoreçam espaços onde a expressão do estudante em sofrimento seja acolhida em sua singularidade e como parte da escuta qualificada na construção do vínculo no espaço escolar.**

Até aqui foi possível construir e analisar diferentes aproximações a Kurt, nesse momento sensível pelo qual passava, reforçando a importância da construção de um processo dialógico,

marcado pela consideração dos processos subjetivos individuais e sociais que se singularizam em cada caso no contexto escolar.

### 3.2.2 A trajetória familiar e o trauma pessoal de Kurt: avançando na construção da configuração do sofrimento subjetivo

Após algumas sessões de dinâmica conversacional no contexto escolar, ocorreu um diálogo expressivo, que se iniciou a partir das músicas que o participante trouxe, apontando seus gostos, desejos e preferências. Nesse processo, os “Diálogos sobre músicas” emergiram como instrumento, possibilitando a reflexão sobre a sua vivência familiar, escolar e pessoal. Exemplo disso foi, no seguinte diálogo, em que a letra da música “*Paranoid*”, de *Black Sabbath*, escolhida pelo Kurt para dar nome às suas feridas, foi abordada:

**Pesquisadora:** Estive lendo com atenção a música que você escolheu. Qual trecho você acha que seria importante ou significativo para você?

**Kurt:** Esse aqui.

“Contando a você sobre meu estado.

Eu te digo para aproveitar a vida

Eu gostaria de poder

Mas já é tarde demais”.<sup>16</sup>

**Pesquisadora:** Por que esse trecho?

**Kurt:** Eu gostaria de falar sobre isso para o meu irmão. Ele é menor, tem 8 anos e tem TDAH e minha mãe precisa cuidar dele. Ela deixou o trabalho para isso. Eu queria mudar a última frase.

**Pesquisadora:** Como ficaria?

**Kurt:** Eu queria dizer que não é tarde demais (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional**).

A letra da música “*Paranoid*” favoreceu expressões autorais do Kurt, tais como: “eu queria dizer que não é tarde demais”, **indicando a confiança que começa a ser construída entre pesquisadora-participante, a partir da abordagem de situações conflituosas que estavam silenciadas no seio familiar; reafirmamos o indicador antes construído sobre a importância da abertura de um diálogo com uso de instrumentos diferenciados que podem favorecer expressões mais espontâneas e significativas numa narrativa genuína sobre seu sofrimento**. Ao referir ao seu irmão como tendo TDAH, sem antes mesmo falar seu nome, é possível construir o indicador da importância do diagnóstico como expressão da patologização ainda tão presente em nossa sociedade. Conjectura-se que isso não seja apenas uma expressão do adolescente, como também da família, da escola e da sociedade histórica e

---

<sup>16</sup> *Black Sabbath. Paranoid.*

culturalmente configurada e que se fazem presentes no Kurt nesse momento. **Cabe destacar, aqui, o caráter reflexivo, sensível e implicado de Kurt.** Ele não somente aprecia as músicas, mas reflete sobre seus conteúdos, articula sua vida aos temas abordados nas canções e, muito especialmente nesse caso, expressa afeto e cuidado por seu irmão – processo que também se constitui em recursos subjetivos do próprio participante de pesquisa. Isso vai mostrando que Kurt não é uma pessoa plana e que somente sofre. É um adolescente implicado em seu contexto, imerso e produtor de cultura, ativo em seus posicionamentos, ainda que com dificuldades nesse momento.

No processo construtivo-interpretativo, resultou importante entender a organização histórica da configuração subjetiva do sofrimento do adolescente, o que implicou considerar as relações afetivas centrais em sua vida. Após algumas reuniões com Kurt, ele aceitou participar da pesquisa, e decidimos convidar a mãe para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética, explicando, também, o objetivo da pesquisa e as dinâmicas das reuniões. Nesse contexto, em conversa com a pesquisadora na sala do Orientador Educacional na escola, a mãe comenta sobre a estrutura familiar:

**Mãe:** A relação com o pai é boa, mas ele trabalha muito. Sou eu que fico mais com as crianças. Tenho um filho menor de 8 anos que é TDAH.

**Pesquisadora:** Kurt é um pouco tímido...

**Mãe:** Já foi diagnosticado pelo médico com probabilidade de autismo, mas não foi realizado o teste e não tem laudo. Desde pequeno, traz esses comportamentos de timidez e pouco sociável. Eu sou autista nível 1 e sei o que significa... Me vejo muito nele. **(Pesquisadora e mãe do participante da pesquisa, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Novamente, o diagnóstico de TDAH do irmão de Kurt é trazido pela mãe como aspecto marcante de sua identificação, que se soma à ênfase em supostos “sintomas”, imputando-lhe um “suposto autismo”, mesmo que não diagnosticado. Isso parece evidenciar como a patologização permeia, também, a relação familiar. Essa construção patologizante evidencia-se nas produções subjetivas da mãe, no momento em que se refere ao filho, antes por “sintomas” parecidos com os dela, do que pela singularidade das produções subjetivas do estudante, como parte de processos históricos de vida, quando o Kurt foi fragilizado emocionalmente. A mãe toma a vivência do filho a partir de diagnósticos, colocando rótulos que fazem com que ela não tenha interesse em saber como se singulariza sua vivência, espelhando-se nele. As informações sugerem um vínculo de Kurt com o pai e com a mãe de relativo afastamento, como se observa nessa conversa:



**Pesquisadora:** Você tem momentos especiais com seu pai? Ou com sua mãe?

**Kurt:** Sim, com meu pai... jogo *videogame*.

**Pesquisadora:** E você ganha?

**Kurt:** (Risos). Não, sempre perco.

**Pesquisadora:** E se tiver o que contar o que aconteceu na escola. As marcas nos seus braços. Aquelas que chamamos de “*Paranoid*”. Com quem falaria? Para quem você pediria ajuda ou se mostraria vulnerável?

**Kurt:** Minha mãe talvez...

**Pesquisadora:** vamos tentar achar as palavras certas para explicar para ela como você precisa ser cuidado?

(Abaixa a cabeça sem responder e repentinamente fala).

**Kurt:** Eu posso trazer meus desenhos. Gosto muito de desenhar. Eles falam muito de mim. Minha psicóloga dizia que eu me expressava muito bem e que expressava muita coisa.

**Pesquisadora:** Esses desenhos têm traços seus?

**Kurt:** Sim.

**Pesquisadora:** Quem cuida do Kurt?

**Kurt:** Eu... risos. Não muito bem (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir de uma música, na sala do OE-Orientador Educacional**).

Esse trecho fundamenta a elaboração de um **indicador de uma comunicação pouco fluida com os pais, com pouca confiança**. Entretanto, aspectos mencionados, como quando joga *videogame* com o pai, expressam momentos importantes de partilha, valorizados por Kurt em diversos momentos de nossas conversas. No caso da mãe, mesmo que não conte sobre a autolesão, a fala evidencia um desejo de abrir diálogo com ela. Conjecturamos que a complexidade da situação familiar pode ter levado a um processo no qual o participante foi se sentindo deixado de lado por ambos, sem um cuidado que precisava e com uma responsabilidade sobre o irmão que, ainda que tenha tomado forma pelo afeto que lhe tem, não tinha condições de assumir. A partir de sua fala, também é possível construir expressões de sentidos subjetivos, **em que ele se enxerga sem recursos para cuidar de si nesse momento, seja provavelmente por situações históricas de sua vida que o deixaram inseguro, fragilizado ou impotente, frente a uma situação de vida de violência**. Ao abordar suas experiências escolares quando criança, o seguinte diálogo ocorre:

**Pesquisadora:** O Kurt criança também era esquisito?

**Kurt:** Sim, quando tinha 4 anos, uns meninos na escola me colocaram apelidos e riam de mim. Eu não contei nada para meus pais. Eles me chamaram de esquisito, porque era mais calado. Eu sou mesmo. Quando tinha 8 anos, os meninos viviam fazendo *bullying* comigo na escola. Eles chegaram a ir até em casa de minha avó e agrediram meu irmão. Fiquei muito mal e com vergonha, porque não pude proteger meu irmão. Ele também sofre *bullying*.

**Pesquisadora:** Tem certeza? Ele já conversou com você?

**Kurt:** Não, mas ele é diferente. Toma remédio. Tem TDAH.

**Pesquisadora:** Talvez as experiências dele na escola sejam diferentes às suas. Ele é outra pessoa, com outros recursos. (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional**).

A forma como, mais uma vez, refere-se ao irmão como alguém que tem TDAH, enfatizando, nessa ocasião, também a medicação, sugere novamente a presença da patologização no seio familiar, como **indicador do lugar de destaque que o irmão ocupa e como se sente responsável por ele. Contudo, Kurt não se permite receber esses cuidados dos adultos nem desenvolveu os recursos para cuidar de si próprio, ao menos nesse momento de vida. Congruente com o indicador anteriormente construído, surgem expressões mais uma vez de uma comunicação pouco fluida ou limitada na família.** Por outro lado, é importante ressaltar, frente à pergunta sobre se ele era esquisito, um histórico de relações conturbadas com os pares, no qual se sentia vítima de chacota. O fato de falar que era calado não só no passado, mas no presente, quando o afirma na frase “Eu sou mesmo”, expressa que essas relações conturbadas continuam e que isso representa uma característica compartilhada com o irmão. A complexa história de vida do Kurt foi atravessada pela marginalização vivenciada e pelo se sentir diferente. Expressão disso era sua atitude quando chegava à sala da Orientação Educacional, na qual fechava a porta e, olhando para o corredor movimentado da escola de forma reflexiva, demonstrava, por seus atos, certa desconfiança, inquietação, desejo de manter-se numa “zona de segurança”:

**Kurt:** Aqui (na escola), precisamos mudar a cabeça de alguns meninos que se importam muito com a aparência. Sabe, Paola, uma vez vim na escola com calça rasgada para provocar. Peguei uma calça velha do meu pai.

**Pesquisadora:** E como foi?

**Kurt:** Todo mundo ficou me olhando, mas não me importei. Sabia que eu coloquei no carro do meu pai a música de Nirvana. Ele gostou! Ele disse que vai comprar uma guitarra para mim (abre um sorriso). **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

A forma em que Kurt produz o evento em relação à calça rasgada nos permite elaborar um **indicador de um questionamento baseado numa crítica às normatizações sociais que pode ser interpretado na forma como ele vê os processos da vida** e que aponta, novamente, para seus possíveis recursos subjetivos, adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, permitindo visibilizar processos subjetivos que expressam sua condição crítica, reflexiva, sensível e ativa, algo que é concomitante à configuração subjetiva do sofrimento. Em suma, ele não se resume ao sofrimento subjetivo e é a partir de outras configurações subjetivas organizadas em sua história, como recursos, que é possível considerar uma mobilização e mudança subjetiva em seu momento atual.

Sobre a **relação com o pai, o trecho anterior evidencia que, para além da necessidade de aceitação e de ter o pai como figura de referência, Kurt se importa em ser**

**visto, em compartilhar com o pai.** Além disso, o trecho apresentado nos permite construir que, frente a sua trajetória de vida marcada pelo ser diferente e pela marginalização, ela apresenta um posicionamento ativo e reflexivo, quando diz: “Todo mundo ficou me olhando, mas não me importei”. Isso nos permite construir o indicador **de que ele, por vezes, emerge como agente frente aos processos de marginalização que sofre ao longo de sua trajetória.**

Um mês e meio depois do nosso primeiro encontro, na seguinte dinâmica conversacional, na sala do Orientador Educacional, expressa que segue usando novos recursos na sua comunicação com o pai:

**Pesquisadora:** Você já conversou com seu pai sobre as marcas nos seus braços?

**Kurt:** Não, acho que não precisa porque não estou mais fazendo... olha... Agora, coloco as músicas no carro e ele gosta. Ouvimos juntos. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Nessa contraditória relação com o pai, evidencia-se a importância do vínculo, assim como a importância de ser aceito e ter seus gostos validados pelo pai, o que expressa a relevância dessa relação para ele, ainda que não fale dos cortes. Nessa primeira reunião da pesquisadora junto à mãe e ao orientador educacional (OE), para explicar os termos da pesquisa e conhecer melhor a família do Kurt, surge esta importante conversa:

**OE:** Ele gosta de metálica... deve usar roupas bem diferentes, né? Como são as roupas que ele gosta de usar? São pretas? Com mangas longas ou curtas? (Tentando a estratégia de saber se a mãe tinha percebido as marcas dos cortes nos braços, mas em momento algum mencionamos o fato).

**Mãe:** Ahhhh... sim, ele gosta de tudo preto e sempre com as camisas longas... sabe como é. Ele não se corta, eu sempre estou atenta a isso. (Essa frase veio na sequência sem ter feito nenhuma pergunta, nem ter explicitado o que aconteceu na escola). **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Essa falta de intimidade para mostrar as marcas corrobora o **indicador acima construído que evidencia a dificuldade de dividir e compartilhar o sofrimento subjetivo que aparece, também, na forma como ele esconde a autolesão.** Isso pode ter muito a ver com uma intimidade ou um segredo que ele quer preservar, mas sugere que se trata de uma situação de sofrimento que não é visível aos pais. A postura e a fala da mãe tentam passar a impressão de que ela está muito atenta com tudo que envolve o filho, inclusive sobre o seu corpo. Porém, foi possível perceber haver grande contraste entre o falado e as práticas cotidianas desenvolvidas nas relações familiares. Em outro momento de diálogo, mais informações emergiram sobre o processo de vida Kurt:

**Pesquisadora:** Se você tivesse o Kurt criança na sua frente, o que vocêalaria para ele?

**Kurt:** Que tudo vai ficar bem.

**Pesquisadora:** Ele está em problemas?

**Kurt:** Posso te contar algo que nunca contei para ninguém? Bom, eu já contei para o Joel (nome fictício), o professor de Educação Física. Eu fui agredido quando criança.

**Pesquisadora:** Quer falar sobre isso?

**Kurt:** Não.

**Pesquisadora:** Você nunca contou para seus pais?

**Kurt:** Não, eles nunca vão saber.

**Pesquisadora:** Kurt, você é vítima e você não tem culpa do que aconteceu. Consegue compreender isso?

**Kurt:** Sim.

**Pesquisadora:** Foi um homem?

**Kurt:** Sim.

**Pesquisadora:** Aos poucos e no seu tempo, você precisa falar sobre isso, principalmente para seus pais. O Kurt criança precisa falar. Quem sabe um dia.

