



VOZES E SENTIDOS DE ADOLESCENTES SOBRE A ESCOLA: APONTAMENTOS A PARTIR DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI

VOICES AND SENSES OF ADOLESCENTS: NOTES VIGOTSKI'S PSYCHOLOGY

VOCES Y SENTIDOS DE LOS JÓVENES SOBRE LA ESCUELA: NOTAS A PARTIR DE LA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI

Aline Guilherme de Melo 

Ana Ignez Belém Lima 

Suzanne Rocha Bandeira 

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma das etapas de uma pesquisa de natureza metodológica mista, do tipo estudo de caso, realizada com adolescentes de uma escola de Ensino Médio profissionalizante do município de Fortaleza-Ceará. Ela consistiu na discussão qualitativa dos resultados de questionário aplicado aos estudantes acerca dos sentidos produzidos sobre a escola e das relações estabelecidas nela. A pesquisa foi realizada pelo Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental da Universidade Estadual do Ceará e evidenciou a relevância dos elementos afetivos na instituição escolar, como aspectos constitutivos das relações de aprendizagem e da saúde mental de estudantes. A partir disso, se faz necessário discutir elementos relacionados à formação de professores e à organização do contexto escolar para atuar no desenvolvimento integral de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Escola. Subjetividade.

ABSTRACT

This article presents the results of one of the stages of a mixed methodological research, of the case study type, carried out with adolescents from a vocational high school in the city of Fortaleza-Ceará. It consisted of a qualitative discussion of the results of a questionnaire applied to students about the meanings produced about the school and the relationships established in it. The research was carried out by the Laboratory of Subjectivity and Mental Health Studies at the State University of Ceará and evidenced the relevance of affective elements in the school institution, as constitutive aspects of students' learning relationships and mental health. From this, it is necessary to discuss elements related to teacher education and the organization of the school context to act in the integral development of students.

KEYWORDS: Adolescence. School. Subjectivity.

RESUMÉN

Este artículo presenta los resultados de una de las etapas de una investigación metodológica mixta, del tipo estudio de caso, realizada con adolescentes de una escuela secundaria vocacional de la ciudad de Fortaleza-Ceará, que consistió en una discusión cualitativa de los resultados de un cuestionario aplicado a los estudiantes sobre los significados que se producen sobre la escuela y las relaciones que se establecen en ella. La investigación fue realizada por el Laboratorio de Estudios de Subjetividad y Salud Mental de la Universidad Estadual de Ceará y evidenció la relevancia de los elementos afectivos en la institución escolar, como aspectos constitutivos de las relaciones de aprendizaje y salud mental de los estudiantes. A partir de esto, es necesario discutir elementos relacionados con la formación docente y la organización del contexto escolar para actuar en el desarrollo integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia. Colegio. Subjetividad.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute resultados da pesquisa intitulada “a escola como espaço promotor de saúde mental e de qualidade de vida: desafios à Psicologia contemporânea”, realizada pelo Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES) do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para alcançar o objetivo pretendido, a metodologia utilizada foi de base qualitativa, do tipo estudo de caso. Nesse sentido, a investigação se deu em uma escola da rede pública, escolhida como estudo por ter Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considerado alto, por atender apenas ensino médio e por ser polo de estágios da universidade, estando inclusive ao lado de seu *campus*, em uma região central da cidade de Fortaleza.

Dada a amplitude da investigação, aqui será apresentado um recorte cujo objetivo central foi analisar a visão dos estudantes de ensino médio público acerca da escola. Esse é um tema fundamental posto que o processo de aprendizagem está atravessado por afetos, pelas relações interpessoais e pelos sentidos que os estudantes atribuem à escola e aos processos que ali se efetivam. Para dar conta desse percurso metodológico, optamos por discutir a adolescência e a escola como categorias centrais da pesquisa, tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural.

A adolescência, como período de transição segundo Vigotski (2001) está fortemente marcada pela interrelação dos aspectos biológicos, que ganham destaque nesse período, e dos aspectos socioemocionais evidenciados pelas exigências da sociedade a esses jovens. Inclusive, é um período marcado, muitas vezes, por estereótipos sociais negativos – atribuindo aos jovens algumas características como tensão emocional, distúrbios de conduta, imaturidade e conflitos interpessoais. Com isso, é relevante buscar conhecer e dar voz aos sujeitos que vivenciam esse período do desenvolvimento. Em especial, na escola, onde os adolescentes



passam uma parte significativa de seu tempo. Ela é um espaço fundamental na constituição subjetiva dos estudantes (TOMIO e FACCI, 2009) e de produção de sua saúde mental.

Uma análise feita por Bock (2007) de livros destinados a pais e familiares de adolescentes concluiu que, em geral, as obras de alta vendagem apresentam a visão estereotipada comentada acima: compreendem a adolescência como uma fase permeada por elementos negativos, que são considerados próprios à personalidade nesse período, como parte intrínseca ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, estudos realizados com professores sobre as representações que os docentes constroem acerca da adolescência chegaram a resultados muito semelhantes (MONTEZI, 2011; ARALDI, 2012). As relações interpessoais com o adolescente são apontadas como difíceis e cheias de conflitos, como se fosse inerente a eles a rebeldia e a transgressão da ordem, assim como a oscilação no humor. Contudo, discute-se que essas percepções, em geral, não ouvem o adolescente, partindo de uma visão focada no adulto.

