

O ENSINO NA PERSPECTIVA DE HUMANIDADES: POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES EM SAÚDE MENTAL PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF HUMANITIES: POSSIBILITIES OF REFLECTIONS ON MENTAL HEALTH FOR A LIBERATING PEDAGOGY

Danthi Barbosa Lima¹
Diemerson da Costa Saquetto²

RESUMO: Este ensaio tem por objetivo discutir o ensino na perspectiva das humanidades, articulando-o à temática da saúde mental no ambiente escolar, assunto cada vez mais emergente, embora ainda tratado de forma incipiente no campo educacional. Busca-se desenvolver uma análise crítica acerca dos aspectos históricos da construção do ensino por meio da perspectiva de humanidades, suas propostas curriculares, atravessadas pelos processos de saúde mental, a partir das ciências psicológicas, para uma pedagogia libertadora. O aporte teórico fundamenta-se em André Chervel e Marie-Madeleine Compère que discutem os apontamentos históricos e de construção de como foi pensado o ensino em humanidades; em Sonia Kramer para pensar as questões curriculares; e em bell hooks que propõe uma perspectiva do processo ensino aprendizagem orientada por uma pedagogia libertadora. Além disso, será apresentado o conceito de saúde mental pela perspectiva crítica e ampliada para pensar possibilidades de discutir essa temática no ambiente escolar. Compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da forma como foram pensados o ensino e o currículo, nos auxilia a compreender e promover reflexões em como a perspectiva libertadora possibilita repensar as práticas em educação, que começam pelo individual e expandem-se para o coletivo. Ademais, o convite ao leitor é realizar as devidas reflexões de análises críticas, a fim de subsidiar ações concretas condizentes com os contextos educacionais nos quais está inserido.

Palavras-chave: Ensino de humanidades. Educação Libertadora. Saúde mental.

RESUMEN: This essay addresses the theme of teaching from the perspective of the humanities, intertwined with the highly emergent yet still incipiently discussed topic of mental health in the school environment. The objective is to weave critical reflections on the historical aspects of the construction of teaching through the humanities perspective and its curricular proposals, intersected by mental health processes from the standpoint of psychological sciences, toward an engaged and liberating pedagogy. The theoretical framework for this essay draws on André Chervel and Marie-Madeleine Compère, who provide historical insights into how humanities education was conceived; Sonia Kramer, to examine curricular issues; and bell hooks, who contributes to the teaching-learning process through a liberating pedagogy. Finally, the concept of mental health is presented from a critical and expanded perspective to explore possibilities for discussing this theme within the school setting. Understanding the theoretical and methodological aspects of how teaching and curriculum were designed helps us comprehend and promote reflections on how a liberating perspective enables the rethinking of educational practices, which begin at the individual level and expand to the collective. Furthermore, the reader is invited to engage in these critical reflections to support concrete actions tailored to the specific educational contexts in which they are embedded.

Keywords: Humanities Education. Liberating Pedagogy. Mental health.

¹Psicólogo e mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), na linha de pesquisa Práticas Educativas em Ensino de Humanidades - Psicologia, saúde e educação: as dinâmicas e os fenômenos sociais pensados no ensino.

²Orientador e docente/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Humanidades - (PPGE) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

I. INTRODUÇÃO

A saúde mental tem se destacado como uma temática urgente na sociedade atual. O ambiente escolar, como reflexo da sociedade, constitui um espaço em que a saúde mental, se manifesta e é continuamente influenciada e construída a partir das relações estabelecidas e compartilhadas socialmente. Este ensaio tem como objetivo tecer reflexões de análise crítica acerca dos aspectos históricos da construção do ensino na perspectiva de humanidades, de suas propostas curriculares, atravessadas pelos processos de saúde mental, a partir das ciências psicológicas, em direção a uma pedagogia libertadora. Vale destacar que este ensaio faz parte da pesquisa do autor sobre saúde mental no ambiente escolar, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal de Ciência e Tecnológica do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Ademais, as reflexões aqui expostas fundamentam-se a partir da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Ensino De Humanidades - Psicologia, saúde e educação: as dinâmicas e os fenômenos sociais pensados no ensino”.