**Kurt:** Não, meus pais não.

**Pesquisadora:** O que você acha que o Kurt pode fazer por esse Kurt criança?

**Kurt:** Pode voltar no tempo?

**Pesquisadora:** Lamentavelmente, não. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

Nesse trecho, além da expressão do vínculo de confiança construído pela pesquisadora junto ao participante, emergem informações que permitem avançar na compreensão da configuração subjetiva do sofrimento de Kurt. Aos indicadores previamente construídos, relacionados às dificuldades de construir processos de diálogo que acolham o sofrimento na família e na escola, destaca-se a relevância que a experiência de **ter sido agredido quando criança** passou a ter nesta e em outras dinâmicas conversacionais com Kurt, o que nos permite construir **o indicador de que essa experiência tem uma presença marcante na configuração subjetiva do seu sofrimento atual**. Nesse contexto, destaca-se algo fundamental: ele pediu ajuda para o Joel, professor. É muito significativo que esse movimento de confidencialidade tenha acontecido na escola, com um professor, permitindo, mais uma vez, mostrar como a escola pode ser um espaço normativo de cobrança e pressão e, ao mesmo tempo, um espaço de construção de eventos silenciados em outras relações, de espaços dialógicos onde a escuta sensível pode transformar uma experiência de vida. Esse processo me motivou a buscar contato com o professor em questão:

**Pesquisadora:** Soube que Kurt te procurou para conversar no mês de março. Pode dividir comigo o que aconteceu?

**Prof. Joel:** Claro, Paola, realmente vai ser um alívio. Fiquei angustiado e não soube o que fazer. Então, ele já contou para você?

**Pesquisadora:** Sim, nós conversamos sobre muitas coisas. Como se iniciou a conversa? Foi você ou ele?

**Prof. Joel:** Bom, foi ele que chegou e me perguntou se podia conversar. Notei que estava afastado e muito angustiado nesse dia. Esperei terminar a aula e quando todos foram embora, no último horário, ficamos aqui para conversar. **(Pesquisadora e professor, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

**(A seguir, transcrição da conversa do professor e do Kurt, segundo o professor)**

**Kurt:** Você sabe que alguns alunos se suicidam na escola?

**Prof. Joel:** Que isso, “mano”! Do que tu estás falando? Vai acontecer alguma coisa?

**Kurt:** Não professor. Sou eu que não me sinto bem.

**Prof. Joel:** Ahhh... pode falar comigo. Se te faz bem.

**Kurt:** (começou a chorar). Professor, eu fui estuprado quando criança, e nunca contei para ninguém. Essa é a primeira vez que conto para alguém, nem para minha psicóloga. Isso vem na minha cabeça o tempo inteiro e quero me matar.

**Prof. Joel:** Nossa, isso é muito forte! Olha, eu vou te dizer o que faço quando tenho um problema muito difícil para resolver, assim como o seu... que é muito grave. Se não tem o que fazer, eu sou religioso e peço ajuda a Deus e tento me concentrar em coisas que me fazem bem.

**Kurt:** Obrigado, professor **(Professor e estudante, dinâmica conversacional no pátio da escola).**

Interessante resgatar a forma de comunicação do professor, estruturada numa linguagem jovem, com o uso de gírias e a forma sensível em que se oferece a ouvir o estudante. Isso pode ser um indicador de que **apesar das dificuldades abordadas no Eixo 1, há vínculos estreitos e mobilizadores nesse espaço escolar.** Esse exemplo evidencia a importância de **estar atento à qualidade da comunicação e ao que se comunica, para não apenas “estar” com o outro, e sim para respeitá-lo, desde o lugar de onde o outro se comunica.**

Uma semana depois da conversa anterior, Kurt trouxe a letra da música *Hollow*, da banda de *groove* metal Pantera, o que demonstrava a necessidade de continuar falando sobre esse processo vivenciado quando criança, tendo uma presença subjetiva muito importante em seu sofrimento atual:

**Figura 2 – Música do grupo Pantera, manuscrita por Kurt.**



**Pesquisadora:** Tem alguma parte da música que seja mais expressiva para você?

**Kurt:** Não, ela toda fala de mim. Eu me vejo nela. Ela é bem pesada... mas tem essa parte que é aquilo que quero dizer:

“Ninguém sabe

O que está feito, está feito

É como se ele estivesse morto”.

**Pesquisadora:** O que está morto?

**Kurt:** A criança está morta. A inocência foi tomada. Só ficou a memória.

**Pesquisadora:** Quais memórias?

**Kurt:** Memórias dolorosas. (...).

**Pesquisadora:** Tem sentimentos? Quais?

**Kurt:** Desejo, raiva, tristeza, frustração, arrependimento.

**Pesquisadora:** Por que arrependimento?

**Kurt:** Por não ter podido fazer nada.

**Pesquisadora:** Mas você não tem culpa e foi vítima. Quantos anos você tinha?

**Kurt:** 4 ou 5 anos. (...).

**Pesquisadora:** Você acha que alguém deveria ter ajudado você?

**Kurt:** Eu mesmo. Dar um tapa, reagir para não fazer o que fizeram comigo.

**Pesquisadora:** A responsabilidade era toda sua?

**Kurt:** Não, era criança, e fiquei sem reação.

**Pesquisadora:** Como você disse... era criança (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional**).

O acontecimento da agressão vivenciada na infância segue presente de forma marcante na vida de Kurt, não como lembrança de um processo doloroso, mas como produção subjetiva atual: “A criança está morta. A inocência foi tomada. Só ficou a memória. Memórias dolorosas (...) raiva, arrependimento, frustração”. Para a Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; González Rey; Mitjans Martínez, 2017), o trauma não representa um acontecimento passado, cuja dor que dele resulta precisa ser conscientizada ou simbolizada, mas representa um evento marcante que provoca efeitos colaterais diversos, configurando-se subjetivamente no momento presente de formas singulares a partir dos recursos e de fragilidades do indivíduo nesse momento presente nas músicas, nos desenhos e nas histórias em quadrinhos, assim como também na dor, na raiva, na construção das relações com a família, na forma de enxergar o mundo e, provavelmente, conjecturamos que pode ser na autolesão. Não há linearidade entre acontecimento traumático e sofrimento atual, ainda que seja possível conjecturar que os sentidos subjetivos que Kurt produza atualmente, em relação a si e ao próprio corpo, tenham relação com esse processo de violência vivenciado, expressando-se, atualmente, em suas autolesões e em seu sofrimento subjetivo de maneira geral. Segundo Goulart (2024, p. 225):

O sofrimento subjetivo não se remete especificamente às tensões, contradições e conflitos cotidianos que, de alguma forma, são experimentados por todos os indivíduos em algum grau, mas a uma configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo, tal como na definição de transtorno mental, de González Rey (2011), que culmina na fragilização dos recursos subjetivos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida.

Por um lado, abordar esse tema tão sensível para ele com a pesquisadora e com o professor já pode ser **indicador de um novo momento de reflexão, construção de vínculos e possibilidades de se posicionar frente ao que aconteceu.**

Isso evidencia, novamente, a importância da construção de espaços dialógicos nas instituições escolares como espaços de acolhimento e reflexão, favorecendo os recursos para o desenvolvimento subjetivo dos estudantes. Essa articulação das configurações subjetivas individuais e sociais relacionadas à dor emocional impacta a forma em que a inclusão se efetiva, além da lei e de normas institucionalizadas.

Por outro lado, é possível pensar que o fato de isso não ter sido compartilhado com os pais, com alguma pessoa próxima, nem mesmo com sua psicóloga naquele momento, conforme ele disse à pesquisadora, não tenha favorecido eventuais processos de ajuda para a superação de seu sofrimento subjetivo. Esses processos foram fontes de sentidos subjetivos configurados em seu sofrimento, que também foi intensificado no período de restrições referentes à pandemia de covid-19, como expresso no seguinte trecho:

**Kurt:** Na pandemia, foi muito ruim. Tive um momento depressivo horrível.

**Pesquisadora:** Como foi esse momento depressivo para você durante a pandemia?

**Kurt:** Eu tinha pensamentos que não controlava, não tinha vontade para nada... era como estar num buraco. Tudo era morte. Vazio. Escuro e com luz desligada. Entende? **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

A relação feita por Kurt do seu “momento depressivo” com “buraco”, “morte”, “vazio” e “escuro e com luz desligada” é significativa, sendo expressão do sofrimento subjetivo dele nesse momento, representando uma configuração subjetiva dominante em sua vida frente à qual não conseguia gerar alternativas. Com relação a si mesmo e ao próprio corpo, o seguinte trecho de conversa acontece, após resposta do indutor “Meu corpo”, no instrumento de complemento de frases:

**Meu corpo é:** feio.

**Pesquisadora:** Tudo é feio? Eu acho seu cabelo bonito.

**Kurt:** Não, não tem jeito que eu goste. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Essa relação de conflito com o corpo pode ter se articulado com diversas experiências de vida, como o próprio trauma vivenciado, que se intensifica nesse processo rápido de mudanças típico das adolescências, que vai muito além do biológico.

Conflitos e contradições no contexto familiar foram abordados um mês depois de nosso primeiro encontro, em que, a partir do instrumento de complemento de frases, manifestam-se nessa conversa sobre a família e o cuidado, na Sala da Orientação Educacional:

**Minha família:** Eu sou um peso.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Kurt:** Porque minha mãe deixa de trabalhar para cuidar de mim e do meu irmão, paga os remédios e o psicólogo.

**Pesquisadora:** Kurt, você já cuidou de algo ou de alguém?

**Kurt:** Sim, de uma calopsita.

**Pesquisadora:** Como foi?

**Kurt:** Era um macho e uma fêmea. A fêmea morreu, e eu fiquei a noite todo cuidando dele para não se sentir sozinho e não parar de comer. Eu consegui. Acho que ele se sentiu melhor.

**Pesquisadora:** Talvez seus pais gostem de cuidar e proteger você. Assim como você fez com a calopsita. Já pensou nisso? **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Interessante que o indutor “Minha família” está na terceira pessoa, e ele responde na primeira pessoa. Isso pode ter relação com o lugar conflitivo que a família ocupa atualmente. Definir-se como “peso” pode estar na base emocional de se sentir uma carga ou um problema. Do ponto de vista de sua vida familiar, o conjunto de indicadores previamente construídos **permite mostrar como um conjunto de tensionamentos na vida familiar pode ter contribuído para processos de sofrimento subjetivo atuais de Kurt.**

Tendo em conta a forma singular da relação com o pai e com a mãe e o lugar que ocupam as produções subjetivas de Kurt sobre as dinâmicas familiares em geral, podemos observar uma maior proximidade com o pai, quando compartilha as músicas, quando joga *videogame* e quando usa as calças dele. Por outro lado, a relação com a mãe aparece cheia de receios e falta de confiança, o que me levou a ter uma outra conversa com a mãe para conhecer as produções subjetivas dela em relação ao filho, o que aparece na seguinte conversa, dois meses depois da primeira:

**Mãe:** Quando eu era criança, eu era uma fraude, eu não estudava, eu só decorava. Eu não me permitia errar. Eu queria mostrar para as pessoas que eu era capaz. Eu sofria.

**Pesquisadora:** E o Kurt pode errar?

**Mãe:** (Abre um sorriso leve). Eu não deixo.

**Pesquisadora:** É tão bom errar! Faz parte da vida e do aprender. Você não acha?

**Mãe:** Sim. É por conta do meu autismo.

**Pesquisadora:** Ele tem uma história para escrever. Uma história só dele.

**Mãe:** Mas eu já vi no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) que pode ter algumas coisas... **(Pesquisadora e mãe, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**



A expressão da mãe “eu não deixo” sugere um posicionamento em relação ao filho que pode ser visto, como já explicado, mediante o que Ventura (2024) denomina “**menorismo**”. Trata-se de um processo muito presente não apenas nos espaços familiares, como também nas instituições de ensino e de saúde mental. O menorismo, segundo a pesquisadora, implica-se na desvalorização social e política, como se crianças e adolescentes tivessem pouco a dizer, como se fossem atores subalternos sem direitos reais de participação. Segundo Ventura, é uma colonização epistemológica – aspecto também muito sustentado por Erica Burman (2008, 2024) em diferentes textos.

Essa construção vem ao encontro do que acontece nas instituições escolares, que se tornaram fundamentais na sociedade para normatizar e regulamentar as crianças e as adolescências, segundo uma visão adultocêntrica (Cavalcante, 2021; Oliveira, 2023). Nessa lógica, os alunos estão nesse espaço educacional para serem disciplinados por saberes que não são os próprios. Essa colonialidade está imbricada com a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos num espaço heterogêneo como o escolar (Kuhn Junior; Mello, 2020). Descolonizar implica uma compreensão mais ampla do mundo, buscando, assim, formas plurais de conhecimento (Quijano, 2005; Mignolo, 2005).

Por outro lado, quando a mãe cita o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e o autismo como condição inerente a não se permitir errar, sugere, novamente, uma relação de mãe e filho, pautada no sintoma e nos condicionamentos de um laudo. Sua fala permite a construção do indicador de um possível excesso de cobrança e de perfeição da mãe, que podem estar na base do silenciamento de Kurt em relação à mãe, assim como a pressão que o Kurt sente quando expressa sua culpa por a mãe não estar trabalhando porque cuida dele e do irmão. **A patologização como construção simbólica abrangente em nossa sociedade que se subjetiva de forma marcante na família de Kurt, assim como na sociedade que permeia os muros da escola, apresenta-se nas dinâmicas familiares.**

A partir dos indicadores elaborados, é possível construir uma **primeira hipótese: a configuração subjetiva do seu sofrimento atual articula sentidos subjetivos produzidos em processos históricos, como a violência que sofreu quando criança, a fragilidade das relações e da comunicação com os familiares, em que se destaca a patologização, bem como em processos atuais, como dificuldades vinculadas às relações e aos processos escolares pelos quais se sente “pressionado”. Esse quadro contribui para que Kurt se sinta um peso, uma carga. Isso culmina num mal-estar generalizado em sua vida, que se expressa, entre outros processos, pelas autolesões que inflige sobre si e em crises de ansiedade em momentos específicos.**

Kurt subjetiva o espaço escolar, em alguns momentos, como algoz quando pratica a autolesão; em outros, como salvação, porque permite ter apoio e receber ajuda. Nesse contexto, é importante respeitar os processos, os espaços e os limites dos adolescentes, assim como construir processos de escuta qualificada, favorecendo espaços dialógicos em que o estudante se sente reconhecido em sua singularidade. Um diálogo reflexivo que não se resume ao momento da comunicação em si, mas tem desdobramentos e geram produções subjetivas em outros momentos e espaços sociais.