Assim, é importante problematizar que os diversos segmentos sociais que se relacionam com o adolescente podem, muitas vezes, o enxergar a partir de um olhar pré-determinado, que envolve uma perspectiva culturalmente naturalizada e com um enfoque nas características biológicas (BOCK, 2004). A biologia não pode ser negada, mas não se trata do único determinante quando nos referimos ao desenvolvimento, especialmente na adolescência. Essa compreensão apresenta o risco de ocultar aspectos objetivos e sociais, pertinentes, por exemplo, à escola e aos processos de ensino, na própria subjetivação na adolescência.

Em contraponto, teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) questionam tal visão e procuram discutir a adolescência de forma contextualizada, considerando o processo histórico e social que marca as diferentes formas de ser adolescente (OZELLA e AGUIAR, 2008; TOMIO e FACCI, 2009). A partir dessa base teórica, a adolescência é entendida não como uma etapa natural, mas como um período do desenvolvimento que se estabelece por meio de condições culturais e históricas concretas, incorporando inclusive os aspectos biológicos que envolvem a puberdade e as transformações neurológicas desse período. Por conseguinte, os espaços concretos e simbólicos nos quais o adolescente transita, dentre eles a escola, imprimem marcas relevantes em sua constituição como sujeitos.

A concepção supra referida é embasada nas ideias de Vigotski sobre a formação da subjetividade na relação dialética com a realidade objetiva: para a Psicologia Histórico-Cultural, a relação com a sociedade e com a cultura é o caminho pelo qual o homem se torna humano (VIGOTSKI, 2007). O conceito de subjetividade para a Psicologia Histórico-Cultural diz respeito ao modo singular como cada pessoa se relaciona e age no mundo, a partir de suas condições objetivas de existência e dos significados e sentidos que constitui em sua história de vida.

Vigotski supera as perspectivas que entendem a personalidade como um aspecto natural ou puramente adaptativo do ser humano. O autor também se distancia do outro extremo determinista, que entende as questões subjetivas apenas como um reflexo da realidade objetiva. Como afirma o texto a seguir:

a subjetividade implica a intersubjetividade, porque não se trata de um sujeito isolado e aprisionado em seu mundo privado [...] e, também, porque não se trata de um sujeito prisioneiro do mundo público, diluído no coletivo e reflexo das determinações. (MOLON, 2003, pg. 120).

Ao apresentar a subjetividade como uma dimensão dinâmica e processual, e evidenciar a importância das relações com outras pessoas e com a cultura, a Psicologia Histórico-Cultural, abordagem escolhida para embasar este artigo, nos permite reconhecer a relevância do diálogo dos adolescentes com os sujeitos e as instituições que fazem parte da sua vida, já que elas contribuem para sua construção subjetiva. Ou seja, participam do processo de constituição de si mesmo, e, por conseguinte, são essenciais na prevenção do adoecimento psíquico e na promoção da saúde mental. Nesse sentido, discutir esse tema pode contribuir também para a atuação do psicólogo na escola, bem como para se pensar o papel dos professores e dos programas de formação à docência na construção de novas perspectivas sobre os adolescentes e no desenvolvimento de políticas de educação que considerem a adolescência em sua complexidade e pluralidade.

Feitas essas considerações iniciais, para atender ao objetivo anunciado no início deste texto, no seguinte item discutiremos a nossa compreensão sobre a adolescência. Nela, destacaremos a importância da formação dos sentidos para o desenvolvimento do adolescente no cenário escolar, em especial, para a produção não só de aprendizagens, mas de sua própria saúde mental.

Os itens que se sucederão tratarão da metodologia utilizada na pesquisa, da apresentação e discussão das informações obtidas com os instrumentos de pesquisa, das considerações finais, e por último, as referências aqui utilizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente discussão sobre a relação entre adolescentes e escola se ancora no conceito de sentido desenvolvido por Vigotski (2001). Por isso, é fundamental conhecer de forma mais clara a categoria sentido, da forma como foi trabalhada pelo autor e por colaboradores. A ideia aparece inicialmente em suas pesquisas sobre a gênese do pensamento e da linguagem, ao teorizar acerca do significado e do sentido das palavras. Para o autor, o significado é algo estável, um conceito compartilhado socialmente – podemos afirmar, por exemplo, que a escola é considerada em nossa sociedade como um espaço de educação e desenvolvimento cognitivo, por excelência.

Por sua vez, os sentidos são atributos pessoais e subjetivos constituídos a partir da história de vida e do contexto de cada pessoa. Diferente do significado, ele é complexo e dinâmico, pois vem de construções que o próprio sujeito faz sobre o que vive, sua experiência pessoal. Ou seja, os sentidos que alguém atribui a uma situação vivida podem ser bem diferentes do significado compartilhado socialmente sobre tal vivência.

