

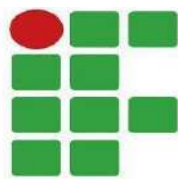
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

IULE LOURRAINE DA SILVA LANDINHO

**A SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OFICINAS DE
RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE OMNILATERALIDADE**

PALMAS-TO

2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

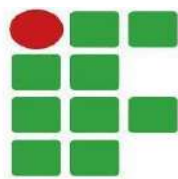
IULE LOURRAINE DA SILVA LANDINHO

**A SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OFICINAS DE
RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE OMNILATERALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas*.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Rythowem.

PALMAS-TO

2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

IULE LOURRAINE DA SILVA LANDINHO

**A SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OFICINAS DE
RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE OMNILATERALIDADE**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Rythowem

Instituto Federal de Educação do Tocantins *campus* Palmas

Orientador

Prof. Dr. Jair José Maldaner

Instituto Federal de Educação do Tocantins *campus* Palmas

Profa. Dra. Irenides Teixeira

Centro Universitário Luterano de Palmas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

L257s Landinho, Iule Lourraine da Silva
A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado : oficinas de resiliência
como uma proposta de omnilateralidade / Iule Lourraine da Silva Landinho,
Marcelo Rythowem. – Palmas, TO, 2022.
229 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2022.

Orientador: Dr. Marcelo Rythowem

1. omnilateralidade. 2. resiliência. 3. Ensino Médio Integrado. I.
Rythowem, Marcelo. II. Rythowem, Marcelo III. , . IV. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

“Em vez de possibilidades, realidades é o que tenho no meu passado, não apenas a realidade do trabalho realizado e do amor vivido, mas também a realidade dos sofrimentos suportados com bravura”

(Viktor Frankl).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Autor de tudo: aquele que gerou em mim o desejo de trilhar por esse caminho e me deu forças para chegar até aqui.

Ao meu querido orientador, o Dr. Marcelo Rythowem, que me atendeu com paciência e acolhimento, contribuindo de forma ética e atenciosa com o desenvolvimento deste trabalho, além de fomentar em mim o espírito crítico – que todo pesquisador precisa exercitar. Obrigada pelas ricas contribuições para a minha pesquisa.

À minha família, que por diversas vezes acreditou em mim mais do que eu mesma e foi uma grande incentivadora. Em especial, cito: minha avó Maria José, meu avô João Ataliba, minha mãe Erisnalva, meus irmãos Iggor e Iogo, minha tia Lora, minha tia Dinalva e minha cunhada Geyslany. Muito obrigada, amo vocês!

Agradeço à minha banca de qualificação, a prof^a. Dra. Irenides Teixeira e o prof. Dr. Jair José Maldaner, que me acompanharam em meu processo de formação enquanto psicóloga e mestra, respectivamente. Obrigada pelas contribuições!

Agradeço aos participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram ao convite e contribuíram com o processo de construção desta pesquisa e do produto educacional. Espero, honestamente, que essa experiência também tenha sido enriquecedora para vocês. Devido a essa participação, será possível discutir mais sobre saúde mental com outros alunos.

Aos meus colegas do PROFEPT, que verdadeiramente se tornaram uma família. Que turma sintonizada! Que experiência rica! Levarei para sempre comigo! Obrigada pelas contribuições, que alegria termos finalizado essa etapa e realizado esse sonho!!! Agradeço, especialmente, a Elaine, a Cristina, a Dinélise e a Brenda.

A todos os amigos; aproveito para citar a amiga Raissa Bitzcof, que me deu palavras encorajadoras e certas ao longo deste percurso – antes mesmo de eu realizar a prova! Aos professores da Escola Evangélica Gunnar Vingren, que incentivaram o meu hábito de leitura lá na fase da infância; sei que essa titulação se deve em grande parte a esse período marcante. Por fim, aos conhecidos, autores e professores que me ajudaram de alguma forma com o desenvolvimento desta pesquisa, grata pelo incentivo e ajuda.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Problema de Pesquisa.....	22
1.1.1 Objetivo Geral.....	25
1.1.2 Objetivos Específicos.....	26
1.2 Justificativa.....	26
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	30
2.1 Adolescência.....	30
2.2 O Ensino Médio Integrado e a proposta da Escola Unitária.....	36
2.3 Óptica Frankliana da Educação.....	44
2.4 Resiliência no Ensino Médio Integrado.....	49
2.5 Depressão no Ensino Médio Integrado.....	62
3 METODOLOGIA.....	74
3.1 Participantes.....	74
3.2 Tipo de Estudo.....	74
3.3 Materiais e Instrumentos.....	77
3.4 Procedimentos.....	77
3.4.1 Pesquisa Bibliográfica.....	77
3.3.2 Assinatura de Termos.....	78
3.3.3 Aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II).....	78
3.3.4 Aplicação de Escala de Resiliência.....	79
3.3.5 Oficinas.....	79
3.3.5.1 Oficina sobre Depressão e Oficina sobre Resiliência.....	79
3.3.6 Aplicação de Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas.....	80
3.3.7 Análise dos Dados Coletados.....	80
3.8 Material de Análise.....	82
3.8.1 Definição das Categorias de Análise.....	82
4 PRODUTO EDUCACIONAL “A PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A ÊNFASE NA RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE TRABALHO”.....	85
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	87