Relações dialógicas são favorecedoras de confiança e segurança em adolescentes. O diálogo se apresenta para a Teoria da Subjetividade como “vivência de um processo subjetivo interativo no qual os participantes são subjetivamente engajados. Ele gera caminhos alternativos que estão além do controle dos participantes” (González Rey; Mitjás Martínez, 2019, p. 30). Porém, essas relações dialógicas não são fáceis de serem alcançadas e precisam de tempo e de investimento emocional e físico para serem construídas. Considerar o outro como legítimo em suas produções subjetivas singulares é um desafio, ainda mais em uma sociedade massificada, pautada por normatizações diversas.

### **3.2.3 Trajetória de vida, escola e pandemia na configuração do Sofrimento Subjetivo de Kurt**

Em diversas conversas com Kurt e sua mãe, emergiram temas relacionados aos desafios da pandemia. Na primeira conversa, quando apresentamos a pesquisa e explicamos sobre a importância da saúde mental na escola e a possibilidade de Kurt ser participante da nossa pesquisa, ela se manifestou com essas palavras:

**Mãe:** Sim, ele já teve depressão profunda e foi atendido por um psiquiatra e psicólogo durante a **pandemia**. Toma remédios controlados manipulados para tratar a depressão, ansiedade que começou no período da pandemia, mas o auge foi em 2023 e começou com medicamentos que ainda permanece. Ele está sem tratamento psicológico há 3 meses. **(Pesquisadora e mãe do participante da pesquisa, 1º dinâmica conversacional para apresentação da pesquisa na sala da OE).**

As expressões de Kurt relacionadas ao diagnóstico recebido de depressão e ansiedade se intensificaram na volta das atividades escolares, tendo em consideração que 2022 foi a volta às atividades presenciais em toda a rede de ensino público de Brasília. Nesse contexto, foram frequentes expressões de fragilidade subjetiva, fragilidade dos vínculos decorrentes desse processo. Em uma dinâmica conversacional com Kurt, na sala do Orientador Educacional:

**Pesquisadora:** Quando começou a se cortar?

**Kurt:** Em 2022, depois da pandemia.

**Pesquisadora:** Como era?

**Kurt:** Esfregava minha unha e machucava minha pele. Olha, deixa eu te mostrar.

**Pesquisadora:** Ainda está a marca... Como foi voltar para a escola depois da pandemia?

**Kurt:** Foi bom voltar para a escola. Em casa era desgastante.

**Pesquisadora:** Quando começou a autolesão em 2022, o que acontecia na sua vida? (Silêncio). Algum pensamento, alguma situação em especial?

**Kurt:** Não identifico nada em especial. Foi depois da pandemia.

**Pesquisadora:** Como foi essa pandemia? O que você sentiu?

**Kurt:** Escuro e desligado. Minhas lembranças estavam desligadas e meu presente também, quando veio a pandemia.

**Pesquisadora:** Como isso é possível? Não entendi.

**Kurt:** Escuro é sem luz, e desligado é quando algo não funciona. Minhas lembranças estavam desligadas e meu presente também, quando veio a pandemia. **(Pesquisadora, mãe do participante da pesquisa, dinâmica conversacional, sala da OE).**

Resulta interessante a rica elaboração metafórica para abordar seu sofrimento subjetivo vivido durante a pandemia na expressão “escuro e desligado”. Essa forma de se expressar nos parece se relacionar novamente a **recursos subjetivos de Kurt, em elaborar metáforas sensíveis para se comunicar de forma autêntica, reflexiva e criativa de se expressar**. A relação feita por Kurt do seu “momento depressivo” com “buraco”, “morte”, “vazio”, “escuro e com luz desligada” é significativa, sendo a expressão de uma **intensificação de seu sofrimento subjetivo no momento da pandemia** – o que esteve na base dos processos de autolesão.

O que estaria “escuro” na história de vida do estudante? O que estaria “desligado” na história de vida do Kurt? E como isso atravessou o Kurt na vivência da pandemia e que se estendeu ao momento posterior? Possivelmente, **Kurt configura o sofrimento subjetivo na pressão frente às cobranças do espaço escolar e da família seja pela pandemia, seja pelo bullying**, revelando-se como um adolescente que não consegue, até esse momento, gerar alternativas de subjetivação a esse espaço normativo que se tornou restritivo nesse período, explícito no trecho: “Foi bom voltar para a escola. Em casa era desgastante”. Essa construção fundamenta o **indicador de como conflitos e dificuldades em sua casa se ampliaram no período da pandemia**.

Essas elaborações nos levam a refletir sobre como a instituição escolar se faz presente na vida do Kurt e a importância que operam a fluidez, dinamicidade e dialogicidade dos vínculos que se constroem nela. Esses vínculos são construídos com colegas, professores e equipe pedagógica. Esses espaços de diálogos significativos foram ampliados no processo de pesquisa. Assim, fomos produzindo espaços que facilitassem sua expressão, produzindo

situações que permitissem a abordagem de temas e produções subjetivas que antes não encontravam espaço. Nesse sentido, foi criado o instrumento: “Caixa das emoções”, com *emojis* (recurso iconográfico com rostos), o que deu lugar ao seguinte diálogo:

**Figura 3** – “Caixa das emoções”, com *emojis*.



**Pesquisadora:** Nessa caixa, tem muitas emoções iguais àquelas que a gente guarda em nosso peito. Eu te convido para tirar esses *emojis* e colocar um adjetivo. Pode relacionar as imagens com um espaço que você frequenta ou com pessoas.

(Depois de um tempo e de dispor as imagens na mesa e colocar palavras embaixo).

**Pesquisadora:** Quer dividir comigo?

**Kurt:** Claro! A **tristeza** está aqui porque algo deu errado e não foi do jeito que eu queria. Está relacionado com a infelicidade de algo muito forte. Essa aqui é quando estou **insatisfeito** e está presente quando um desenho nem sempre dá certo. A **paixão** está presente quando faço algo que eu gosto. A **felicidade** com meus amigos. Essa aqui parece uma expressão de **cansaço** que está presente quando chego na escola. Essa aqui é quando estou **contente** e me sinto assim quando estou me divertindo com meus amigos e no karatê. Esse aqui é o **medo**, e ele está presente quando tenho as crises de ansiedade. Tenho medo de algumas coisas, mas não sei o que é... (pensativo e fica em silêncio) **(Pesquisadora e estudante, caixa das emoções, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Diversas e contraditórias “emoções”<sup>17</sup> surgem a partir da dinâmica com a “caixa das emoções”. Por um lado, fala da paixão por aquilo de que gosta, da felicidade de estar com os amigos, de como se sente contente com esses amigos e praticando o karatê. Por outro lado, o medo sugere um sofrimento atravessado pela frustração com os estudos, pela expectativa de não conseguir alcançar os resultados esperados, pela cobrança de pais, professores e dele próprio.

Essas expressões vinculam-se a construções interpretativas previamente elaboradas sobre **sentidos subjetivos relacionados à falta de espaços dialógicos no espaço escolar, à pressão frente às cobranças desse espaço e tensionamentos nas relações marcadas por**

<sup>17</sup> Aqui, o conceito de emoções está sendo usado como recurso metodológico de forma próxima ao senso comum, não científica.

**diferentes formas de violência e exclusão.** Logo, depois de ficar pensativo olhando para os *emojis*, o seguinte diálogo ocorre:

**Pesquisadora:** Quando você se corta também aparece a raiva? (a raiva foi uma das emoções nomeadas nos *emojis* expostos e presentes em espaços sociais).

**Kurt:** Não, eu sinto esse aqui... satisfação, mas depois vêm a tristeza, o medo, a decepção.

**Pesquisadora:** Kurt, qual sentimento está presente que te machuca?

**Kurt:** (Levanta a voz). Não sei! Estão colocando pressão em mim!

**Pesquisadora:** Então é isso... você deu voz a suas marcas nos braços. Elas acabaram de falar.

**Kurt:** (Abre os olhos, olha para mim). É isso, Paola!

**Pesquisadora:** Olha os espaços onde aparece a ansiedade. Você colocou na escola e na igreja. O que acontece nesses espaços e o que você não fala?

**Kurt:** Olha, Paola, na igreja tem uma mulher muito chata que não gosta de mim... ela me trata mal e nada do que eu faço está bom. Aqui, na escola, eu sou cobrado e eu me esforço, mas nunca está bom. Sabe Paola, eu sou cobrado e tenho medo de nunca ser suficiente. (**Pesquisadora e estudante, caixa das emoções, na sala do OE-Orientador Educacional**).

As expressões “eu sou cobrado”, “pressão”, “medo de nunca ser suficiente” e “estão colocando pressão em mim” relacionam-se à igreja e ao espaço escolar, que é historicamente marcado por sua natureza avaliativa, mas fundamentam o indicador de que **falta recursos subjetivos ao adolescente para lidar com essas cobranças**. Nesse contexto, estamos frente a uma escola que é um lugar onde processos de aprendizagens dos mais diversos acontecem. Assim, junto ao esforço e à superação, as cobranças e os desafios que são subjetivados por Kurt como pressão nos levam a indagar: o Kurt seria mais pressionado que os outros? Ele é injustiçado nesse sentido? Não querer ser cobrado é algo legítimo?

As possíveis respostas nos levam às reflexões que tenham em consideração as singularidades do sofrimento subjetivo de Kurt e as produções subjetivas do estudante em relação a esse espaço e processo. São diferentes expressões do estudante que vão se articulando, permitindo evidenciar como o sofrimento subjetivo de Kurt está organizado por um conjunto de sentidos subjetivos produzidos em diferentes espaços sociais dos quais ele participa, como a família e a igreja. Esses sentidos subjetivos se articulam àqueles já produzidos no espaço escolar, o que evidencia que um estudante não se resume nem a um intelecto, nem a um resultado do processo escolar. São processos de vida histórica e culturalmente configurados.

No avanço da pesquisa, outro instrumento utilizado foi o “Complemento de frase” (González Rey, 2005; González Rey; Mitjans Martínez, 2017). Esse instrumento foi usado junto à “caixa das emoções”, favorecendo a expressão do estudante e de seus processos de vida:

**Ser adolescente é:** uma fase para se descobrir, experimentando coisas novas. É conturbada, cheia de angústia.

**Tenho medo:** do futuro.

**O que mais doeu:** quando desperdiço meu tempo com algo que não dá certo como pessoas.

**Escola é:** um lugar confuso.

**Meus professores são:** depende, alguns ruins, outros bons.

**Pesquisadora:** já contou para essas pessoas o que te desagradou, o que dói?

**Kurt:** Não, não conto.

**Pesquisadora:** Como foi nas provas bimestrais?

**Kurt:** Olha essa música: “*The Motherload*” de *Mastodon*.

**Pesquisadora:** Qual parte chamou sua atenção?

**Kurt:** “eu vejo todos esses lobos me cercando”.

**Pesquisadora:** Quem são os lobos?

**Kurt:** As provas (**Pesquisadora e estudante, complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional**).

As expressões “angústia”, “conturbado”, “desperdício” e “confuso” são proferidas pelo estudante em relação ao espaço escolar, reforçando o indicador da falta de recursos subjetivos nesse momento para lidar com as demandas típicas da vida escolar. O medo e a angústia se articulam à pressão que Kurt provavelmente expressa na autolesão no banheiro da escola. Conjecturamos que essa autolesão foi praticada na escola porque, na produção de sentidos subjetivos do Kurt, o espaço escolar é um espaço onde, mesmo sob pressão, ele pode ser visto. Essa contradição se expressa na palavra “confuso”, quando define a escola. A própria “confusão” da escola advém dessas diversas experiências que adquirem diferentes tonalidades emocionais em sua trajetória, configurando-se subjetivamente como fragilidades, mas também como recursos.

Parte dessa complexidade subjetiva é a forma que Kurt enxerga a adolescência quando a define como: descobrimento, de experiências novas; não apenas de angústia, mas também a possibilidade de um momento de descobertas. Esse processo relaciona-se à **autolesão, como expressão singularizada do sofrimento subjetivo de Kurt, que lhe permite se expressar dessa forma, se conectar com o corpo que foi agredido quando criança, sugerindo uma tatuagem da dor e da sobrevivência a essa dor a partir de um evento**. Ainda assim, os cortes representam uma forma de reivindicar sua existência, sua expressão em um contexto de vida no qual sente que pode submergir. O “não contar” aparece como **indicador do silêncio e da falta de confiança construídos, provavelmente, a partir do evento traumático de criança, que se articula com os indicadores previamente construídos, em que se destaca a comunicação fragilizada**.

Toda essa trama relacional que se configura em processos históricos e culturais da família e da escola colabora para emergência do sofrimento subjetivo que Kurt vivenciou com intensidade em 2022, que foi rotulado como depressão. Surge, assim, na conversa com o

estudante, a questão desse momento junto à família e da importância de conversar sobre como ele se sentia. Logo, com o intuito de desenvolver a conversa e respeitando o momento que parecia ser de incômodo, eu proponho:

**Pesquisadora:** Como você gostaria de se expressar nesse momento? Um desenho, uma música...

**Kurt:** Melhor uma música de Nirvana: *The man who sold the world*.

**Pesquisadora:** Traz que a gente pode ouvir juntos. Combinado?

**Kurt:** Combinado!

(Uma semana depois...)

**Pesquisadora:** Eu dei uma olhada na música de Nirvana: *The man who sold the world*. Por que ela?

**Kurt:** Ela é emblemática.

**Pesquisadora:** O que significa emblemático para você?

**Kurt:** David Bowie é bem emblemático. Tem muitos significados. As músicas são confusas. Cada um pode interpretar o que quiser.

**Pesquisadora:** Qual trecho da música é importante para você?

**Kurt:** “Eu pensei que você morreu sozinho”.

**Pesquisadora:** Quando você achou que ia morrer?

**Kurt:** A minha mãe me disse isso quando estive com depressão o ano passado. Eu ficava o tempo inteiro trancado no quarto, com tudo escuro. Sabe, Paola (abaixa a voz e se aproxima), eu fiquei uma semana sem tomar banho (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional**).