Embora se refira ao sentido e significado de palavras, o conceito desenvolvido por Vigotski não busca centralizar apenas a linguagem, mas sim apontar uma nova compreensão sobre a formação social da consciência. É por isso que o autor fala do sentido de uma palavra como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Ao tomar essa posição, a Psicologia Histórico-Cultural entende o sentido não como um conceito cognitivo, mas integrado. Ou seja, exerce um papel fundamental na integração de pensamentos, emoções e motivações, pois, como afirma González-Rey (2007), essa categoria tem papel central na conexão entre intelecto e afeto que Vigotski construiu em seus estudos.

A partir de tal compreensão, pode-se afirmar que a escola não vai ser vivenciada por todos os estudantes somente segundo o seu significado social. Ao contrário, cada adolescente constrói sentidos acerca da educação a partir dos processos afetivos, cognitivos e relacionais que vive cotidianamente em instituições educativas. Compreendendo essa questão, percebemos que a escola, para os estudantes, vai além de ser um local onde se estuda. Dependendo das condições concretas e da experiência subjetiva de cada adolescente, os sentidos podem estar ligados, por exemplo, ao sucesso ou fracasso, ao prazer, ao estresse, às amizades, à violência, ao medo, à motivação ou a falta dela. Em especial, quando se considera aspectos sociais que perpassam a vivência da educação e da escola em um contexto de desigualdade no modo de produção capitalista (SILVA, 2018).

Outro aspecto relevante é a perspectiva que a Psicologia Histórico-Cultural lança sobre os processos do desenvolvimento humano. Ao pensar a adolescência como um período do desenvolvimento psicológico que incorpora aspectos biológicos e culturais, os quais se convertem em funções psíquicas de ordem cognitiva e afetiva, a PHC abriu o debate sobre como os contextos sociais e os modos de organização da vida – inclusive da própria escola e da prática da Psicologia Escolar – podem ser produtores de processos de saúde e doença. Afinal, não é possível pensar o desenvolvimento do adolescente sem olhar os atravessamentos produzidos na escola, e que, conseqüentemente, impactarão em sua qualidade e modo de vida. Isso também constitui os recursos psíquicos para a saúde mental. Logo, compreender de modo mais detalhado o desenvolvimento na adolescência é necessário para também entender os sentidos que os sujeitos produzem sobre si mesmos e sobre a escola.



Anjos e Duarte (2017) apresentam as atividades que orientam esse período, denominado por Vigotski, como transição (2001), referindo-se às mudanças nos interesses e necessidades em relação à infância como “um processo longo, difícil e doloroso” (ANJOS e DUARTE, 2017, p. 197). Ou seja, não há uma linearidade nos processos de desenvolvimento humano, uma vez que este é marcado por crises, rupturas e transformações qualitativas. Na adolescência, tais crises proporcionam novos modos de organização do pensamento e da personalidade, a partir de atividades-guia ou atividades orientadoras.

Os autores apontam a comunicação pessoal e as atividades de estudo/profissional como duas faces da atividade-guia na adolescência. Denominam de “código de companheirismo” as relações entre os adolescentes, cujo objetivo é reproduzir as normas e conteúdos encontrados nas relações entre os adultos e na sociedade. Desse modo, tais relações participam da formação da autoconsciência, transformando as experiências concretas em simbólicas e proporcionando a autorregulação do comportamento – ser “o outro de si mesmo”.

Une-se a isto a atividade de estudo, mundo do trabalho e o lugar da escola na formação humana. Anjos e Duarte (2017) afirmam ainda que o grande desafio da educação de adolescentes é realizar uma formação que não esteja focada somente nos conteúdos necessários para uma futura profissão, valorizando algumas disciplinas em detrimento de outras. Contudo, não se pode negar a existência de um sistema capitalista no qual todos precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

É nesse “entre”, na criação de espaços de possibilidades, ainda que em um sistema que produz desigualdades e aliena o indivíduo de si mesmo, que a educação pode atuar. Uma vez que a formação humana não está reduzida à reprodução do conteúdo de disciplinas, mas envolve uma multiplicidade de elementos que fazem parte da produção histórica da humanidade – arte, cultura, ciência, ritos e tradições, filosofia – a escola pode se tornar um espaço de potencialização da atividade criadora, da imaginação e das relações humanas. Como afirma Vigotski (2018) são tais criações anônimas, do cotidiano, que põem a história em movimento e constituem os processos sociais e culturais.

Isso significa dizer, como já mencionamos anteriormente, que a escola é um dos espaços de grande potencialidade nos processos de produção de saúde mental, incluindo o desenvolvimento de recursos emocionais e o fortalecimento de vínculos para lidar com situações de crise próprias da dinâmica do cotidiano – não apenas na adolescência, mas durante toda a vida. Corroboramos, então, com o conceito utilizado pela Organização Mundial de Saúde desde 2006, o qual determina a saúde não apenas como a ausência de enfermidades, mas como o bem-estar físico, psicológico e social de maneira integrada.