Para fundamentar as reflexões aqui propostas, o ensaio organiza-se da seguinte forma: inicialmente, são apresentados alguns apontamentos referentes aos aspectos históricos do ocidente, a fim de compreender a construção do ensino na perspectiva das humanidades, tomando como referência o texto “As humanidades no ensino”, de André Chervel e Marie-Madeleine Compère. Em seguida, dialoga-se com as reflexões propostas por Sonia Kramer em seu texto “Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica”, para pensar na construção de currículos a partir da realidade concreta revelada na educação brasileira. Nessa perspectiva, a autora amplia a compreensão das propostas pedagógicas ao não restringir sua análise ao espaço escolar, considerando também o contexto político e cultural que circunscreve a educação. Na sequência, apresentam-se as contribuições de bell hooks acerca da pedagogia libertadora, que oferecem importantes possibilidades sobre os processos de mudanças que o ensino demanda, a partir de uma prática pedagógica transgressora. Por fim, na segunda parte do ensaio, apresenta-se o conceito de saúde mental sob uma perspectiva ampliada, para além dos processos internos, psicológicos e biológicos, discutindo, posteriormente, as contribuições da psicologia para a compreensão da saúde mental e suas interlocuções com o ensino.

2. HUMANIDADES E ENSINO

Desde a Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), passando pelo mundo moderno e estendendo-se até os dias atuais, observa-se um processo histórico de constituição do ensino e, especificamente, da dimensão das humanidades (CHERVEL; COMPÈRE, 1999). Ao compreender o ensino como um processo histórico, isto é, em permanente transformação, percebe-se que ele assume diferentes configurações em resposta às demandas e às concepções de cada período. Nesse sentido, torna-se importante compreender como esse processo foi se constituindo ao longo da história da humanidade, no intuito de analisar criticamente os fundamentos que orientaram sua construção e a maneira como o ensino se apresenta na contemporaneidade.

A história do desenvolvimento da humanidade demonstra, através de suas etapas e processos, uma tentativa de preparar o ser humano, por meio da formação, para uma vida em sociedade. Desde a Antiguidade, diferentes povos buscaram compreender o mundo e produzir formas de transmitir conhecimento às novas gerações. Ao longo desse percurso histórico, diversas concepções e formas de ensinar foram elaboradas e colocadas em prática, marcadas pelas características de cada época, o que torna fundamental compreender que a realidade educacional que nos cerca hoje é fruto de um processo histórico (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

3

No mundo moderno, especialmente a partir do Renascimento e das transformações decorrentes das Grandes Navegações, da Revolução Científica e, posteriormente, das Revoluções Industrial e Francesa, a Europa passou por profundas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Imerso nesse contexto, a dimensão de humanidades caminha na direção de retornos aos clássicos como a literatura, constituindo uma perspectiva eurocentrada de formação que exerceu forte influência e referência sobre processos de ensino e sobre a organização da vida em sociedade. Tal movimento representou, em certa medida, um retorno para atitudes conservadoras perante uma resistência acentuada daquilo que foi descrito acima sobre as revoluções (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

A perspectiva eurocentrada torna-se, então, um marco importante para pensar o ensino como um processo contínuo e histórico, oferecendo pistas para analisar sua construção. É a partir dos contextos de revoluções e transformações sociais ocorridas na Europa, desde o século XV, com sua consolidação no séc. XVIII, que se constitui uma referência não apenas para os países europeus, mas também para aqueles que foram colonizados e explorados, como o Brasil.

Importa-se, assim, todo um arsenal referencial, tanto em relação às doutrinas e ao modelos de como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar, quanto às formas de organização das relações sociais e da vida em comunidade. Tais influências carregam contradições profundas e marcas deixadas entre os povos originários e os colonizadores europeus, cujos efeitos ainda podem ser percebidos na atualidade.