A expressão em que o estudante fala da morte usando um trecho da música de Nirvana – “Eu pensei que você morreu sozinho” – é mais uma expressão da riqueza subjetiva de Kurt que relaciona a morte com a solidão, o que pode indicar a falta de espaços dialógicos nos espaços sociais dos quais participa. Contudo, destacam-se sua sensibilidade artística, o caráter reflexivo que ele tem frente a letras complexas e metafóricas. Esse é um recurso genuíno do estudante, já mencionado em outros momentos. Não é alguém plano, “esvaziado” de conteúdo ou que se resume ao seu sofrimento. Ao contrário, ele produz a partir de eventos dolorosos.

As construções realizadas até aqui reforçam a **hipótese acima construída da configuração subjetiva do sofrimento atual de Kurt, que pode se articular aos sentidos subjetivos produzidos em diferentes processos históricos e atuais, com destaque para sua família e para a escola, além da igreja que ele frequenta. Pudemos elaborar que esses processos foram intensificados no contexto da pandemia, quando os processos de autolesão apareceram como expressão singularizada desse sofrimento, que, ainda oculto, representam uma forma de reivindicar sua existência, sua expressão em um contexto de vida no qual sente que pode submergir**. Ao mesmo tempo, a qualidade da relação construída com a pesquisadora, articulada aos recursos subjetivos presentes nesse momento de vida de Kurt, apontam para um novo momento nesse processo, com abertura para uma reflexão crítica e para novos posicionamentos que abrem a possibilidade da mudança.

### 3.2.4 Configuração subjetiva do sofrimento de Kurt no espaço escolar: professores, colegas e *bullying*

No decorrer da pesquisa, o caráter dialógico colaborou, gradualmente, ao estreitamento de nosso vínculo de confiança, mobilizando Kurt a gerar iniciativas no decorrer do processo. Exemplo disso foi a ideia que ele teve de convidar outros colegas da escola a participarem e a falarem sobre os conflitos nesse espaço, o que permitiu ricos intercâmbios, como o seguinte:

**Pesquisadora:** O que causa sofrimento em vocês? (Perguntando para os colegas de sala de Kurt).

**Ana Maria** (nome fictício): A pressão da família e a expectativa que colocam no aluno. E os professores **fazem uma pressão também.**

**Pesquisadora:** Como é essa pressão?

**Ana Maria:** Professores não sabem se comunicar. Não por não querer, acho que não sabem mesmo. O problema é o temperamento mesmo, a personalidade.

**Noel** (nome fictício): Se o professor tentasse se acalmar, poderia se expressar melhor, se comunicar melhor.

**Pesquisadora:** O que é se comunicar melhor?

**Kurt:** Igualdade na comunicação, o respeito, a segurança.

**Pesquisadora:** O que é igualdade?

**Kurt:** Significa que eu não **sou mais que você.**

**Pesquisadora:** Como seria “mais que vocês”? Podem me dar exemplos?

**Ana Maria:** Professor que estoura, usa palavras fortes. (**Pesquisadora, Kurt e colegas, dinâmica conversacional, Sala da Orientação educacional.**)

Na conversa, surgem aspectos relacionados ao sofrimento subjetivo de Kurt, que, evidentemente, são compartilhados, ainda que, singularmente, pelos colegas. Assim, as expressões “fazer pressão” ou “ser mais do que vocês” permitem a **construção do indicador de prováveis dificuldades de alguns professores na comunicação, especialmente na construção de vínculos professor-aluno**, quando se reivindica a necessidade de “se comunicar melhor”, “tentar se acalmar”, “respeito” e “igualdade”. **O indicador de comunicações fragilizadas anteriormente construído se faz presente mais uma vez, constituindo-se, agora, por expressões de pressão, agressividade, desrespeito e autoritarismo.** Consideramos que muitas dessas expressões têm a ver com valores que deveriam ser reconhecidos e desenvolvidos no espaço escolar, o que provavelmente colaboraria para construir um espaço inclusivo pelo respeito e pela liberdade de expressão.

Destacamos, novamente, a relevância da **criatividade como instrumento para a construção do vínculo que favorece espaços de qualidade para a expressão do outro nos processos relacionais.** Abrir caminhos para o diálogo e a reflexão em situações de sofrimento não implica que cada professor faça psicoterapia com os alunos, mas que possam ser



construídas relações que considerem as produções subjetivas nos espaços pedagógicos. Consecutivamente, outros direitos e deveres estariam emergindo nas relações interpessoais de um espaço marcado pela diversidade e pela diferença. O trecho acima relaciona-se não apenas à qualidade da relação professor-aluno, como também aos processos de conflito no espaço escolar que podem gerar emoções negativas. Assim se evidencia, na seguinte conversa com Kurt, quando descreve a atitude de um professor na sala de aula:

**Pesquisadora:** O que te deixa com medo?

**Kurt:** Os braços dele, a postura e o jeito que fala com a gente.

**Pesquisadora:** Que jeito? Pode me explicar.

**Kurt:** Ele é igual a professora Grace (nome fictício). Uma vez houve uma confusão na sala de aula e ela me responsabilizou de tudo. Ela não me escutou e ficou me ameaçando (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional**).

Essas expressões reforçam o que foi construído no Eixo 1: **uma comunicação permeada por ameaças e, novamente, sem espaço de diálogo frente à possibilidade de resolução de conflitos, em que possam se fazer presentes a voz, o pensamento e as emoções das pessoas envolvidas**; uma situação expressiva e eloquente de alguns profissionais que, no espaço escolar, usam recursos congruentes com a **pressão, agressividade, desrespeito e autoritarismo**, para a resolução de conflitos. Esses julgamentos, medos e cobranças aparecem na história familiar do Kurt também:

**Pesquisadora:** Alguma outra vez se sentiu assim, julgado?

**Kurt:** Sim, quando criança, eu comecei a tirar notas baixas, e minha mãe me cobrava. Ela estava decepcionada.

**Pesquisadora:** Você podia falar? Explicar?

**Kurt:** Não. (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional**).

O julgamento e as cobranças fazem parte do cotidiano das famílias quando abordam a escola. Porém, essas **cobranças se configuram no sofrimento de Kurt, o que é favorecido por uma comunicação fragilizada, ancoradas em expressões de agressividade e desrespeito**. Isso se relaciona, também, ao vivenciado em família:

**Pesquisadora:** O que significa “me faltou o ar”?

**Kurt:** É quando estou com ansiedade.

**Pesquisadora:** Você consegue saber quando isso acontece?

**Kurt:** Quando estão colocando pressão em mim.

**Pesquisadora:** Quem?

**Kurt:** Quando minha mãe me cobra.

**Pesquisadora:** Como ela cobra?

**Kurt:** Gritava, me deixava de castigo. Ela não via que não era de propósito. Ela não via que eu tentava de verdade. (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional**).

Essas fragilidades emocionais presentes na frase “me faltou o ar”, “estão colocando pressão em mim” e “gritava e me deixava de castigo” vêm acompanhadas de expectativas configuradas socialmente, que é congruente com a pressão exercida pela mãe, pela escola, pelo orientador educacional, pelas notas, pelo desempenho e que se configura como uma experiência de sofrimento para o participante de pesquisa. Nesse contexto, existem valores sociais historicamente construídos no “colonialismo do saber” (Quijano, 2005; Mignolo 2005), que se perpetua nas escolas, mas estende-se aos espaços familiares representadas pelo erro como prova de “desajuste social” e o acerto como “vitória e reconhecimento social”, contribuindo, assim, para configurar o sofrimento subjetivo do estudante. Nesse contexto, e em função do que foi falado anteriormente sobre a constituição histórica do sofrimento subjetivo do Kurt, surge o indicador de como **os conflitos relacionais com alguns professores e com a família dificultaram que Kurt gerasse recursos para se posicionar mais ativamente e gerar alternativas** a essas situações em que se sente pressionado e refém da própria fragilização. Um sentimento de cobrança e pressão na busca por resultados configura-se em sofrimento subjetivo.

Um diálogo foi desenvolvido entre o Kurt e a pesquisadora a partir de um caderno de desenhos (umas das atividades favoritas do adolescente) e que o estudante trouxe espontaneamente para nossos encontros em várias oportunidades. Esse recurso, mais uma vez, deixa em evidência a singularidade na comunicação de Kurt como indicador **da forma autêntica, criativa de se expressar**. A partir da expressão desse interesse e abertura de Kurt, gerei o instrumento: “Diálogos sobre desenhos”. Assim, a seguinte conversa ocorreu:

**Pesquisadora:** Qual desses desenhos representaria seu momento presente?

**Kurt:** Assim. (Apresentando o seguinte desenho).

[**Figura 4** – Desenho de Kurt: “o tempo presente”]



**Pesquisadora:** As vestimentas do desenho são bem particulares.

**Kurt:** É a vestimenta do ansioso, atrapalhado, assustado... como se fosse um ratinho.

**Pesquisadora:** E os fones que estão no desenho?

**Kurt:** Os fones deixam ele no mundo dele.

**Pesquisadora:** Como é esse mundo?

**Kurt:** Nesse mundo, tem calma, não tem julgamentos.

**Pesquisadora:** Você se sente julgado?

**Kurt:** Sim, não me deixam ser livre.

**Pesquisadora:** Onde?

**Kurt:** Na minha visão da escola. Por exemplo, o Ralph (nome fictício) de Ciências, ele foca o tempo inteiro no erro. Isso é muito chato (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional sobre desenho na sala do OE-Orientador Educacional**).

Os conflitos relacionais presentes na relação com os professores se fazem presente, mais uma vez, nas palavras “ansioso”, “atrapalhado”, “assustado”, “julgamento”, “não me deixa ser livre”, “foca no erro”. São espaços marcados pela falta de **diálogo, onde ele não se sente respeitado, considerado em sua singularidade, mas pressionado para apenas corresponder aos ideais do bom estudante**. Assim como exposto nesse diálogo:

**Pesquisadora:** Esse desenho é você? Por que está com os punhos fechados? É de defesa? Ataque?

**Kurt:** Não, é minha posse de ansiedade, nervosismo, choque.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Kurt:** Medo de reprovar (**Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional com desenho, sala do OE-Orientador Educacional**).

A angústia do estudante evidencia-se na falta de fluidez na comunicação e na emocionalidade que atravessa o Kurt, quando fala dessa construção de vínculo que, em alguns momentos, resume-se ao medo, que se revela frente à expressão: “minha posse de ansiedade, nervosismo, choque”. **Aos indicadores previamente construídos de uma fragilidade na**

**comunicação e da importância na qualidade dos vínculos nas relações interpessoais, é possível construir um indicador que apresenta fragilidades nas estratégias pedagógicas de acolhimento do sofrimento subjetivo do adolescente no espaço escolar.** Pelos trechos acima, pode-se observar que emerge **um adolescente autêntico, imaginativo, porém, muito constrangido em suas relações interpessoais, que não se sente confortável para transitar nas relações com alguns dos seus professores a partir dos seus recursos.**

**O sofrimento subjetivo se expressa em uma configuração que é historicamente organizada, a partir de sentidos subjetivos relacionados ao desconforto, constrangimento, tensionamentos nas relações interpessoais e que ele mesmo expressa como “ansiedade”.** O seguinte trecho também foi significativo para esta construção:

**Pesquisadora:** Se tivéssemos que completar a frase, você diria que a escola é...

**Kurt:** Algo ruim com sabor de amendoim.

**Pesquisadora:** Tem sabor?

**Kurt:** Sim, porque sou alérgico ao amendoim (risos).

**Pesquisadora:** E a sua mãe?

**Kurt:** Tem sabor de amendoim, igual à escola. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional na sala do OE-Orientador Educacional).**

O uso da metáfora do amendoim – alimento ao qual Kurt é alérgico – emerge como significação potente do próprio Kurt. Ser “alérgico” no espaço escolar permite a construção de um **indicador de conflito do estudante com a figura de autoridade (professor, coordenador, orientador).** A mãe e a escola acabam sendo representadas pela mesma expressão metafórica: “sabor a amendoim” (a que ele é alérgico), evidenciando como a família e a escola são **dois espaços sociais centrais, que se articulam na configuração de sofrimento.**

A partir da Teoria da Subjetividade, não trabalhamos com categorizações que se orientam a encontrar padrões, estruturas e categorias gerais que descrevem problemas relacionados à saúde mental, mas compreender os processos subjetivos que estão na base desses problemas, que se expressam também na autolesão, apresentando a singularidade da configuração do sofrimento subjetivo no espaço escolar (Goulart, 2019, 2023).

Parece-nos fundamental destacar que o indivíduo, mesmo em situações de intenso sofrimento subjetivo, não se resume a essa configuração subjetiva dominante, mas expressa também eventuais recursos que podem ser identificados, valorizados e mobilizados, como a capacidade de Kurt se expressar pelos desenhos, sua sensibilidade para as músicas e para as histórias em quadrinho. Esse processo ocorreu gradualmente, à medida que o vínculo e o diálogo entre pesquisadora e participante foram se aprofundando.

Na escola, foram distribuídos cartazes sobre *bullying* e violência nas redes sociais, devido a vários casos dentro e fora do espaço escolar. Entre eles, esse *banner* foi colocado, em um sábado de reunião de pais, no corredor da entrada da escola:

**Figura 5** – Cartaz da escola contra o *bullying*.



Nessas circunstâncias, na semana subsequente à reunião, aconteceu a seguinte conversa com o Kurt na sala da Orientação Educacional:

**Pesquisadora:** Você observou o *banner* que a escola fez sobre o *bullying*?

**Kurt:** Sim.

**Pesquisadora:** O que chamou mais sua atenção?

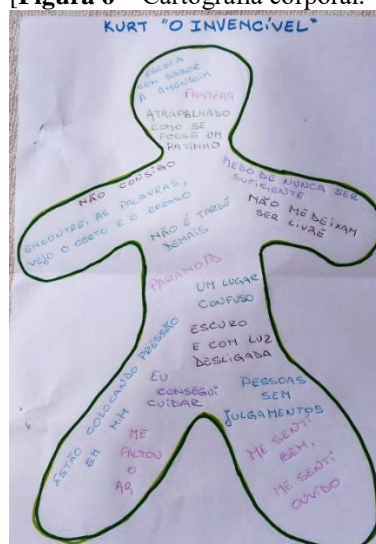
**Kurt:** apelidos ofensivos, preconceito e agressão física e material.

**Pesquisadora:** Já passou por isso?

**Kurt:** Sim, não aqui. Nas outras escolas.

**Pesquisadora:** Quais das frases que estão na folha podem ser ligadas ao *banner* do *bullying*? (Mostrando a cartografia corporal, contendo frases do próprio Kurt).