Destarte, explicações que se baseiam numa perspectiva medicalizante da educação, pensando a saúde mental como produção de diagnóstico na escola, precisam urgentemente ser colocadas em debate, sob uma perspectiva crítica. Santos e Sant`ana (2016) explicam que o fenômeno da medicalização se difundiu rapidamente na educação brasileira, pois atendia bem às necessidades da sociedade capitalista, se aprofundando no contexto neoliberal. Tal processo consiste, segundo os autores, em individualizar e biologizar fenômenos sociais e culturais que envolvem os processos do aprender e da educação.

Em contraponto a tal perspectiva, entende-se que a produção de saúde mental na escola consiste na compreensão da realidade social, das relações ali estabelecidas e como os processos de ensino e aprendizagem acontecem no seio dessas relações. Conforme afirma Lima (2020) a educação escolar é uma das principais formas de mediação entre a pessoa e a realidade social, promovendo a complexificação das funções psicológicas. Os aspectos biológicos e culturais se relacionam dialeticamente, sendo necessária uma compreensão que integre tais dimensões.

Assim, torna-se fundamental investigar a percepção dos estudantes sobre o ambiente escolar e seus caminhos educativos. Afinal, a escola é um dos ambientes potenciais para o desenvolvimento de novas formas de subjetivação, além de ser o espaço onde muitos dos adolescentes brasileiros encontram-se em boa parte do seu dia, estabelecem relações entre si e desenvolvem novos aprendizados sobre os conteúdos científicos e sobre a vida. Ainda segundo Lima (2020) uma alternativa ao caminho da medicalização seria o resgate do papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, considerando as relações entre professores e alunos como um campo de possibilidades do desenvolvimento e da formação humana. Com isso, é válido incluir na discussão os aspectos relacionados à formação e à prática docente no Ensino Médio.

As análises das informações obtidas na presente pesquisa fornecem elementos importantes de compreensão dos sentidos que o adolescente constrói sobre a escola. Sentidos esses que estão conectados às relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar, intervindo na construção da subjetividade dos sujeitos ali presentes. Para entender de forma mais profunda essa dinâmica, é importante dar voz aos estudantes, compreendendo, dessa forma, o lugar que a escola ocupa em suas vidas e os sentidos e significados atribuídos a ela (LEITE *et al*, 2016). Com essas reflexões, é possível pensar caminhos e possibilidades – por exemplo, a formação de professores dessa etapa pode incluir um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e as vozes dos jovens estudantes. A fim de contribuir com esse cenário, a seguir, discutiremos os dados obtidos acerca dos sentidos que os estudantes produzem sobre a sua escola.

MÉTODO

A investigação aqui relatada se constituiu em um estudo de natureza metodológica mista, do tipo estudo de caso. Essa abordagem metodológica de acordo com Bogdan e Biklen (2008) é necessária para explorar temas, aprofundar outros e subsidiar investigações. Ela permite olhar um caso mais de perto e observar suas singularidades e aspectos que podem emergir e serem observados em outros contextos semelhantes. A utilização de métodos mistos tem sido importante tendência no sentido de romper a dicotomia entre ambos métodos com juízos de valores sobre maior ou menor relevância de cada um. Assim, podem contribuir para o desenvolvimento das investigações com maior qualidade e rigor científico.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Médio que funciona em tempo integral, com aulas regulares em um turno e cursos profissionalizantes em outro. O local foi escolhido por ser uma das primeiras instituições com esse funcionamento na cidade, encontrar-se em um bairro central e atender estudantes de diversas regiões do município. Além disso, ela está localizada próxima a um campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o gestor procurou o curso de Psicologia buscando construir uma parceria entre as duas instituições, apresentando a demanda de dificuldades de relações interpessoais entre alunos e alunos e professores.

Para construir esta parceria consideramos importante estudar o caso dessa escola, desenvolvendo uma investigação com toda a população de alunos – ao todo, 120 estudantes. Utilizamos, inicialmente, a observação livre sistemática e o questionário como instrumentos de obtenção de informações sobre como os adolescentes percebem a escola. Cumpre destacar que, embora o questionário seja mais utilizado em estudos quantitativos, nesse estudo de caso ele foi um instrumento adequado para a primeira etapa da pesquisa, que tinha como objetivo colher dados sobre toda a população estudantil da escola. A aplicação foi realizada com 98 participantes, cerca de 80% da população, de modo que o número de não participantes se deu por ausências nos dias da aplicação nas turmas profissionalizantes da escola.

Quanto aos aspectos éticos, todos os participantes aceitaram o envolvimento na pesquisa e os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando essa participação. A assinatura foi feita em uma ampla reunião de famílias na quadra da escola, momento em que apresentamos a proposta do estudo. Além do questionário, que é o foco do presente artigo, foi dada continuidade à pesquisa com oficinas realizadas em todas as turmas – a partir de temas levantados junto aos adolescentes nessa etapa de conhecimento inicial. Em momento posterior e em outra frente da pesquisa, também foram realizados encontros com os professores. Portanto, neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa maior, voltado para entender os sentidos dos adolescentes sobre a escola – com base nas respostas deles ao questionário.