O retorno aos clássicos, a exemplo do ensino do latim como requisito obrigatório para o exercício de determinadas profissões, especialmente aquelas que estabeleciam e exerciam relações de poder e autoridade, destacava-se entre religiosos e sacerdotes da Igreja, profissionais ligados às funções da justiça, às funções públicas estatais, dentre outros. Ora, é sabido que o acesso a essas profissões era destinado a um grupo específico: as elites e a burguesia favorecida economicamente. Observa-se, então, uma formação de profissionais voltada predominantemente às classes dominantes. Nesse contexto, o latim constituiu-se como um símbolo da classe burguesa, com acentuadas dificuldades em romper com o conservadorismo, em um movimento de resistência às transformações sociais (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

Nessa perspectiva, a forma de ensinar constituiu-se como um processo construído historicamente pelos seres humanos, a partir das demandas e necessidades que emergiam em cada contexto, segundo a intencionalidade dos grupos sociais que exerciam posição hegemônica em cada época. A palavra intencionalidade é descrita para evidenciar que a definição das formas de ensinar e dos conteúdos escolares esteve sob o domínio desses grupos, responsáveis por determinar quem teria acesso ao ensino e quais seriam suas finalidades. Demonstra-se assim que desde a antiguidade, as pessoas que compunham um grupo economicamente favorecido não somente detinham o acesso aos conteúdos como também determinava quem poderia ter acesso a eles, portanto perpetuava-se num ciclo estritamente fechado, torna-se historicamente, uma desvantagem, que vem sendo perpetuada até os dias atuais.

O ensino na perspectiva das humanidades apresenta aspectos históricos que remontam à antiguidade, voltados aos conteúdos linguístico e literários. Contudo, as humanidades não se reduzem somente a tais conteúdos embora tenham sido supervalorizados. Em sua finalidade própria e ampliada, as humanidades definem-se como “uma educação liberal, gratuita, desinteressada, isto é desprovida de todo objetivo imediatista [...] prestam-se a uma cultura geral.” (CHERVEL; COMPÈRE, p. 169, 1999).

Considerando que as humanidades promovem um convite para a reflexão acerca dos processos de cultura em geral de acordo com o período histórico, observa-se que sua finalidade

na sociedade moderna, pelo modo de produção capitalista, encontra-se em conflito/contradição e vulnerabilidades. Refletir tais contradições permite uma ruptura, através de uma visão, percepção e organização crítica da sociedade com intuito de possibilitar as devidas transformações sociais necessárias. Quando pensamos acerca de como foi construído o processo de ensinar, em específico em humanidades, evidenciam-se as lacunas e um elemento recorrente de grande complexidade: a atuação de grupos hegemônicos, economicamente favorecidos, que determinaram e ainda determinam os parâmetros sobre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Por óbvio, essa dinâmica diz respeito aos interesses explicitamente econômicos do sistema capitalista, de forma intencional, pois é ele que o sustenta. Contudo, tais interesses não se restringem ao campo econômico, estando também articulados aos processos de manutenção, resistência e dificuldade de transformação das estruturas sociais.

Portanto, por um lado, é mais vantajoso para a elite burguesa a perpetuação das relações sociais, tais como elas se encontram, uma vez que elas mantêm e caracterizam o sistema econômico e social em que vivemos — o capitalismo. Nesse contexto, utilizam a educação como uma potencial e imprescindível ferramenta para determinar “o que” e “como” ensinar para garantir a manutenção das desigualdades sociais e assimetrias hierárquicas de poder. Por outro lado, extremamente desvantajoso para a imensa parte da população, que vende sua força de trabalho, recebe modelos prontos, não só da forma de ensino (pautado na lógica tecnicista, sem reflexões críticas), mas amplia-se também na forma de ser e estar no mundo, isto é, de constituição da subjetividade. Tais modelos caracterizam-se por serem rígidos e excluem tudo o que se encontra na periferia, contribuindo para a manutenção e perpetuação da hegemonia, de forma passiva, perpassadas não somente pelas instituições de ensino, mas todas as instituições que compõem o campo social.

Para ampliar as reflexões sobre a compreensão do processo de ensino, torna-se importante discutir também as propostas curriculares. Kramer (1997) apresenta uma leitura crítica acerca dessas propostas, elencando alguns pontos a serem observados quando se propõe a elaboração de uma matriz curricular ou pedagógica.