[**Figura 6** – Cartografia corporal: “Kurt o invencível”]



**Kurt:** “Atrapalhado como se fosse um ratinho” e “Não consigo”.

**Pesquisadora:** Assim foi o *bullying* para você?

**Kurt:** Sim (**Pesquisadora, participante da pesquisa, dinâmica conversacional, sala da orientação educacional**).

As expressões destacadas por Kurt – “atrapalhado como se fosse um ratinho” e “não consigo” – provavelmente estejam relacionadas a outras vivências da “escola com sabor de amendoim”, devido ao fato de que ele “é alérgico”, construídas com base em situações cotidianas dolorosas, que se manifestaram por meio de “apelidos ofensivos”, “preconceitos” e “agressão física e material”. Existe, no Kurt, uma expressão contundente dos conflitos interpessoais que passou na escola e que se manifestam na construção de relações que se configuram na dor, afetando a produção de sentidos subjetivos que vão se configurar no espaço escolar e, provavelmente, em outros espaços futuros, podendo emergir em diversas situações, a exemplo das relações com os colegas, como deixa explícito nessa conversa:

**Pesquisadora:** Como são seus amigos?

**Kurt:** Meus amigos são esquisitos como eu. Eles fogem do padrão. Pessoas sem julgamentos. Sabe, Paola, agora fui no banheiro e um cara me chamou de esquisito. (Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador).

É muito interessante perceber como é histórico em sua trajetória esse processo de “ser diferente”, “esquisito”, tanto em sua forma de se comportar, relacionar e comunicar. Fica novamente em destaque **a forma genuína de Kurt se expressar frente à lógica universalista, normatizadora e patologizante dos espaços escolares**. Emerge uma produção subjetiva configurada na necessidade de criar recursos no espaço escolar para “fazer parte”, por meio de um elemento comum, como é o “ser esquisito”, “fugir do padrão” e “não ter julgamentos”, provavelmente como **estratégia para evitar essa violência simbólica (o bullying) no espaço escolar, que acaba na marginalização e que se configura como um dos indicadores do sofrimento subjetivo** do Kurt. Por outro lado, me chama a atenção como ele não se isola totalmente, mas encontra amigos, pessoas com as quais se identifica e cria relações entre “diferentes” e “esquisitos”.

Como desdobramento e contribuição à **hipótese anteriormente construída, entendemos que normatizações do espaço escolar se relacionam a diversos tensionamentos nas relações, formas de violência e exclusão, que reproduzem a lógica universalista, normatizadora e patologizante desses espaços em algumas oportunidades. A configuração da subjetividade social da escola se faz presente na subjetividade individual de Kurt e de seus colegas e vice-versa**. A presença singularizada da instituição escolar aparece na produção subjetiva dos estudantes, quando, em determinados eventos, não se sentem ouvidos, respeitados

ou pressionados pelos professores, emergindo o autoritarismo em expressões que geram desigualdade e pouco diálogo frente aos conflitos.

A complexidade das situações de sofrimento subjetivo dos estudantes nas escolas demanda acolhimento personalizado, a partir da criação de espaços dialógicos que considerem a singularidade do indivíduo que o expressa na diversidade e na diferença para a construção de processos inclusivos nas escolas, que não reproduzam uma atenção centrada nos sintomas e nos laudos, de maneira a gerar alternativas às perspectivas moralistas, objetificante e padronizadoras do funcionamento humano. Essa lógica centrada no sintoma, para além de não permitir a compreensão da singularidade dos estudantes, não favorece a criação e o desenvolvimento de recursos subjetivos.

Na **perspectiva teórica** aqui trabalhada, procuramos entender os processos subjetivos que estão na base da autolesão, apresentando a singularidade da configuração do sofrimento subjetivo de um estudante no espaço escolar. Nesse contexto, é perceptível, no Kurt, uma configuração dominante de sofrimento subjetivo, que tem relação com a forma em que se configurou o trauma pessoal, na relação conflitiva com a família, na relação de pressão com a escola, na percepção conflitiva de si próprio e com o corpo, com outras configurações subjetivas que abrem caminhos alternativos ao sofrimento subjetivo que são autorais e singulares, expressivos em sua criatividade.

Observando a dimensão paradoxal do sofrimento, é interessante compreender como o sofrimento subjetivo mostra diversas dimensões, em que se configura, por vezes, paralisante, com uma certa cristalização, como quando se tranca no quarto durante a pandemia no processo de depressão; outra vezes se configura um sofrimento mais leve, que o paralisa em situações específicas, como quando não consegue responder às provas, nas crises de ansiedade, na autolesão no banheiro ou quando passa mal e precisa sair mais cedo. Todos esses processos subjetivos relacionados com as características dos espaços sociais onde emergem, muitas vezes, não são favorecedores dos recursos que ele já tem.

Por outro lado, como parte da complexidade subjetiva do sofrimento de Kurt no espaço escolar, o *bullying*, como uma das tantas violências simbólicas, pode se tornar o pontapé inicial para emergirem traumas pessoais silenciados que participam da configuração do sofrimento subjetivo nas escolas. Essas experiências não são necessariamente restritas a esse espaço social, mas fazem parte, também, de outros espaços sociais, onde o encontro das diversidades e das diferenças se fazem presentes impreterivelmente.

Os espaços sociais que os indivíduos integram são significativos pela qualidade das relações. A qualidade na construção de vínculos que precisam de investimento, tempo e respeito

aos processos humanos, conectam uns aos outros, para chegar a uma comunicação efetiva e com menos ansiedade, gerando, assim, melhores articulações que nos sustentem emocionalmente nos conflitos, como acontece com o *bullying*. Nesse contexto, é fundamental discutir o *bullying* para além de uma realidade em si mesmo, fechada na escola, a fim de entender as relações de eventual violência na escola, como parte de subjetividades individuais e sociais que se tensionam, provocam-se e que se conectam a histórias e espaços sociais para além da própria escola.

Na configuração subjetiva do sofrimento de Kurt, observa-se como se apresentam os momentos de crise desenhados pela depressão, a ansiedade, o abuso, as relações familiares conflituosas e a autolesão, alternados a momentos em que abre caminhos alternativos ao sofrimento subjetivo que são autorais, criativos e singulares, expressivos nas músicas, nos desenhos e na forma de enxergar o mundo, desde “os diferentões e esquisitos”.

### 3.2.5 Do sofrimento subjetivo ao desenvolvimento subjetivo

Como já abordamos, no desenvolvimento subjetivo, articulam-se configurações subjetivas, implicando transformações em diferentes áreas da vida de forma simultânea (González Rey; Mitjans Martínez, 2017; González Rey; Goulart; Patiño Torres, 2019). O desenvolvimento subjetivo resulta da articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais, de onde emergem as ações humanas. Ele apresenta dois aspectos: um primeiro aspecto autogerador, que se implica em reconhecer a constituição dialógica e social dos fenômenos humanos; e o segundo aspecto, sobre o papel central do sujeito em seu processo, que considera os conceitos de agente e sujeito importantes para o desenvolvimento subjetivo, pois são trajetórias singulares da produção subjetiva de cada indivíduo.

Essas categorias expressam a condição viva e ativa dos indivíduos e grupos sociais que produzem sentidos subjetivos no processo de sua ação (Goulart, 2019). É justamente esse papel central do indivíduo e a emergência do agente que nos permitirão acompanhar os recursos adquiridos por Kurt no processo de sofrimento subjetivo, que se expressa na seguinte conversa:

**Pesquisadora:** Posso ver a sua dor. Ela ainda está presente? (O participante olha para os braços e baixa a cabeça).

**Kurt:** Paola, ontem tive crise de ansiedade... achei que ia morrer... me faltou o ar.

**Pesquisadora:** O que você fez? Pediu ajuda?

**Kurt:** Não, eu tentei fazer outra coisa. Comecei a tocar a guitarra, ela me tranquiliza. Descobri que a música me faz bem.

**Pesquisadora:** Que bom que você possa dialogar com você mesmo e se escutar nesse momento de dor. Tem um Kurt lá dentro querendo falar. Você se cortou?



**Kurt:** Quase, mas não, fui fazer outra coisa. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Nesse trecho, há uma expressão inicial contundente de novos recursos que começam a ser gerados nesses momentos de tensão. Além de falar do sofrimento para a pesquisadora de forma espontânea, **há o indicador de caminhos alternativos ao sofrimento subjetivo que são autorais e singulares e que se vislumbram como possível.** Mesmo que tênues em sua expressão, mostram-se presentes na música e na guitarra como forma criativa e genuína do estudante. Essa nova trajetória tem uma implicação que pode ser direta ou indireta na vida do participante, assim como também com desdobramentos importantes em sua vida, quando evita os cortes e outros processos. Esses outros processos, em que a construção de um vínculo dialógico com a pesquisadora se revela, apresentam-se nesse trecho, dois meses e meio depois de começarem nossas reuniões:

**Pesquisadora:** Kurt, você aceitaria que eu conversasse com sua mãe para sugerir uma terapia, uma psicóloga que possa estar te acompanhando?

**Kurt:** Tia, deixa te explicar, aqui me faz muito bem. Você me ajudou muito mais que a psicóloga. Aqui encontrei as palavras, vejo o certo e o errado. Eu consigo falar. Antes estava confuso.

**Pesquisadora:** Obrigada Kurt, me emociona saber que posso te ajudar. Mas, quem sabe você possa encontrar uma psicóloga, um profissional para te acompanhar nesse momento? **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional a partir do complemento de frases, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Considerarei importante a indicação de um psicólogo, devido aos curtos alcances e as limitações do trabalho da pesquisa, assim como também da orientação educacional, não permitindo fazer um acompanhamento e um trabalho terapêutico como consideramos que beneficiaria Kurt neste momento. O trecho acima é mais um indicador do vínculo construído, organizado processualmente na dialogicidade e também de mudanças subjetivas a partir da relação com a pesquisadora. Isso permite a construção do indicador de que **a configuração subjetiva da relação com a pesquisadora passou a mobilizar a produção de sentidos subjetivos em outras dimensões de sua vida, culminando em processos de mudança significativos**, assim como se apresenta na terceira e última conversa com a mãe, três meses depois de começar o estudo de caso:

**Pesquisadora:** Como está, mãe?

**Mãe:** Bem, meu filho está feliz. Ontem estava se trocando para vir para a escola e me disse: “A Paola está fazendo milagre. Não estou com ansiedade e estou me trocando para ir à escola para fazer prova”.

**Pesquisadora:** Obrigada! Um reconhecimento muito lindo do nosso trabalho. **(Pesquisadora e mãe do estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

Essas novas produções são **indicadores de uma relação diferenciada com a escola**, em relação àquela que ele apresentou no primeiro encontro com a pesquisadora. Esse processo implicou tanto uma mudança na postura e na forma como Kurt parecia se sentir confortável em nossos encontros, como também em outras dimensões da sua vida. Exemplos disso são: (1) Kurt passou a expressar melhores condições de lidar com os episódios de ansiedade; (2) houve uma mudança na relação com o pai, de quem ele se aproximou e passou a conversar mais; (3) projetos de vida passaram a ser não somente idealizados, mas concretizados, como aprender a tocar guitarra e praticar karatê; (4) ele passou a se aproximar mais de colegas com quem sentia afinidade, a ponto de convidar uma amiga para participar das conversas com a pesquisadora; (5) ele se referiu sentir estar lidando melhor com as pressões advindas do contexto escolar. Mais uma vez, a expressão da escola não apenas como espaço de pressão, mas também de possibilidades, foi vista na qualidade do vínculo construído pela pesquisadora.

Um aspecto importante das ações dialógicas, com vistas à construção de processos favorecedores do desenvolvimento subjetivo, é **o estímulo à reflexividade**, que tem se mostrado efetiva em diversas pesquisas (González Rey; Goulart; Bezerra, 2016; González Rey; Goulart, 2016). A **reflexão** constitui um aspecto distintivo da comunicação dialógica como também a **provocação** que se fez parte em muitos momentos da pesquisa, como no seguinte trecho:

**Pesquisadora:** Você já mostrou as marcas para alguém? Elas ficaram visíveis para alguém?

**Kurt:** Tem uma garota com quem saí no final de semana, gosto dela e ela me perguntou e eu falei. **(Pesquisadora e estudante, dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

A configuração de cumplicidade e intimidade manifestada pelo participante, em relação à amiga adolescente Mitsky (nome fictício), colaborou para a fluência de um diálogo instigante com novas reflexões sobre outros espaços sociais do Kurt. As mudanças subjetivas produzidas por Kurt, a partir desse processo, foram se expressando em diferentes áreas da vida: na relação familiar, na forma como conseguiu desenvolver outros recursos para lidar com os momentos de ansiedade, na redução das autolesões e nas relações afetiva dele, conforme se percebe na seguinte dinâmica conversacional com Kurt e Mitsky, uma semana antes da semana de provas:

**Pesquisadora:** Como o Kurt pode ser ajudado?

**Kurt:** Tomando o remédio.

**Pesquisadora:** Qual outro jeito?

**Kurt:** Escutando.

**Pesquisadora:** Quem precisa escutar?

**Kurt:** Conversar com minha mãe ajudaria, mas é difícil. Ela não me ouve. Fica agitada. Eu quero conversar... (abaixa a cabeça).

**Pesquisadora:** Mitsky (nome fictício), você tem o mesmo desejo?

**Mitsky:** Não, não quero falar. Ela não me escuta.

**Pesquisadora:** É difícil falar com a mãe. Reconheço essa dificuldade que podemos ter agora, nesse momento, mas isso pode mudar. Não é para sempre. Mitsky, como você se sente com essa situação?

**Mitsky:** Eu me corto.

**Pesquisadora:** Kurt, como você pode ajudar a Mitsky?

**Kurt:** Escutando.

**Mitsky:** Você pode me escutar?

**Kurt:** Sim, quando precisar (sorriso).

**Pesquisadora:** E você Mitsky, como pode ajudar o Kurt?

**Mitsky:** (olhando para ele). Eu posso te escutar também.

**Kurt:** Sêrio?

**Mitsky:** Sim.

**Pesquisadora:** Muito bem, agora além de saber que existem formas para cuidar de nós mesmos, sabemos que alguém pode nos ouvir. Mitsky, você sabia que o Kurt cuida muito bem das pessoas?