O questionário foi construído contendo setenta e oito questões, entre perguntas objetivas e abertas, divididas nas seguintes categorias: 1) eu e minha escola; 2) eu, minha família e meu bairro; 3) eu comigo. No presente artigo, apresentamos as análises apenas dos itens referentes à primeira categoria: eu e minha escola. Ela nos permitiu investigar as relações que o adolescente estabelece com a instituição escolar e com os sujeitos presentes nela (como seus pares e professores). Para a elaboração dos instrumentos, utilizamos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural,

A análise foi feita a partir de estatística básica, utilizando o programa SPSS. E, após as devidas frequências, buscamos fazer uma análise qualitativa, articulando com as principais referências teóricas de base histórico-cultural. Por se tratar de apenas uma escola, embora estatisticamente generalizável apenas para aquela realidade, o estudo no universo mais amplo se pretende como gerador de novas reflexões sobre o tema, apontamentos para ampliar as discussões sobre o adolescente e a escola e sobre a relevância de estudos que partam de suas vozes.

RESULTADOS DA PESQUISA: A VOZ DOS ADOLESCENTES

Para entender o proposto como objeto dessa investigação, apresentaremos as análises dos questionários nas diferentes dimensões abordadas. Como mostrado, 98 estudantes participaram respondendo ao instrumento. A faixa etária dos participantes era de 15 a 19 anos, sendo que a maioria (57%) tinha entre 16 e 17 anos. A amostra tinha um número equivalente de pessoas do gênero masculino e feminino. Além disso, a maioria (98%) era solteiro e sem filhos, e 57% morava com a mãe e irmãos. Em relação à renda familiar, para 71% dos alunos ela variava entre quinhentos e mil reais por pessoa, sendo que a maior parte dos estudantes (69%) divide a casa com quatro ou cinco pessoas. Ainda detalhando informações sobre os estudantes, foram colhidos dados acerca da escolaridade dos pais: 67% das mães têm como máxima escolaridade o Ensino Médio completo, enquanto 53% dos pais completou esse nível de ensino.

Avaliando as respostas ao bloco referente a “eu e minha escola” no questionário, as informações mostram uma resistência à primazia do cognitivo nos processos escolares ao mostrar a presença inegável da dimensão afetiva de estudantes e professores. Uma pergunta que nos indica esse resultado é a que questionou quais são os comportamentos mais frequentes na escola: os elementos citados passam pela dimensão do afeto e da interação – brincadeiras entre alunos (76%), relações de amizade (53%), conflitos entre professores e alunos (42%), namoro (35%), práticas esportivas e culturais (34%). A referência aos processos cognitivos apareceu em algumas das categorias menos citadas, sendo que uma foi pelo viés da dificuldade de aprendizagem (35%), e outra se referia a situações de estudo (25%).

Outra questão que reforçou esse resultado foi a que perguntamos qual é o espaço preferido pelo adolescente na escola. A maioria das respostas (79%) apontou ambientes fora da sala de aula, como o pátio externo, laboratório de informática, biblioteca e quadra de esportes. Esses dados estão de acordo com pesquisas semelhantes que abordam o cotidiano escolar, como a de Leite et al (2016): nesse caso, os adolescentes participantes também citaram como locais preferidos os que promovem encontros e atividades recreativas.

Os resultados mantêm, ainda, congruência com contribuições teóricas da área. Para Tanamachi e Meira (2003):

a aprendizagem depende da socialização. O conhecimento é construído, transmitido e apropriado necessariamente na relação com os outros. É fundamental que a escola favoreça o maior número possível de oportunidades de vivência de relações sociais significativas. [...] embora a relação entre os alunos seja vista como secundária e até como elemento perturbador do andamento das aulas, as elaborações teóricas de Vigotski indicam que a interação aluno-aluno é fundamental no processo de socialização e desenvolvimento cognitivo. (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 50)

Sabemos que os diversos relacionamentos estabelecidos na escola influenciam no modo como os estudantes lidam com as tarefas e a rotina escolar. Por isso, conhecer as relações que eles têm com os professores e os colegas da turma, assim como com a instituição de modo geral, é fundamental para que entendamos o contexto do adolescente – e a produção de saúde mental no contexto da escola.

Sobre esse ponto, 56% dos estudantes relataram se sentir bem na escola. Esse é um dado que revela, por um lado, que a maioria dos sujeitos tem aspectos positivos a relatar sobre o bem-estar e saúde mental no espaço escolar. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que mais de 40% dos alunos vivenciam aspectos de dificuldade e mal estar na instituição. Ademais, a pesquisa obteve resultados que indicam a existência de conflitos entre pares de alunos e deles com professores: ao responder se existe algo na escola que cause estresse, a maioria dos adolescentes (76%) afirmou que sim. Desses, 37% citaram os problemas com colegas, como questões de preconceito, *bullying* e outros desentendimentos. Também é citada, por 30%, a carga horária considerada excessiva e o pouco espaço reservado para atividades de esportes, artes e cultura. Essas informações apontam para a relevância da articulação entre saúde e educação. Afinal essas problemáticas afetam a saúde mental de alunos e, por consequência, também seus processos de aprender – o que deve ser discutido para além da individualização e medicalização das dificuldades de aprendizagem (SANTOS, SANT’ANA, 2016).