Ao pensar a educação como política pública voltada à população brasileira, é necessário compreender que esse processo foi historicamente marcado pela ausência de participação da sociedade na construção desta política, acrescida de uma dimensão de formação que não privilegia o questionamento como uma importante ferramenta para esse processo (KRAMER, 1997).

A Constituição Federal de 1988 constitui um importante marco para as políticas públicas no Brasil. Contudo, ela não é garantidora de que os direitos fundamentais nela contidos sejam executados de uma forma construída, crítica e comprometida com a realidade da população brasileira. Percebe-se, portanto, uma política educacional — e consequentemente, uma política de ensino — concebida para a população de forma “democrática”, e que apresenta diversas fragilidades, desmontes, desvalorizações e aniquilamentos. Suas propostas rígidas e desiguais, caracterizam-se por serem excludentes, tão pouco formam alunos/sujeitos/cidadãos democráticos de direitos, para uma transformação social.

Na realidade, esse processo ocorre de forma sutil, organizada e intencional, considerando esses sujeitos de forma invisibilizada e meramente receptores de modos prontos a determinados modelos de ser, agir e pensar, aprendidos através das instituições, especialmente das instituições públicas de ensino. Cabe ressaltar que existem as exceções, representadas por aqueles que conseguem, em certa medida, superar essa ordem, mas, ainda assim, continuam a fazer parte da engrenagem, uma vez que não estão dissociados da realidade social. Contudo, em sua proporção massiva a regra é a formação de sujeitos alienados de seus contextos sociais.

Pensar as propostas pedagógicas de forma “ampla, dinâmica e flexível” (KRAMER, 1997, p. 19) faz refletir acerca de uma proposta que não seja rígida, pronta ou acabada, mas construída durante o caminho. Ao adotar uma proposta pedagógica de caráter rígido, perde-se o contato com a realidade que circunscreve o ambiente escolar e o contexto social em que ele está inserido. O Brasil apresenta acentuada extensão geográfica, além da diversidade cultural, social e regional. Nesse sentido, as propostas curriculares e pedagógicas devem ser construídas de forma descentralizada, considerando as particularidades, as potencialidades e os limites de cada território, de modo que façam sentido e produzam significado para as pessoas que nele vivem.

Do contrário, currículos rígidos, autoritários, e generalistas, pautados por uma perspectiva de universalidade, fazem com que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de uma forma não democrática; de sentidos e significados vazios acerca do processo de ensino. Portanto, reduz o acesso, promove uma mera reprodução que, em grande medida, torna esse processo mais difícil e seus resultados, consequentemente, desastrosos para as mudanças e transformações sociais. Assim, a manutenção se perpetua por aquilo que foi pensada para o ensino desde a antiguidade, de forma intencional, hegemônica e conservadora das relações desiguais, que consequentemente sustentam a “ordem” por meio do modo de produção capitalista em que estamos inseridos.

Cabe acrescentar que essa forma de pensar o ensino não está descolado do processo histórico, que se apresenta num continuum, mas é fruto de uma forma “imposta goela abaixo”, cujas marcas deixadas pelo processo de colonização ainda se encontram presentes na sociedade brasileira.

Uma proposta curricular pensada do externo para o interno, isto é, elaborada de forma pronta, sem a participação daqueles que a operacionalizam — professores, coordenadores e diretores — e daqueles a quem se destina — os estudantes — encontra-se, inevitavelmente, fadada ao fracasso. Que não seja construída *para* eles, mas *com* eles. Questiona-se, portanto, a intencionalidade presente em propostas curriculares que desconsideram ou se distanciam das especificidades da realidade vivenciada, que não somente está circunscrita pela sociedade brasileira, mas que faz parte de uma estrutura social ampla e complexa. Ao não estabelecer contato com essa realidade, em sua capilaridade, desafios, potencialidades, limites e possibilidades, a construção curricular torna-se um processo arriscado. Portanto, os tensionamentos e conflitos podem produzir as rupturas necessárias aos processos de mudança e transformação, talvez não na intensidade ou na velocidade desejadas, tampouco de forma “mágica”, com certa idealidade ou imediatismo, mas na medida do possível e das condições concretas da realidade.