**Kurt:** (Abre os olhos). Sêrio, Paola?

**Pesquisadora:** Sim, você cuida muito bem das pessoas. Está dentro de você. **(Pesquisadora, estudante e amiga em uma dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional).**

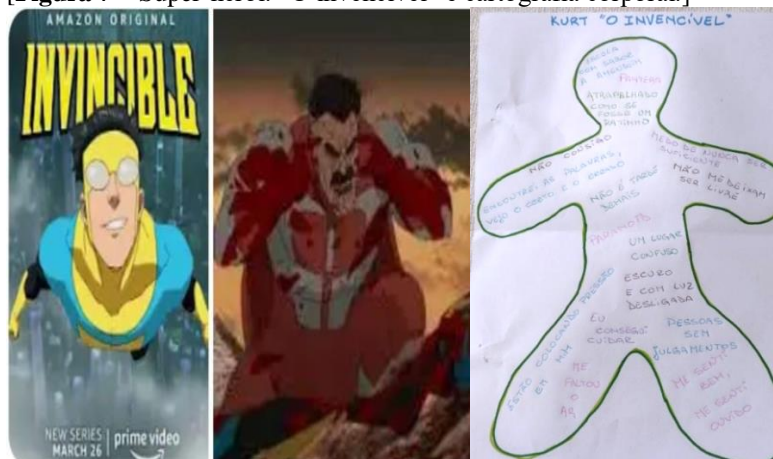
Nesse trecho, o estreitamento da amizade com novos colegas da escola também auxiliou nesse processo, como no caso de Mitsky, favorecendo novas produções subjetivas frente à possibilidade de oferecer ajuda, de cuidar e de escutar, mas, ao mesmo tempo, de aceitar ser ajudado e cuidado, em uma relação de reciprocidade como veículo para a construção de vínculos.

É interessante como a escuta qualificada pode favorecer relações saudáveis, em que não apenas me reconheço, como também me sinto reconhecido. Assim, por exemplo, cuidar de alguém ou de algo (animais, amigos) e se sentir nesse espaço não como vítima, mas como protagonista, favorecem a construção dos vínculos com seus pares e com si próprio, ampliando as vivências para outros cenários (igrejas, karatê), como contextos cotidianos protetivos, em que se possam construir perspectivas de futuro, assim como um vínculo com si próprio, com seus pares e com os adultos.

Novas produções subjetivas emergiram quando utilizado o instrumento da cartografia corporal, junto à frase “o invencível”, que faz referência a uma história em quadrinhos de que o Kurt gosta, pela história de vida da personagem principal: um super-herói que guardava o segredo de ter sofrido agressão sexual quando criança. Em nosso penúltimo encontro, houve

reflexões que permitiram vislumbrar os caminhos alternativos que estavam começando a ser gerados:

[Figura 7 – Super-herói: “O invencível” e cartografia corporal.]



**Pesquisadora:** O título é: “Kurt ‘o invencível’”. O que te torna invencível?

**Kurt:** Estar de pé.

**Pesquisadora:** Qual das frases que estão na folha te torna invencível?

**Kurt:** Não é tarde demais (**Pesquisadora, estudante e em uma dinâmica conversacional com cartografia corporal, na sala do OE-Orientador Educacional**).

A frase “não é tarde demais”, que está presente em uma música escolhida pelo estudante, ligada ao personagem “o invencível”, permitiu construir novas produções subjetivas, em que Kurt apresenta uma visão de futuro, reconhecendo-se no processo de forma distinta. Esse conjunto de mudanças sustenta o **indicador de sua emergência de um agente nesse processo, ampliando suas perspectivas e também ações**.

Segundo González Rey (1995), as contradições vivenciadas pelo adolescente de maneira singular podem se tornar forças motrizes do desenvolvimento subjetivo, se o adolescente encontra condições para gerar recursos subjetivos ao vivenciá-las. Desse processo, participam as relações afetivas, os sistemas de comunicação, bem como a própria possibilidade de emergência do adolescente como agente ou sujeito dessa experiência. Assim expressa o próprio Kurt:

**Pesquisadora:** Por que você acha que está aqui?

**Kurt:** Porque estou sofrendo e sou o tipo de pessoa que vocês querem ajudar. (**Pesquisadora, estudante em uma dinâmica conversacional, na sala do OE-Orientador Educacional**).

Nesse trecho, não se reconhece apenas a vivência da situação de sofrimento subjetivo, mas a possibilidade de receber ajuda e de não ser o único que pode ser ajudado. É **indicador**

**da forma criativa, autoconsciente e refletiva que Kurt constrói sua realidade, considerando-se parte de um processo maior, com a possibilidade de colaborar com outras pessoas, reconhecendo o outro como parte fundamental na própria história de vida e de como a configuração subjetiva associada ao seu desenvolvimento subjetivo foi se aprofundando. Todos esses aspectos são importantes para seu desenvolvimento subjetivo, como caminho alternativo ao sofrimento subjetivo.**

Nesse momento, reafirmamos o **indicador previamente construído sobre sua emergência como agente que se configura com novas trajetórias de vida em relação a sua situação atual de vida**. Kurt encontra condições de acreditar em si mesmo, de encontrar possibilidades de conviver com o seu sofrimento.

Esse conjunto de processos e trechos de informação permite sustentar a hipótese da **gênese inicial de um processo de desenvolvimento subjetivo**. Entendemos que esse processo tenha sido favorecido por uma relação dialógica que permitiu o protagonismo de Kurt, em um acolhimento que também provocou e apoiou iniciativas que dificilmente teria se estivesse sozinho. Isso pode ser levado em consideração quando Kurt passou a produzir sentidos subjetivos alternativos ao sofrimento subjetivo. Segundo González Rey *et al.* (2017, p. 306):

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas da vida diante de situações de conflito. Há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação, enquanto outros se subordinam passivamente a ela.

Essa nova trajetória começa a ser construída pelo estudante, tendo amplas implicações na vida do participante. Com base em recursos subjetivos que já estavam configurados historicamente e com a geração de novos recursos, ele ampliou seu escopo de vida e suas condições para lidar com diferentes situações, implicando sua emergência como agente, de maneira a produzir alternativas ao sofrimento subjetivo. Assim, outras produções se geraram, quando foi aceito o diálogo com o professor ou com a pesquisadora, em que ele se engaja. O foco na subjetividade permite superar a ênfase no controle comportamental e no controle das crises, levando a melhores condições de compreender as singularidades sociais e individuais implicada no sofrimento de adolescentes no espaço escolar e de favorecer processos de desenvolvimento subjetivo.

Na **perspectiva teórica** trabalhada, procuramos compreender eventuais recursos subjetivos do adolescente orientados ao desenvolvimento subjetivo no cenário pós-pandêmico. Todos os processos subjetivos acima descritos são relacionados com as características dos

espaços sociais de onde emerge o sofrimento subjetivo – espaços como o escolar, que, muitas vezes, não são favorecedores do desenvolvimento dos recursos que o adolescente já tem. Por outros momentos, o sofrimento permite transformações, mudanças subjetivas que abrem processos novos, permitindo recursos para o desenvolvimento subjetivo e a possível emergência do agente ou sujeito.

Enfatizamos o protagonismo subjetivo de um indivíduo frente a uma situação de vida de sofrimento, dentro de um processo fluido, criativo, dinâmico, que permite construir possíveis alternativas ao sofrimento, propiciando mudanças nos diversos espaços sociais de que participa e no próprio indivíduo. É fundamental um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento subjetivo que permita aos estudantes gerar recursos para favorecer sua singular compreensão de suas histórias de vida, levando em conta as fragilidades subjetivas como oportunidades para a criação de recursos subjetivos de uma prática profissional diferenciada.

A forma de construir vínculos nos espaços escolares pode mudar as estratégias pedagógicas, entendendo o sofrimento subjetivo como possível convite para reflexões profundas sobre o estudante no espaço escolar.

O trabalho de pesquisa e a prática profissional podem se constituir, mutuamente, no contexto escolar, por seu caráter dialógico, possibilitando a construção de relações que primam pelo respeito às singularidades e à mobilização do outro, favorecendo mudanças. Esse processo abre possíveis caminhos para recursos subjetivos inovadores que considerem a singularidade em espaços pautados pelo coletivo, tecendo estratégias e ações de forma mais dialogada, estratégica e de trabalho colaborativo<sup>18</sup>, como forma de favorecer o desenvolvimento subjetivo, gerando alternativas à padronização patologizante e individualista do modelo biomédico.

### **3.2.6 Considerações parciais**

Com base nas construções interpretativas deste eixo temático, destacam-se os seguintes aspectos:

- 1) A complexidade das situações de sofrimento subjetivo dos estudantes nas escolas demanda acolhimento personalizado a partir da criação de espaços dialógicos que considerem a singularidade do indivíduo que o expressa na diversidade e na diferença para a

---

<sup>18</sup> Os grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes dividem as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do produzido, estruturando-se na colaboração e cooperação, enriquecendo, assim, sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. (Damiani, 2008).

construção de processos inclusivos nas escolas, que não reproduzam uma atenção centrada nos sintomas e nos laudos, de maneira a gerar alternativas às perspectivas moralistas, objetificantes e padronizadoras do funcionamento humano. Essa lógica centrada no sintoma, além de não permitir a compreensão da singularidade dos estudantes, não favorece a criação e o desenvolvimento de recursos subjetivos.

2) O sofrimento subjetivo não é expressão de uma estrutura psíquica *a priori*, tampouco definido por padrões sintomáticos, mas por uma configuração subjetiva que, em seu processo, passa a ser dominante e geradora de mal-estar ao indivíduo, fragilizando seus recursos subjetivos nos mais diversos espaços de vida. Compreender o sofrimento subjetivo requer alternativas à individualização e à sociologização, que são tendências na abordagem da saúde mental nos diversos espaços, inclusive escolares.

3) O trabalho orientado à emergência de agentes e sujeitos, bem como ao desenvolvimento subjetivo, é possível mesmo em situações de intenso sofrimento subjetivo, sempre e quando os adolescentes sejam considerados, em suas perspectivas, vozes vivas e atuantes, bem como em suas produções subjetivas singulares, que emergem de histórias concretas de vida. Sustenta-se uma perspectiva que valoriza o caráter gerador do outro.

4) A pesquisa e a prática profissional podem se constituir mutuamente no contexto escolar, devido ao seu caráter dialógico, promovendo a construção de relações pautadas pelo respeito às singularidades e pela mobilização do outro. Isso não apenas favorece a sua expressão, mas também desencadeia processos de mudança, que podem estar na origem do desenvolvimento subjetivo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 4.1 A situação da escola frente ao sofrimento subjetivo: o avanço de novas práticas educacionais para novos tempos

Com base nas principais construções interpretativas realizadas no que se refere aos tensionamentos atuais, presentes no espaço escolar pesquisado, **a configuração subjetiva social do sofrimento subjetivo de adolescentes, em uma escola da rede pública no contexto pós-pandêmico**, onde foi feita a pesquisa, mostrou-se estreitamente vinculada à medicalização e patologização. A partir disso, podemos falar da “pedagogia do sintoma” como força dominante no cotidiano desse espaço. Isso se expressou pela dificuldade de abrir espaços dialógicos que favoreceram uma comunicação fluida, reflexiva e alicerçada em uma escuta sensível, como recurso para o desenvolvimento subjetivo dos estudantes, colocando-os, frequentemente, a partir da “objetificação do outro e da patologização do sofrimento subjetivo” (Goulart, 2024, p. 225).

Essa visão pode ser vista como expressão da “manicomialização dos espaços sociais” (Goulart, 2024), não deixando espaço para a singularidade do estudante e para a complexidade de sua produção, expresso em uma paralisia diante das situações de sofrimento subjetivo, de modo que a equipe profissional da escola se sinta refém do sofrimento expresso, não como agente na busca por alternativas. Essa situação ficou em evidência e se exacerbou com o despreparo emocional e pedagógico para enfrentar os novos desafios decorrentes da pandemia.

A medicalização não surgiu apenas na construção do vínculo professor-aluno, também se relacionou com os problemas de aprendizagem, socialização e participação nas aulas. A orientação instrumentalista no uso da medicação, não apenas para aplacar um suposto “sintoma” de uma psicopatologia, mas para atingir determinado ideal social de bom comportamento, dificulta a elaboração de estratégias dialógicas orientadas ao desenvolvimento dos estudantes. Assim, o sofrimento subjetivo no espaço escolar está atravessado por relações de poder, de hierarquias, de julgamentos e expressões culturais constituídas em processos históricos e sociais. Esse conflito se constitui em práticas patologizantes e medicalizantes, longe de uma inclusão singularizada em práticas pedagógicas diferenciadas, além do “sintoma” e dos laudos, que se apoiam em políticas públicas bem-intencionadas, mas que acabam sendo a “resposta rápida” para muitos problemas pedagógicos, não se fazendo presentes a voz, o pensamento e as emoções das pessoas envolvidas. Assim, a sociedade do “sintoma” permeia a escola e acaba, em algumas oportunidades, sendo a “pedagogia do sintoma”.



Este trabalho abordou **possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo**, gerando alternativas às práticas patologizantes e individualistas que emergiram no campo. Mesmo diante das limitações institucionais de construir um vínculo entre professores e alunos, frente às demandas do sofrimento subjetivo no espaço escolar pós-pandêmico, emergem importantes contradições na prática educativa nesse contexto: um grupo de professores explicita uma alta sensibilidade, articulada a certa angústia e a um sentimento de urgência, que mobilizam a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, de forma simultânea a outro grupo de professores, que demonstra uma produção de sentidos subjetivos que estão na base de ameaças, posturas autoritárias, julgamentos e ausência de espaço para um diálogo acolhedor.

Nesse sentido, existem desafios próprios de um espaço constituído por diversos atores que configuram, subjetivamente de forma singular, os desafios do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que esse processo é gerador de tensionamentos e conflitos, pode também ser enriquecedor, enquanto um convite para o desenvolvimento subjetivo e profissional. Diversificar os canais de comunicação permite ampliar a conexão, estreitar o vínculo e facilitar o diálogo, o que colabora para a expressão de estudantes em sofrimento subjetivo no espaço escolar, como também um trabalho pedagógico colaborativo, orientado a gerar alternativas a essas situações de sofrimento subjetivo.