Também é importante considerar as vozes dos adolescentes para entender os sentidos subjetivos que eles produzem acerca das experiências de ensino e aprendizagem vividas na sala de aula. Nesse sentido, problemas com professores, metodologias rígidas ou matérias desinteressantes foram destacados por 27% dos estudantes como uma causa de estresse. Em



outra pergunta sobre o corpo docente, 45% dos alunos disse não confiar nos seus professores. Além disso, 28% acham que eles não acreditam na sua capacidade e 16% consideram que os docentes não lhes tratam bem. Esses dados expõem um contexto de dificuldades no relacionamento com professores que pode ser prejudicial para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, afetando a saúde mental da comunidade escolar.

Os dados apresentados promovem uma maior compreensão de como os adolescentes se relacionam com a escola. Em adição, pesquisas como a de Leite *et al* (2016), também mostraram dados sobre a relação entre adolescentes e professores. Os estudantes afirmaram não gostar de alguns profissionais por eles não estimularem a participação ativa na aula e não terem um bom relacionamento com a turma. Em contraponto, foram elogiados professores que desenvolvem uma relação próxima com os alunos e explicam os conteúdos relacionando com as vivências do grupo. As disciplinas desses professores foram consideradas mais fáceis e interessantes e a postura acolhedora dos docentes foi apontada como um fator de estímulo na escola.

É possível perceber que ignorar a importância das relações interpessoais traz consequências negativas – como o aumento do nível de estresse dos estudantes, a vivência de dificuldades de aprendizagem e a desmotivação. Assim, consideramos relevante que as discussões na área educacional percebam a integralidade do ser humano, entendendo que o estado intelectual não existe desconectado das emoções, da imaginação e dos processos criativos (VIGOTSKI, 2018). Essa é uma discussão fundamental não apenas quando se fala de adolescentes, mas desde o processo de formação inicial e continuada de professores.

Para que isso aconteça, é essencial abrir canais de diálogo e desenvolver estratégias que respondam às demandas da comunidade escolar. Como vimos, um obstáculo comum diante desse desafio é a visão estereotipada e naturalizante da adolescência. Ao entender o período do desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural, os adolescentes podem ser vistos como sujeitos ativos de sua própria história – que se constrói nas relações objetivas que eles estabelecem com seus pares, sua família e as pessoas com quem convivem na escola, assim como os diversos elementos sociais e culturais que fazem parte do seu desenvolvimento. Logo, faz-se necessário pensar em como os resultados de pesquisas como a que desenvolvemos podem ser usados para embasar o trabalho de professores que atuam junto aos adolescentes.

Para formar professores que consigam se relacionar com os adolescentes, conhecer os sentidos que eles constroem sobre a educação e mediar processos que vão além do aspecto cognitivo, é preciso repensar os processos de formação para a docência. Afinal, para que o professor seja capaz de compreender a subjetividade de estudantes é necessário que a sua dinâmica subjetiva também seja acolhida no processo formativo e de trabalho. Contudo,

sabemos que tal necessidade esbarra em obstáculos concretos da formação e da atividade docente, marcada pela precarização do trabalho (SOUSA e MOURA, 2016).

A Psicologia Histórico-Cultural entende que, de uma perspectiva integral, a forma como o professor pensa e o que ele faz têm relação com quem ele é e com o que ele sente. A partir disso, a prática docente pode aproximar professores e alunos em relações vivas e integradoras. Para Martins (2015, p. 133) é baseado nas relações mais conscientes que “residem as possibilidades para a desnaturalização da existência ou para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)conformismo passivo”. Para a autora, essa concepção pressupõe novas possibilidades na formação de professores, para além do aspecto técnico, rumo à construção de uma práxis docente emancipatória.

Uma experiência formativa nesse sentido foi realizada por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em um projeto chamado “ECA e Educação: Formação de agentes sociais e professores em políticas de atendimento à criança e ao adolescente” (GOETHEL *et al*, 2015). A proposta partiu da necessidade de oferecer formações que orientassem professores e agentes sociais para a defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente. Para isso, o projeto funcionou a partir de encontros mensais em formatos de oficina que discutiam assuntos ligados à temática principal.

A pesquisa indicou que as práticas dos participantes eram mediadas por preconceitos acerca da adolescência – em parte devido à sua história de vida e aos entendimentos do senso comum sobre o assunto, em parte por conta da falta de preparação sobre o tema em seus percursos formativos. Como resultado da pesquisa-ação, constatou-se que a experiência das oficinas proporcionou reflexão e desconstrução de concepções naturalizadas e preconceituosas acerca da adolescência, favorecendo a discussão entre profissionais e o estudo de temas relevantes para um trabalho mais contextualizado (GOETHEL *et al*, 2015).