7

Kramer (1997) propõe um olhar crítico sobre a compreensão da infância e da adolescência como categorias sociais, historicamente construídas e atravessadas pela cultura. Pode-se compreender que a construção dessas categorias foi inevitavelmente marcada pelos processos das grandes revoluções europeias, que também operaram segundo a lógica do modo de produção capitalista. Tal contexto repercute diretamente na forma como a escola foi historicamente concebida, tanto em sua estrutura quanto em seus conteúdos, buscando responder às demandas de formação de trabalhadores impostas naquele período. Porém, os resultados gerados foram marcados por acentuados níveis de desigualdade social, que não se limitaram apenas nos desafios para a educação, mas também todas as outras dimensões que envolvem outros aspectos da qualidade de vida, ou de uma vida digna, como por exemplo, moradia, saúde e seguridade social.

Atualmente, embora em configurações diferentes, vivenciamos novas formas de organização social que se transformam continuamente e repercutem em todas as dimensões da vida humana. Portanto, ao pensar as propostas de ensino, devem ser considerados todos esses

processos históricos, sociais e culturais que constituem essa realidade, aproximando-as dos contextos concretos em que são produzidas e vivenciadas.

Ao refletir sobre a realidade brasileira, Kramer (1997) afirma que “toda proposta contém uma aposta” (p.27), evidenciando que toda proposta curricular constitui também uma aposta política. Nessa perspectiva, retoma-se mais uma vez, a dimensão da intencionalidade como eixo das argumentações aqui desenvolvidas, compreendendo que o currículo não é neutro, mas resultado de escolhas históricas, sociais e políticas que expressam determinados projetos de sociedade.

Em primeiro lugar, pensar o ensino, os processos educacionais e a instituição escolar ou as propostas curriculares de forma fragmentada, como se fossem elementos isolados das questões sociais e culturais, limita significativamente suas potencialidades. É nesse ponto que emerge a dimensão da intencionalidade. Historicamente, grupos hegemônicos, articulados ao modo de produção capitalista, definiram e ainda definem o que conhecer, como conhecer e para quem o conhecimento deve ser destinado. Assim, o currículo passa a constituir um importante instrumento de manutenção de relações de poder, orientando não apenas os processos educativos, mas também determinadas formas de viver, pensar e organizar a sociedade. Enquanto uma parcela reduzida da população tem acesso aos privilégios produzidos por esse sistema, grande parte permanece submetida a diferentes processos de exclusão, que ultrapassam as necessidades materiais e alcançam também a constituição da subjetividade.

8

Um segundo aspecto refere-se aos avanços das propostas curriculares quanto à inserção de temas historicamente invisibilizados, como as questões de raça e gênero. Embora tais temas representem importantes conquistas, ainda se mostram insuficientes diante da dimensão da reparação histórica necessária. As marcas produzidas por estruturas racistas, patriarcais e classistas continuam presentes na sociedade brasileira e, inevitavelmente, repercutem nos processos educativos. Vale destacar que, apesar das propostas curriculares incluírem tais temáticas, elas encontram-se contidas nos planos, o que demarca uma tonalidade de tabus que ainda causa diversas confusões e desinformação por preconceitos e estigmas que se desenrolam no próximo tópico.

Em terceiro lugar, sendo o currículo também uma aposta política, sua elaboração centralizada, universalizante e marcada por exigências legais frequentemente transfere à escola e ao corpo pedagógico a responsabilidade pela efetivação de mudanças sociais complexas. Entretanto é preciso considerar que esses profissionais também foram formados em sistemas

educacionais atravessados pelas mesmas limitações históricas aqui discutidas. Espera-se, portanto, que promovam práticas críticas e transformadoras sem que, muitas vezes, tenham vivenciado processos formativos orientados por essa perspectiva. Forma-se, assim, um ciclo de repetição, silenciamento e manutenção de tabus. Responsabilizar apenas a escola por tais mudanças significa desconsiderar o papel do Estado e de outras instituições sociais na produção e no enfrentamento dessas desigualdades.