O estudo do sofrimento subjetivo, nesse contexto, é importante para novas formas de práticas educacionais fundamentadas em estratégias que permitam uma dimensão subjetiva do indivíduo e do espaço escolar, tendo em conta as percepções sociais, históricas, culturais e epistemológicas das vivências. Entendemos que singularidades existem em espaços coletivos, como o escolar, e que espaços dialógicos com escutas sensíveis devem fazer parte do processo educativo na construção de vínculos que priorizam o estudante como legítimo no seu lugar e nas suas construções. Assim ocorre, por exemplo, na elaboração de planos de trabalho intersetoriais que identifiquem os casos e que singularizem as necessidades com estratégias que envolvam as equipes pedagógicas como um todo, favorecendo o diálogo entre educadores e redes externas de apoio, como Centros de Atendimento Psicossocial (CAPSi), Conselhos Tutelares, Vara da Infância e Juventude, Centro de Recreação e Esporte, entre outros, permitindo resgatar as singularidades dos processos subjetivos de vida.

Dessa forma, tanto no trabalho de pesquisa, como na prática profissional, o estudo da subjetividade humana favorece a expressão do outro pelo respeito à sua singularidade, mas também contribui com processos de mudanças, que podem estar na gênese de um processo de desenvolvimento subjetivo. A relação entre o trabalho de pesquisa e a prática profissional é

intrínseca, por seu caráter dialógico, porque possibilita processos de desenvolvimento subjetivo para todos os que se implicam no processo, permitindo a aquisição de recursos subjetivos tanto para sua vida pessoal como profissional, acarretando mudanças realmente transformadoras. Novas práticas educacionais precisam de novas estratégias pedagógicas para novos caminhos serem traçados.

#### **4.2 O sofrimento subjetivo de um estudante como oportunidade para o desenvolvimento subjetivo**

A partir do estudo de caso de Kurt, foi possível concluir que a **configuração subjetiva individual do sofrimento de um adolescente no espaço escolar, bem como os recursos subjetivos orientados ao desenvolvimento subjetivo**, foram construídos pelos sentidos subjetivos gerados a partir de diferentes processos históricos de vida, tais como: a violência que sofreu quando criança, a fragilidade das relações e da comunicação com os familiares, em que se destaca a patologização, bem como em processos atuais, como dificuldades atreladas às relações e aos processos escolares pelos quais se sente “pressionado”. Esse quadro contribui a que Kurt se sinta um peso, uma carga. Isso culmina num mal-estar generalizado em sua vida, que se expressa, entre outros processos, pelas autolesões que inflige sobre si e em crises de ansiedade em momentos específicos.

Nesse contexto, o sofrimento subjetivo do estudante se mostra em diversas dimensões, nas quais se configura, por vezes, paralisante, com uma certa cristalização; em outras vezes, configura-se enquanto um sofrimento mais leve, que o paralisa em situações específicas. A experiência desses processos não possibilitou que Kurt desenvolvesse recursos subjetivos alternativos à configuração de dor dominante, culminando no processo de depressão e na posterior autolesão praticada na escola.

O sofrimento subjetivo do estudante não é expressão de uma estrutura psíquica *a priori*, tampouco definido por padrões sintomáticos, mas por uma configuração subjetiva que, em seu processo, passa a ser dominante e geradora de mal-estar ao indivíduo, fragilizando seus recursos subjetivos nos mais diversos espaços de vida. Compreender o sofrimento subjetivo requer alternativas à individualização e à sociologização, que são tendências na abordagem da saúde mental nos diversos espaços, inclusive escolares.

Kurt subjetiva o espaço escolar, em alguns momentos, como algoz, quando pratica a autolesão; em outros, como salvação, porque permite ter apoio e receber ajuda. Nesse contexto, é importante respeitar os processos, os espaços e os limites dos adolescentes, assim como

construir processos de escuta qualificada, favorecendo espaços dialógicos em que o estudante se sente reconhecido em sua singularidade – um **diálogo reflexivo** que não se resume ao momento da comunicação em si, mas tem desdobramentos e geram produções subjetivas em outros momentos e espaços sociais.

As **Relações dialógicas** são favorecedoras de confiança e segurança em adolescentes. O diálogo se apresenta para a Teoria da Subjetividade como “vivência de um processo subjetivo interativo no qual os participantes são subjetivamente engajados. Ele gera caminhos alternativos que estão além do controle dos participantes” (González Rey; Mitjans Martínez, 2019, p. 30). Porém, essas relações dialógicas não são fáceis de serem alcançadas e precisam de tempo e de investimento emocional e físico para serem construídas.

Considerar o estudante como legítimo em suas produções subjetivas singulares é um desafio, ainda mais em uma sociedade massificada, pautada por normatizações diversas. Isso implica se comprometer com **espaços inclusivos**, em que a escuta sensível seja o principal recurso dos atores que constituem essa subjetividade social da escola. Respeitar os processos, espaços e os limites dos adolescentes é uma forma de dar voz e visibilidade ao indivíduo no espaço escolar.

Nesse contexto, é de relevância construir a configuração do sofrimento subjetivo no espaço escolar, desde a singularidade da produção subjetiva do adolescente em sofrimento, para que, dessa forma, sinta-se acolhido e acompanhado, garantindo os direitos de estar no espaço escolar com dignidade. **Dignidade é liberdade, respeito e responsabilidade, que, quando reconhecidos nos espaços escolares, tornam-nos inclusivos.** Esse olhar nos permite construir a gênese subjetiva do sofrimento do estudante, com uma maior compreensão da forma que se expressa na atitude, no comportamento, no corpo, na construção dos vínculos e em como se articula nos processos sociais, relacionais, históricos e culturais.

A **emergência de sujeitos e de agentes, assim como o desenvolvimento subjetivo**, é possível quando os adolescentes têm suas vozes vivas e atuantes, tal quando são respeitadas suas identidades, a partir da singularidade de suas próprias histórias, na elaboração de projetos que valorizem a expressão genuína e criativa. A singularidade com que o processo de desenvolvimento subjetivo de Kurt se expressou está presente na criatividade e espontaneidade como manifestações genuínas e autorais. Mais uma vez, a expressão da escola não é somente um espaço de pressão, mas também de possibilidades, visto na qualidade dos vínculos construídos. Logo, é fundamental um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento subjetivo, que permita aos estudantes gerar recursos para favorecer sua singular compreensão

de suas histórias de vida, considerando as fragilidades subjetivas como oportunidades para a criação de recursos subjetivos de uma prática profissional diferenciada.

O trabalho orientado à emergência de agentes e sujeitos, bem como ao desenvolvimento subjetivo, é possível mesmo em situações de intenso sofrimento subjetivo, sempre e quando os adolescentes sejam considerados em suas perspectivas, bem como em suas produções subjetivas singulares que emergem de histórias concretas de vida. Sustenta-se uma perspectiva que valoriza o caráter gerador do outro. Nessa perspectiva, enfatizamos o protagonismo subjetivo de um indivíduo frente a uma situação de vida de sofrimento, dentro de um processo fluido, criativo e dinâmico, que permite construir possíveis alternativas ao sofrimento, propiciando mudanças nos diversos espaços sociais de que participa e no próprio indivíduo.

É fundamental a construção de redes de apoio que permitam ofertar ao adolescente um lugar onde se valorize a convivência para o desenvolvimento desse protagonismo juvenil, onde se desenvolvam a cooperação para o cuidado e o respeito pelo outro, onde práticas integrativas favoreçam a construção autônoma do indivíduo, por meio do protagonismo em espaços onde se articulam a cultura, a educação e a saúde mental. Dessa forma, colabora-se com novos recursos advindos de diferentes setores sociais, enquanto contribuição para um possível desenvolvimento subjetivo.

## 4.2 Palavras finais

### **A contribuição teórica para esta pesquisa foi:**

a) O sofrimento subjetivo no espaço escolar está atravessado por relações de poder, de hierarquias, de julgamentos e expressões culturais constituídas em processos históricos e sociais. Esse conflito se constitui em práticas patologizantes e medicalizantes, longe de uma inclusão singularizada em práticas pedagógicas diferenciadas além do “sintoma” e dos laudos, que se apoiam em políticas públicas bem-intencionadas, mas que acabam sendo a “resposta rápida” para muitos problemas pedagógicos, não se fazendo presentes a voz, o pensamento e as emoções das pessoas envolvidas. Assim, a sociedade do “sintoma” permeia a escola e acaba, em algumas oportunidades, sendo a “pedagogia do sintoma”.

b) O sofrimento subjetivo do estudante não é a expressão de uma estrutura psíquica *a priori*, tampouco definido por padrões sintomáticos, mas por uma configuração subjetiva que, em seu processo, passa a ser dominante e geradora de mal-estar ao indivíduo, fragilizando seus recursos subjetivos nos mais diversos espaços de vida. Compreender o sofrimento subjetivo

requer alternativas à individualização e à sociologização, que são tendências na abordagem da saúde mental nos diversos espaços, inclusive escolares.

c) O trabalho orientado à emergência de agentes e sujeitos, assim como ao desenvolvimento subjetivo, é possível mesmo em situações de intenso sofrimento subjetivo, sempre e quando os adolescentes sejam considerados em suas perspectivas, bem como em suas produções subjetivas singulares que emergem de histórias concretas de vida.

#### **A contribuição prática para esta pesquisa foi:**

a) O estudo do sofrimento subjetivo, nesse contexto, é importante para novas formas de práticas educacionais, fundamentadas em estratégias que permitam uma dimensão subjetiva do indivíduo e do espaço escolar, tendo em conta as percepções sociais, históricas, culturais e epistemológicas das vivências.

b) Planos de trabalho intersetoriais que, no espaço escolar, identifiquem os casos e que singularizem as necessidades com estratégias que envolvam as equipes pedagógicas como um todo, favorecendo o diálogo entre educadores e redes externas de apoio.

c) Construção de redes de apoio que permitam ofertar ao adolescente um lugar onde se valorize a convivência para o desenvolvimento desse protagonismo juvenil, onde se desenvolvam a cooperação para o cuidado e o respeito pelo outro, onde práticas integrativas favoreçam a construção autônoma do indivíduo, por meio do protagonismo em espaços onde se articulam a cultura, a educação e a saúde mental, colaborando com novos recursos advindos de diferentes setores sociais, como contribuição para um possível desenvolvimento subjetivo.

#### **Perspectivas para futuras pesquisas:**

a) Processos de sofrimento subjetivos individuais e sociais nos espaços escolares que colaborem para o desenvolvimento subjetivo ou uma possível emergência de agentes ou sujeitos de estudantes em sofrimento. Nessa perspectiva, teríamos como objetivo compreender o cuidado colaborativo de adolescentes em sofrimento subjetivo no espaço escolar. A questão levantada seria: como se organiza a dinâmica de apoio entre estudantes em sofrimento subjetivo?

b) Planos de trabalho intersetoriais que colaborem com estratégias pedagógicas específicas para auxiliar os orientadores educacionais quando emergem situações de sofrimento subjetivo de estudantes. A questão levantada seria: como fortalecer, nas escolas, o trabalho colaborativo, para favorecer o desenvolvimento de recursos de estudantes em sofrimento subjetivo?

Nessa ótica, a inclusão educacional de estudantes em sofrimento subjetivo precisa ser pensada e organizada nos princípios dos direitos humanos, para abrir caminhos para a produção de recursos no espaço escolar, além do modelo biomédico e patologizante, que permeia os muros da escola e se coloca em evidência na configuração desse espaço institucional, por meio de laudos e estratégias de matrículas que, se por um lado facilitam a organização institucional, podem também excluir, limitar e enquadrar estudantes sem o apreço pelas singularidades.

Nessa perspectiva, a inclusão deve ser vista como uma prática contínua e de respeito às singularidades, às diferenças e às diversidades, favorecendo, assim, o acolhimento de estudantes em sofrimento subjetivo, não pela busca do “sintoma” ou pela patologização, mas pela abertura de espaços dialógicos que permitam a expressão das singularidades dos estudantes envolvidos nos processos de aprender e nos processos de ensinar, assim como nas diversas práticas relacionais.

Respondendo ao nosso questionamento inicial, é possível construir reflexões que levem a possíveis práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de adolescentes em sofrimento subjetivo, gerando alternativas à padronização da patologização, que rotula o estudante e gera práticas de exclusão social. Portanto, novas formas de acolher implicam novos espaços dialógicos que traçam novos caminhos para as práticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABERAZTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- ALMEIDA, R.; CRISPIM, M.; SOUZA, D.; PEIXOTO, S. A prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar/educacional. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 3, n. 3, 2018.
- ALVES, F.; FIALHO, E.; ARAUJO, J. P.; NASLUND, J. **As tendências crescentes de automutilação no Brasil: uma análise ecológica de notificações, internações e mortalidade entre 2011 e 2022**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2024.
- ANACLETO, J. M. B.; FONSECA, P. F. De que crise se trata na adolescência contemporânea? Algumas considerações psicanalíticas e educacionais. **Educação em Revista**, Minas Gerais, 37, 2021.
- ARAUJO, J.; CHATELHARD, D.; CARVALHO, I.; VIANNA, T. **O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão**. São Paulo: Estilos, 2015.
- ARAYA, R.; MONTGOMERY, A.; FRITSH, R.; GUNELL, D.; STALLARD, P.; NOBLE, S.; ROJAS, G. School-based intervention to improve the mental health of low-income, secondary school students in Santiago, Chile (YPSA): Study protocol for a randomized controlled trial. **Trials**, [S. l.], 12, p. 1-8, 2011.
- AZEVEDO, B. M. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid -19. **Epidemol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, 2020.
- BAHIA BOCK, Ana Mercês. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [S. l.], v. 11, n. 1, jan.-jul. 2007.
- BARCALA, Alejandra. Desigualdades y violencias en las infancias con sufrimiento psíquico y vulnerabilidad social en Argentina. *In*: TOGNI, L.; MOYSÉS, M. A. **Saúde Mental Infante-juvenil**. Territórios, políticas e clínicas de resistência. Santos: UNIFESP/Arasme, 2019.
- BARROS, J. P.; COSTA, E.; VIEIRA, E.; JUCÁ, V.; BENÍCIO, L.; GOMES, C. (org.). **Psicologias em Contextos (pós) pandêmicos: saberes e fazeres insurgentes**. Fortaleza: Expressão, 2023.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, R. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BRASIL. **LBI – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Lei 13.146 de 6 de julho. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 14 out. 2024.