Como pode ser visto, para além dos aspectos técnicos acerca da sistematização de conhecimentos, é preciso que seja discutido entre os profissionais da educação a compreensão do desenvolvimento de adolescentes em uma visão integral – considerando a cognição e o afeto como elementos relacionados no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007). Ao assumir isso, a formação pode ser utilizada não só para instrumentalizar o professor com conhecimentos técnicos sobre a disciplina ministrada por ele, mas também com ferramentas importantes para que ele lide com demandas relacionais da adolescência. Afinal, como indicam os dados obtidos na nossa pesquisa, os adolescentes têm inúmeras vivências além dos momentos de estudo – e elas perpassam a aprendizagem e são relevantes no processo de subjetivação deles, assim como da relação que estabelecem com professores, pares e toda a comunidade escolar. A forma como as relações se estabelecem na escola

influenciam nos sentidos produzidos sobre o ambiente e sobre a aprendizagem. Desse modo, podem ser promotoras de saúde mental e motivação para o aprender, ou dos efeitos opostos.

Ao analisar elementos da relação dos adolescentes com a escola, nossa pesquisa apontou para a integração entre afeto e cognição na dinâmica do Ensino Médio. Portanto, é preciso avaliar como esse aspecto tem sido discutido em relação à prática dos professores. No Estado do Ceará existe, desde 2008, uma ação que aborda esse ponto: o Projeto Professor Diretor de Turma. Segundo o site da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), essa iniciativa propõe que o professor:

[...] independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes (SEDUC, 2019).

Machado e Therrien (2017) explicam que tal projeto chegou ao Estado a partir de experiência semelhante realizada em Portugal. Nesse país, as atribuições do professor diretor de turma passaram por transformações historicamente, mas, entre os objetivos principais, encontram-se o suporte às problemáticas de aluno e famílias e organização das práticas dos diversos professores que atuam em uma mesma turma, de forma a trazer mais integração entre as disciplinas e os profissionais. No Ceará, o projeto-piloto professor diretor de turma teve início no ano de 2007 em escolas dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé. Em 2008, a SEDUC deu continuidade ao piloto em 25 escolas estaduais de educação profissional. E em 2010 o projeto foi expandido para todas as escolas da rede estadual (MACHADO e THERRIEN, 2017).

Lima (2014) indica a importância desse projeto na articulação entre escola e comunidade e na permanência do estudante no sistema de educação, assim como no acolhimento de questões subjetivas dos adolescentes. Entretanto, sua prática enfrenta uma série de desafios importantes, como a sobrecarga de tarefas para o professor diretor de turma e a falta de formação específica para que o docente lide com as novas funções (LEITE, MARTINS e LIMA, 2017).

Estratégias desse tipo podem representar avanços na compreensão da educação como processo integral, e não apenas focado no ensino de conhecimentos técnicos. Com isso, destacamos a necessidade de estudos futuros aprofundarem a pesquisa nesse tema, de modo a construir possibilidades de cuidado da relação professor-aluno e da saúde mental na escola. Destaca-se que a Psicologia Histórico-Cultural evidencia a visão de saúde mental não como algo individual e estático, mas como produto das relações objetivas e subjetivas estabelecidas. Desse modo, os dados aqui pesquisados, desde aspectos do contexto familiar e

financeiro dos estudantes até os diversos elementos que mostraram perpassar a relação dele com a escola, são aspectos relacionados com a saúde mental. Por isso, é uma prática importante entender a saúde articulada à educação, dando voz aos adolescentes e conhecendo os sentidos que eles produzem sobre a escola – discutir esses dados nos oferece elementos para articular problematizações e propostas relevantes à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi possível dar voz aos adolescentes de uma escola de Ensino Médio profissionalizante de Fortaleza-Ceará e reforçar o quanto essa é uma ação importante no contexto educacional. A partir do recorte aqui apresentado, foram pensados os momentos posteriores da pesquisa, com a realização de oficinas que partiram das informações trazidas pelos sujeitos pesquisados. Investigações como a que desenvolvemos atuam no sentido de evidenciar cada vez mais que o espaço educativo é *locus* de importantes relações subjetivas e que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao aspecto afetivo. É necessário fortalecer no Brasil a cultura de escuta aos estudantes, executando ações efetivas nesse sentido (CARVALHO, MEIRELES e GUZZO, 2018).

Para a Psicologia Histórico-Cultural é na produção constante de novos sentidos que o ser humano constitui sua subjetividade, a partir de suas relações. Concluímos que a escola é, portanto, não apenas espaço de expressão de subjetividades, como o são os diferentes contextos pelos quais passamos ao longo da vida. Ela tem impacto na produção de novos sentidos sobre si, o mundo e principalmente na produção de novos sentidos relacionados aos processos de aprendizagem escolar. Diante disso, é preciso se abrir para novas compreensões e relações com os adolescentes na escola, superando a visão estereotipada e incentivando que eles ocupem espaços de reflexão e ação no próprio processo formativo.