Por fim, pensar o currículo na perspectiva do ensino das humanidades exige reconhecer a diversidade cultural que caracteriza o território brasileiro, bem como os processos decorrentes da colonização, da exploração e das desigualdades estruturais de raça, gênero e classe que ainda atravessam a sociedade. Qualquer proposta que desconsidere essas dimensões tende, portanto, a fracassar na tarefa de construir um ensino socialmente comprometido com a realidade vivida pelos sujeitos.

Portanto, uma proposta curricular que contemple e busque garantir, na maior medida possível, as diferentes dimensões que caracterizam as humanidades, reconhecendo a importância daquilo que nos constitui enquanto seres humanos, pode representar um caminho possível. Vale ressaltar que esse é um processo em permanente construção e reconstrução, que ainda demanda avanços para ampliar as possibilidades de reflexão e de transformação.

9

Nesta direção, bell hooks (2013) apresenta a educação como uma prática da liberdade, pautada no respeito, na valorização e na compreensão da realidade social. As escolas, para a maior parte da população, ainda se caracterizam como modelos prontos e uniformizantes do ensino sob uma única forma de pensamento e experiência. Educar para a consciência crítica, por meio do confronto construtivo de questionamentos, pressupõe uma concepção de educação que não se insere no campo da neutralidade, mas assume uma postura transgressora diante das rupturas necessárias. O modelo existente de ensinar nas instituições escolares perpetua e se reproduz a ponto que o processo de acreditar neles naturalizou-se, acarretando a aceitação no nível de passividade.

hooks (2013) propõe pensar em uma pedagogia libertadora como estratégia diante dos desafios impostos à educação. Essa proposta apresenta uma característica importante: exige ação, ainda que seus efeitos sejam graduais e que sua implementação ocorra em um cenário marcado por inúmeros desafios. Perpetuar uma postura de passividade e aceitação, sustentada pelo argumento de “não tem jeito mesmo”, não parece ser uma boa estratégia, o que pode cair

na responsabilização do profissional quanto à ideia de que nada pode ser feito diante da realidade.

2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A inserção da atuação da psicologia nas políticas públicas tem crescido significativamente. Seu eixo central está fundamentado no compromisso ético-político, convidando o profissional a refletir criticamente sobre sua atuação, considerando a realidade em sua totalidade. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender as relações de poder, analisar os desafios, as vulnerabilidades e as dimensões culturais e sociais que circunscrevem as demandas que lhe são endereçadas.

Vale destacar que a Psicologia Educacional vem ganhando muita visibilidade diante das questões emergentes que têm se revelado no contexto escolar. Isso não significa que tais demandas não estivessem presentes em outros períodos históricos, mas que, na contemporaneidade, suas diferentes configurações e formas de enfrentamento passaram a receber maior atenção e visibilidade.

O fazer psicológico, em seus caminhos iniciais, hegemonicamente constituído — e, portanto, indissociável dos processos históricos, culturais e sociais — concentrou seus estudos, em medida considerável, nos processos intrapsíquicos, buscando adequar o sujeito a uma suposta normalidade. Suas principais influências emergiram no contexto pós-guerra, fortemente marcadas pela valorização da racionalidade e estruturadas a partir do pensamento eurocentrado e americanizado. Essas teorias foram importadas e incorporadas à realidade latino-americana, muitas vezes sem a devida análise crítica, em grande medida, pressupostos de neutralidade na padronização e categorização dos comportamentos. Essa importação torna-se particularmente problemática quando não é acompanhada das devidas avaliações e reflexões a partir de uma visão crítica da realidade brasileira, marcada por uma cultura colonizada inserida no sistema capitalista, e pela riqueza de sua diversidade territorial (COSTA, 2022).