- BURMAN, E. **Child as Method**. Othering, Interiority and Materialism. Londres: Routledge, 2024.
- BURMAN, E. **Deconstructing Developmental Psychology**. Londres: Routledge, 2008.
- CAVALCANTE, E. B. T. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215, jul. 2021.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica** [online], v. 27, n. 1, p. 17-40, 2015.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, UFPR, 2008.
- DEMO, P. **Ensaio 788** - Educação e(m) Direitos humanos - Questionar para defender. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/04/ensaio-788-educacao-em-direitos-humanos.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.
- DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200074, 2020.
- FERIGATO, S.; CAMPOS, R. O.; BALLARIN, M. O atendimento à crise em saúde mental: ampliando conceitos. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 6, n. 1, 2007.
- GALLARDO, I.; LEIVA, L.; GEORGE, M. Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente. **Psykhé**, Santiago, v. 24, n. 2, nov. 2015.
- GARCIA MOREY, A.; CASTELLANOS CABRERA, R.; ÁLVAREZ CRUZ, J.; PÉREZ QUINTANA, D. Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. La Habana: Representación Unicef, 2020.
- GDF. **Manual da Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEF, Brasília, 2019. p. 23.
- GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Cuba: Pueblo y Educación, 1995.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.



GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología hoy. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109-126, jun.-dez. 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad en psicología: su importancia para una psicología crítica. In: OSORIO, J. M. F.; BRAVO, O. (org.). **Caminando por las veredas de la psicología**. Cali: Universidad ICESI, 2022, p. 29-46.

GONZÁLEZ REY, F. **Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo**. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos da Construção de Informações**. São Paulo: Pionera Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisas Cualitativas em Psicologia: Caminhos e Desafíos**. São Paulo: Pionera Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. Uma Aproximação Histórico-Cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma Aproximação Histórico-Cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F., **Subjetividade e saúde superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D.; BEZERRA, M. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 54-65, 2016.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. In: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M. (org.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Singapore: Springer, 2019. p. 37-60.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO, M.; GOULART, D. M. The Relevance of the concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. *In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. P. Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy.* Singapore, v.1, p. 217-243, 2017.

GOULART, D. **Crisis, Dialectics, and Subjectivity within Cultural-historical Approach: Constructing a dialogue Between Dafermos and González Rey.** [S. l.: s. n.], 2022. (Human Areas).

GOULART, D. M. Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, [S. l.], v. 11, n. 1, jan.-jun. 2013.

GOULART, D. M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito.** 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2017.

GOULART, D. M. Human health and subjectivity: history, development and unfolding. *In: GOULART, D. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ADAMS, M. (org.). Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint: González Rey's legacy.* Singapore: Springer, v. 1, p. 200-225, 2021.

GOULART, D. M. **Introdução à Teoria da Subjetividade de González Rey.** Atividades de preparação do III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-Americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade – Encontros 1 e 2. [S. l.: s. n.], 2021(curso *online*).

GOULART, D. M. Saúde mental e aprendizagem na escola no contexto (pós) pandêmico: desafios e possibilidades. **Revista Com Censo #32**, [S. l.], v. 10, n. 1, mar. 2023.

GOULART, D. M. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade.** São Paulo: Cortez, 2019.

GOULART, D. M. Saúde Mental, práticas profissionais e pesquisas em diferentes contextos: reflexões a partir da teoria da subjetividade. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.; ROSSATO, M.; PUENTES, R. V. Teoria da Subjetividade e epistemologia Qualitativa: práticas profissionais e pesquisas.* Campinas: Alínea, 2024.

GOULART, D. M.; FARIAS, I. S. Desafios do ensino remoto e saúde mental na pandemia de covid-19: um relato de experiência. *In: ROSSATO, M.; MADEIRA-COELHO, C.; ANACHE, A. A. (org.). O que aprendemos com a pandemia? Reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 303-332.

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad, sujeto y salud mental: un estudio de caso más allá de la lógica de la patología. **Alternativas Cubanas en Psicología**, [S. l.], v. 8, p. 14-35, 2020.

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO TORRES, J. El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en Brasilia. **Athenea Digital**, v. 19, n. 3, nov. 2019.

GOULART, D. M.; MARTÍNEZ, A. M.; ESTEBAN-GUITART, M. The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trajectory and obra de

Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). **Estudios de Psicología**, [S. l.], v. 41, p. 9-30, 2020.

GOULART, D. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. *In*: CAMPOLINA, L. O.; SANTOS, G. C. S. (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade. Curitiba: CRV, 2023. p. 35-58.

GOULART, D. M; ALCANTARA, R. (org.). **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. Rockville: Global South Press, 2016.

GOULART, D. M; GONZÁLEZ REY, F. L. Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad. **Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 1, p. 17-32, 2016.

GOULART, D. Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDES PUENTES, R. **Epistemologia Qualitativa e teoria da subjetividade**. Parte III Subjetividade e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019.

GROSSMAN, Eloisa. A construção do conceito de adolescência no ocidente. **Adolescência & Saúde**, [S. l.], v. 7, n. 3, jul. 2010.

HAWRYLUCK, L.; GOLD, W. L.; ROBINSON, S.; POGORSKY, S.; GALEA, S.; STYRA R. SARS Control and psychological effects of quarantine. **Emerg. Infect. Dis.**, Toronto, v. 10, n. 7, p.1206-1221, 2004.

HENDREN, R.; BIRREL, R. W.; ORLEY, J. H. **Mental Health Programmes in Schools**. Genebra: [s. n.], 1994.

HERZOG, F. F.; RIBEIRO, A. C.; WELTER, L. S.; SENHEM, G. D.; SILVEIRA, L. B. T. D.; FREITAS, F. F. Vivências de adolescentes com sintomas depressivos em contexto escolar. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 10, e69, p. 1-17, 2020.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, [S. l.], v. 36, 2020.

JUCÁ, V. J. D. S. A clínica com adolescentes: travessia pandêmica e saúde mental. *In*: JUCÁ, V. J. D. S. (org.). **Saúde mental da criança e do adolescente em contextos institucionais públicos**. Fortaleza: CEPC, 2023.

KUHN Junior, N.; MELLO, B. B. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 12, n. 24, jul./dez. 2020.

LAMAS, M. Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 62, 2013.

LUSTOSA, A. V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica [S. l.], v. 3, n. 1, p. 114-134, 2019.

LUSTOSA, Ana Valeria Marques Fortes. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 114-134, jan.-abril 2019.

MAIA, C. **11 de novembro: Dia de luta contra a medicalização da educação e da sociedade**. Brasília: Conselho Nacional de Psicologia do DF, 2021. Disponível em: <https://www.crp-01.org.br/notices/9034>. Acesso em: 14 out. 2024.

MAIA, Z. **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**. Agência do Senado, Brasília, 2022.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão social**, v. 10, n. 2, 2017.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MELO, A. K.; SIEBRA, A. J.; MOREIRA, V. Depressão em adolescentes: revisão de literatura e o lugar da pesquisa fenomenológica. **Psicol. Cienc. Prof.**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 18-34, 2017.

MIGNOLO, W. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección sur, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso escolar: novas discussões e novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-133.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: Tacca, M. C. (org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papiros, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La dimensión subjetiva del aprendizaje**. Conferência *online* organizada por Postgrado MIPE-DIPE. Espanha: Universidad de Barcelona, 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. TACCA, M. C.; PUENTES, R. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica**. Discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. A preparação para o exercício da profissão docente – contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. [S. l.]: Appris Editora, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. **Subjetividade contemporânea**. Discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SANTOS, G. C. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Ver. Bras. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr.-jun., 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades da aprendizagem**. Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

MONTEIRO, K. A. C. A prática clínica em instituições com criança e adolescentes. *In*: MONTEIRO, K. A. C. **Saúde Mental da criança e do adolescente em contextos institucionais públicos**. Fortaleza: CEPC, 2023.

MOURÃO, R. F.; GOULART, D. M. O Delírio além do sintoma: reflexões a partir da teoria da subjetividade. **Subjetividades**, [S. l.], v. 19, p. 1-13, 2019.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Controle e medicalização da infância. **POPSIC**. Periódicos eletrônicos de psicologia, Rio de Janeiro, 2013.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. **Novos modos de vigiar, novos modos de punir**. A patologização da vida. São Paulo: Educação, Sociedade e Culturas, 2020.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Sobre diferenças, desigualdades, direitos: raízes da patologização da vida. *In*: TOGNI, L.; MOYSÉS, M. A. **Saúde mental infanto-juvenil**. Territórios, políticas e clínicas de resistência. Santos: UNIFESP/Arasme, 2019.

MUGNATTO, S. Pandemia agravou casos de saúde mental. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/896586-pandemia-agravou-casos-de-saude-mental-entre-estudantes-apontam-especialistas/>. Acesso em: 14 out. 2024.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, jul.-dez. 2017.

O'REILLY, M. *et al.* Review of Mental Health promotion interventions in schools. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, [S. l.], v. 53, n. 7, p. 647-662, 2018.

OLIVEIRA, A. C. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Culturas Jurídicas**, Santa Catarina, v. 8, n. 20, maio 2021.

OLIVEIRA, A. C. **Colonialidade e adultocentrismo**. Entrecruzamentos raciais na colonial modernidade. [S. l.]: Dialética, 2023.

OLIVEIRA, A. M. C.; GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Processos subjetivos da depressão: construindo caminhos alternativos em uma aproximação cultural-histórica. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 29, p. 252-261, 2017.

OLIVEIRA, B. D. C. **Promoção de saúde mental de crianças e adolescentes na rede escolar**: desafios para a atenção psicossocial e a intersetorialidade. 2021. Tese (Doutorado em Saúde Mental – Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021).

OLIVEIRA, L. A.; JACÓ-VILELA, A. M. Saúde mental de crianças e adolescentes: caminhos da construção do cuidado no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 125-144, 2019.

OLIVEIRA, M. C.; GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Processos subjetivos de depressão: construindo caminhos alternativos em uma aproximação cultural-histórica. **Fractal, Ver. Psicol.**, v. 29, n. 3, p. 252-261, 2017.

OLIVEIRA, N. F.; SAVARIS, L.; HOLANDA, A. F. Do Isolamento ao sintoma: demandas e repercussões na saúde mental em tempos de pandemia. **PsicoFAE: Plur. em S. Mental**, Curitiba, v. 12, n. 1, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 out. 2024.

ORMISTON, H. E. *et al.* Educator perspectives on mental health resources and practices in their school. **Psychol. Schs.**, [S. l.], v. 58, p. 2148-2174, 2021.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.

PALACIO, D. Q. A.; PINTO, A. G. A.; MONTE, T. C. L. *et al.* Saúde mental e fatores de proteção entre estudantes adolescentes. **Interação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 72-86, 2021.

PATIÑO TORRES, J. Salud mental y subjetividad. Pensando en el mundo universitario pos pandemia. *In: OREJUELA, G. J. et al. Reimaginar el futuro pos-pandemia*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali, p. 68-82, 2020.

PATIÑO TORRES, J.; GOULART, D. M. La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad. **Estudios de Psicología**, v. 41, p. 53-73, 2020.

PAULINO, T. L. R.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; DE SOUZA, R. A.; FIORANELLI, N., M. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, p. e022095, 2022.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 6, 1997.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**. [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, jan.-abr. 2020.

POOLE, A. Re-teorizando o conceito de fundos de identidade a partir da perspectiva da Subjetividade. **Cultura e Psicologia**, [S. l.], p. 1-16, 2019.

PORTILLO, N.; MORGAN, M.; GALLEGOS, M. **Psychology and covid-19 in the Americas**. Suíça: Springer, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección sur, 2005.

- RAMIREZ, M.; RODRIGUES, F.; MUSTELIER, B. R. Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. **Rev. Cubana Pediatría**, Habana, v. 92, supl. 1, feb. 2020.
- REIS, M. E.; COELHO, E. C. **Impacto da Covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente “a ponta do iceberg**. Brasília: Unicef Brasil, 2021.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. S (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 429-461.
- SARAMAGO, J. **Carta Universal de deveres e obrigações dos seres humanos**. [S. l.]: Fundação Saramago, 2017. Disponível em: [https://www.josesaramago.org/wp-content/uploads/2021/05/PT-declaracao\\_deveres\\_humanos\\_paginada.pdf](https://www.josesaramago.org/wp-content/uploads/2021/05/PT-declaracao_deveres_humanos_paginada.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.
- SCHMIDT, B. *et al.* Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID -19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/982-0275202037>. Acesso em: 14 out. 2024.
- SILVA PAULA, F.; VERDIANI TFOUNI, L. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira Orientação Profissional – PePsic**, São Paulo, v.10, n. 2, 2009.
- TEIXEIRA, P. E. L. **Adolescências e juventudes: por paradigmas pedagógicos dialogizantes e intergeracionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.
- TEIXEIRA, S. **A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2022.
- UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- UNICEF. **No dejemos que los niños sean las víctimas ocultas de la pandemia de COVID-19**. Chile: Representación Unicef, 2020.
- UNICEF. **Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19**. Chile: Representación Unicef, 2020.
- UNTOIGLICH, G.; CERREDELO, R.; GOMEZ, M.; RAPP, Y. De inclusiones y exclusiones. **Rev. Educ.**, Campinas, set.-dez. 2017.
- UNTOIGLICH, G.; Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 20-38, jan.-abr. 2014.

VASCONCELOS, E. M. **Novos horizontes em saúde mental**. Análise de conjuntura, direitos humanos e protagonismo de usuário(as) e familiares. Parte III – Direitos humanos: a convenção da ONU, lei brasileira de inclusão e documentos recentes da ONU/OMS para o campo da saúde mental. São Paulo: Hucitec, 2021.

VAZQUEZ, D. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia do Covid 19. **Saúde Debate**, [S. l.], v. 46, n. 133, abr.-jun. 2022.

VENTURA COUTO, M. C. **Frente debate saúde mental infanto-juvenil em Assembleia Legislativa do Espírito Santo Redação Web Ales**. (Versão digital). [S. l.: S. n.], 10 maio 2024.

VENTURA COUTO, M. C. **Se não agora, quando**. Estratégias para o avanço da atenção psicossocial de crianças e adolescentes. (seminário *online* – PPGSC IMS-UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 16 ago. 2024.

VENTURA COUTO, M. C.; DELGADO, P. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafio atuais. **Psic. Clín.**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 17-40, 2015.

VIEIRA, C.; OMOTE, M. C. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021.

WANG, G.; ZHANG, Y.; ZHAO, J.; ZHANG, J.; JIANG, F. **Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak**. [S. l.]: Lancet, 2020.

WANG, T.; DEGOL, J. School climate: a review of the construct, measurement, and impact os student outcomes. **Educ. Phychol. Rew.** [S. l.], v. 28, n. 2, p. 315-352, 2015.

WILCKS-NELSON, R.; ISRAEL ALLEN, C. **Psicopatología del niño y del adolescente**. Madrid: Pearson Educación SA, 1997.