Os resultados da pesquisa e as contribuições teóricas fortalecem a necessidade de não vermos os processos de aprendizagem limitados a tarefas técnicas de memorização. É preciso considerar a atividade de estudo como um processo amplo e dinâmico, a partir do qual o desenvolvimento cognitivo se dá em integração com o desenvolvimento afetivo. A subjetividade, assim, é um processo dialético em relação com o contexto objetivo e concreto. Ao conhecer os sentidos subjetivos que os adolescentes constroem a propósito da escola e da sua própria aprendizagem, torna-se viável ter mais elementos para dinamizar e efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a relação com o professor é um aspecto central na integração entre afeto e cognição. Afinal, a teoria de Vigotski chama atenção para o fato de que o desenvolvimento se dá a partir da mediação e é primeiro interpessoal para depois passar por um processo de internalização – processo no qual os aspectos emocionais têm centralidade (VIGOTSKI, 2018).

Para isso, é necessário discutir os processos de formação para a docência a partir de um conhecimento mais profundo acerca do desenvolvimento na adolescência e da relação entre



educação e produção de saúde mental. É importante construir novos caminhos formativos que evidenciem a relevância das dimensões afetivas e relacionais na escola. Com isso, passamos a ter uma compreensão de que o processo de aprender não se dissocia do desenvolvimento do sujeito como um todo. Essas questões não podem estar ausentes não apenas da formação, mas da prática docente no cotidiano da escola (IMBERNÓN, 2010).

Nessa discussão, identificamos o Projeto Professor Diretor de Turma, desenvolvido pela SEDUC, como uma ação com potencial para apontar possibilidades de melhor articulação entre as demandas subjetivas dos alunos e os processos escolares desenvolvidos por professores e gestores. Chamamos atenção para a relevância de se investigar mais profundamente a vivência de docentes e estudantes que participam da ação.

Acreditamos, ainda, que o campo da formação de professores para o Ensino Médio precisa ser mais bem explorado em pesquisas que embasem o desenvolvimento de novas teorias e práticas para esse nível de ensino, sempre considerando que afeto e cognição não podem estar dicotomizados no cenário educacional. De igual modo, é preciso aprofundar pesquisas que tratem da relação entre adolescentes e escola a partir da visão dos próprios sujeitos estudantes, empoderando-os e possibilitando a criação de sentidos para além dos estereótipos comuns a quem vive esse período do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARALDI, Jossara Cattoni; NJAINE, Kathie; OLIVEIRA, Maria Conceição de; GHIZONI, Angela Carla. Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 135-148, Mar. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=180122635009&cid=70220>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP. Autores Associados, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, June 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>> Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, Apr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020

CARVALHO, João Paulo Mendes; MEIRELES, Jacqueline; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 378-390, June 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0378.pdf>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020

GOETHEL, Elisiane Spencer Quevedo; FONSECA, Débora Cristina; BARROS, Clara Mauerberg de; CAMPOS, Débora Cardoso. ECA e educação: formação de agentes sociais e professores em políticas de atendimento à criança e ao adolescente. 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, p. 1-8, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142677>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100011> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LEITE, et al. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 339-348, Aug. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00339.pdf>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. As Reformas do Ensino Médio e o Projeto Professor Diretor de Turma: uma experiência em Aracoiaba-CE. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 110-122, set. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5754>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. (In) sucesso escolar e medicalização: historicidade e alternativa a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Doxa: Rev. Bras. Psico. E Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 96-107, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13656>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

LIMA, Vagna Brito de. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.2, p.326-335, Maio a Agosto de 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.326335>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2019.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos; THERRIEN, Jacques. O projeto professor diretor de turma: gênese e evolução. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria e MORAES, Lélia Cristina Silveira de. (Orgs.) Formação e desenvolvimento profissional em educação. São Luiz, EDUFMA, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 141 p.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do sujeito em Vigotski**. Petrópolis: Vozes, 2003. 144 p.

MONTEZI, Aline Vilarinho; ZIA, Katia Panfiete; TACHIBANA, Miriam; AIELLO-VAISBERG, Tania Maria José. Imaginário coletivo de professores sobre o adolescente contemporâneo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 299-305, June 2011. Disponível em: < <https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=Imaginario+coletivo+de+professores+sobre+o+adolescente+contemporaneo> > Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, Apr. 2008. Disponível em: < <https://www.readcube.com/articles/10.1590/S0100-15742008000100005?tab=summary> > Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

SANTOS, Caio César Portella; SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 2, n. 2, p. 248-264, jul./dez.2016. Disponível em: < <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/83> > Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

SEDUC. Secretaria de Educação. Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt> >. Acesso em: 10/01/2019.

SILVA, Cesar Augusto Alves da. EDUCAÇÃO E NÃO EMANCIPAÇÃO: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 143, p. 439-454, 5 fev. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018164078>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6XQ9VnYmPwmpc3rSJxSRsTt/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUSA, Adriana e Silva. MOURA, Dante Henrique. Políticas de formação de professores e docência no Ensino Médio brasileiro. **cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: < <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6205> > Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.



TOMIO, Noeli Assunta Oro. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.