Tais apontamentos podem conduzir, em grande medida, à expectativa de comportamentos considerados esperados ou ditos normalizadores, definidos por terceiros e desvinculados das realidades concretas dos sujeitos. Nessa perspectiva, desconsideram-se os contextos sociais e culturais, bem como as necessárias análises críticas dos recortes estruturais de raça, classe e gênero. Como consequência, reproduz-se um discurso individualizante e

patologizante, centrado na culpabilização do indivíduo, sem considerar a totalidade do sistema em que ele está inserido.

Neste trabalho, exploraremos o conceito de saúde mental em sua amplitude, buscando compreendê-lo a partir de uma interface teórica orientada por uma leitura crítica, histórica e social. Parte-se do entendimento de que se trata de um conceito complexo, cuja compreensão exige superar perspectivas reducionistas, biologizantes, individualizantes e centradas exclusivamente na dimensão intrapsíquica, tal como historicamente evidenciado pela tradição psiquiátrica.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2026), saúde mental é definida como um estado de bem-estar que possibilita às pessoas mobilizar suas habilidades e aprendizagens para lidar com os desafios e os estresses da vida cotidiana. A OMS destaca, ainda, que cada sujeito está exposto a um conjunto de fatores individuais, familiares e comunitários que, ao se combinarem, podem ser protetivos ou trazer prejuízos para a saúde mental. Acrescenta, ainda, que pessoas expostas a situações adversas apresentam maiores chances de desenvolverem uma condição em saúde mental, isto é, um sofrimento psíquico significativo.

A saúde mental é determinada por uma interação complexa de fatores individuais, sociais, comunitários e estruturais, cuja influência varia no tempo e no espaço. Nesse sentido, a OMS (2022) destaca diferentes ameaças estruturais e globais que afetam a saúde mental da população, entre elas as desigualdades sociais e econômicas, as emergências em saúde pública — como a pandemia de COVID-19, marcada por processos de luto, perdas de pessoas próximas e isolamento social —, as emergências humanitárias, como guerras e conflitos territoriais e a crise climática.

No que se refere às mudanças climáticas, acumulam-se evidências de que eventos extremos, como tempestades, inundações, deslizamentos de terra, ondas de calor e incêndios, bem como alterações ambientais de longo prazo, como o aumento da temperatura, a elevação do nível do mar, a poluição do ar, as secas e a disseminação de doenças sensíveis ao clima, produzem impactos sobre a saúde mental. Além disso, outra dimensão que diz respeito às mudanças ambientais perpassa pela questão de alimentação, que afetam e podem alterar o sistema de abastecimento de água e as condições de cultivo, reconfiguração de habitats, podendo afetar e enfraquecer ecossistemas, afetar a população e prejudicar a saúde mental (OMS, 2022).

A saúde mental vai para além da ausência de transtorno mental, podendo ser

compreendida a partir da maneira como as pessoas lidam com o estresse do cotidiano. Ela existe em um processo contínuo, em que não há classificação dos indivíduos como mentalmente saudável ou mentalmente doentes, complexo e contínuo, com experiências que transitam de uma sensação de bem estar até certo grau de sofrimento e dor emocional. As questões em saúde mental manifestam-se de maneiras diferentes, a partir das vivências, dos contextos e do grau de sofrimento experimentado por cada pessoa, em determinado espaço e tempo (OMS, 2022).

Ao tratar da saúde mental no contexto da escola, é importante destacar que a Psicologia Educacional acompanha esse campo há longa data. Cabe ressaltar que inicialmente a psicologia realizava contribuições a partir de uma perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem e também interligados aos processos de desenvolvimento humano, por meio da avaliação e do diagnóstico, perspectiva esta que dialogava com o modelo biomédico predominantes naquele momento histórico. Vale ressaltar, que a psicologia enquanto ciência e profissão, em seus primórdios, foi utilizada como forma de parametrizar e tentar encaixar sujeitos com explicações baseadas no biológico e no inato (FONTANA; CRUZ, 2008).

A seguir, destacamos dois documentos importantes para se pensar acerca da saúde mental no ambiente escolar a partir de publicações realizadas pelo Sistema Conselhos de Psicologia, a nível de orientação, consideradas a partir do compromisso ético político da profissão com a sociedade.

12

O documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, elaborado pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), destaca a necessidade de uma perspectiva crítica para compreender as questões que se revelam no ambiente escolar. Ao reconhecer a educação como um direito fundamental, garantido constitucionalmente, o documento defende que as práticas educacionais devem considerar a diversidade humana em todas as duas dimensões, respeitando a pluralidade que caracteriza a extensão do território brasileiro. Destaca, ainda, a importância de romper com perspectivas individualizantes e psicologizantes na compreensão dos diferentes fenômenos que emergem no contexto escolar, reconhecendo que a escola é um ambiente privilegiado de produção e reprodução das relações sociais e, conseqüentemente um ambiente que reflete a realidade social (CFP, 2019).

A Nota Técnica *A Psicologia na prevenção e no enfrentamento à violência nas escolas*, elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), destaca a escola como um espaço potencializador dos processos de aprendizagem e socialização. Entretanto, por constituir-se

como reflexo da sociedade, também se configura como um espaço em que se revelam diferentes manifestações de violência presentes no contexto social, como uso abusivo de álcool e de outras substâncias psicoativas, as desigualdades de classe, o racismo, a intolerância religiosa, o capacitismo, os preconceitos em relação às questões de gênero e sexualidade, entre outras formas de exclusão (CFP, 2023).

O documento evidencia, ainda, o processo de precarização dos espaços públicos, incluindo a escola, marcado pelo descaso e pela insuficiência de investimentos materiais, financeiros e de gestão. A escola revela-se, portanto, como um espaço paradoxal, que reúne, simultaneamente potencialidades e limitações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de alguns aspectos relacionados à constituição histórica do ensino de humanidades, destaca-se a importância de incorporar esses conhecimentos às reflexões sobre a educação contemporânea. Tal compreensão possibilita desenvolver análises críticas acerca da forma como os processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva das humanidades, se revelam na atualidade.

As propostas curriculares evidenciam desafios que ainda permeiam e influenciam as configurações educacionais. Apesar da complexidade que envolve as questões curriculares, uma postura de mera aceitação, e em certa medida, de passividade, contribui para que não se ouse em lutar por uma pedagogia verdadeiramente transformadora e libertadora.

Compreender a saúde mental em sua perspectiva ampliada significa ultrapassar concepções restritas aos aspectos internos e biológicos que caracterizam a experiência humana e que, frequentemente, conduzem a uma visão reducionista e à culpabilização individual. Essa compreensão pressupõe o reconhecimento dos múltiplos fatores que constituem a vida concreta e material, sejam eles individuais, sociais, comunitários ou estruturais.

As rupturas produzidas no ambiente escolar, orientadas pelo compromisso ético e político e materializadas nas práticas cotidianas, demonstram que a transformação é possível. Embora, em um primeiro momento, essas mudanças possam parecer pouco expressivas, elas se mostram essenciais para a construção de transformações concretas na educação, que, por sua vez, reverberam na sociedade e podem alcançar mudanças em nível estrutural.

O convite ao leitor é realizar as devidas reflexões e análises críticas, a fim de subsidiar ações concretas condizentes com os contextos e processos educacionais nos quais está inserido.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Sociais, Saúde e Ensino de Ciências (NEPSOS) coordenado pelo professor Diemerson da Costa Saquetto.

À FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo) pela bolsa referente ao Edital 013/2023 - PROCAP MESTRADO 2024.

REFERÊNCIAS

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Nota Técnica CFP nº 8/2023. **A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas**. Brasília: CFP, 2023. 18 p.

CHERVEL, André Chervel; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 25, n. 2, pp. 149-170, jul./dez. 1999.

COSTA, Ana Ligia Bragueto. Diálogos e Estratégias para Construção de uma Psicologia Latino-Americana. **Psicologia Ciência e Profissão - Diálogos**. Brasília - DF, ano 18, n 13, p 68-74 , out. 2022.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Atual, 2008.

HOOKS, bell. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017

14

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 60, pp. 15-35, dez. 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World mental health report: transforming mental health for all**. Genebra: World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 22 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Mental Health**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1. Acesso em: 22 maio 2026.