5.1 Categoria Prevenção em Saúde Mental no contexto do EMI.....	87
5.1.1 Análise Diagnóstica dos Transtornos Depressivos a partir do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II).....	88
5.1.1.2 Discussão sobre Resultados Obtidos a partir da Aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II).....	102
5.2.1 Análise Diagnóstica da Resiliência mediante Aplicação da Escala de Resiliência.....	106
5.2.1.1 Discussão sobre Resultados Obtidos a Partir da Aplicação da Escala de Resiliência.....	108
5.3 Categoria Omnilateralidade: uma tentativa de contemplar o indivíduo em suas dimensões.....	125
5.3.1 Oficinas como Espaço de Construção do Saber.....	126
5.3.1.2 Oficina sobre Depressão.....	127
5.3.1.3 Oficina sobre Resiliência.....	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	154
A: Produto Educacional Caderno de Atividades “A Prevenção Em Saúde Mental No Ensino Médio Integrado: a ênfase na Resiliência como uma Proposta de Trabalho”.....	155
B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	209
C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos.....	212
D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis.....	215
E: Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas (Elaboração Própria).....	218
F: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.....	219
G: Declaração de Concordância da Instituição e/ou Organização Coparticipante.....	220
ANEXOS.....	221
A: Escala de Resiliência.....	222
B: Inventário de Depressão de Beck.....	225

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Música A Via Láctea (Legião Urbana).....	130
Imagem 2: Música Amarelo (Emicida).....	131
Imagem 3: Trecho do Filme Álbum de Família (2013).....	132
Imagem 4: Trecho do Filme Garotos que já Amei (2020).....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas Tópico Tristeza.....	88
Gráfico 2: Respostas Tópico Pessimismo.....	88
Gráfico 3: Respostas Tópico Sensação de Falha.....	89
Gráfico 4: Respostas Tópico Perda de Prazer.....	90
Gráfico 5: Respostas Tópico Sentimento de Culpa.....	90
Gráfico 6: Respostas Tópico Sentimento de Punição.....	91
Gráfico 7: Respostas Tópico Insatisfação Consigo.....	92
Gráfico 8: Respostas Tópico Autocrítica.....	92
Gráfico 9: Respostas Tópico Pensamentos ou Desejos Suicidas.....	93
Gráfico 10: Respostas Tópico Choro.....	94
Gráfico 11: Respostas Tópico Irritabilidade.....	95
Gráfico 12: Respostas Tópico Perda de Interesse.....	95
Gráfico 13: Respostas Tópico Indecisão.....	96
Gráfico 14: Respostas Tópico Desvalorização.....	97
Gráfico 15: Respostas Tópico Perda de Energia.....	98
Gráfico 16: Respostas Tópico Mudança nos Hábitos de Sono.....	98
Gráfico 17: Respostas Tópico Fadiga.....	99
Gráfico 18: Respostas Tópico Mudança de Apetite.....	100
Gráfico 19: Respostas Tópico Mudança de Peso.....	100
Gráfico 20: Respostas Tópico Saúde.....	101
Gráfico 21: Respostas Tópico Perda de Interesse Sexual.....	101
Gráfico 1: Respostas Tópico Planos.....	108
Gráfico 2: Respostas Tópico Problemas.....	109
Gráfico 3: Respostas Tópico Dependência.....	109
Gráfico 4: Respostas Tópico Interesse.....	110
Gráfico 5: Respostas Tópico Autonomia.....	111
Gráfico 6: Respostas Tópico Orgulho.....	111
Gráfico 7: Respostas Tópico Aceitação.....	112
Gráfico 8: Respostas Tópico Amigo.....	113
Gráfico 9: Respostas Tópico Gerenciamento.....	113
Gráfico 10: Respostas Tópico Determinação.....	114

Gráfico 11: Respostas Tópico Reflexão.....	114
Gráfico 12: Respostas Tópico Dedicção.....	115
Gráfico 13: Respostas Tópico Dificuldades.....	115
Gráfico 14: Respostas Tópico Disciplina.....	116
Gráfico 15: Respostas Tópico Interesse.....	116
Gráfico 16: Respostas Tópico Risada.....	117
Gráfico 17: Respostas Tópico Autoeficácia.....	118
Gráfico 18: Respostas Tópico Disponibilidade.....	119
Gráfico 19: Respostas Tópico Flexibilidade Cognitiva.....	119
Gráfico 20: Respostas Tópico Obrigação.....	120
Gráfico 21: Respostas Tópico Sentido.....	120
Gráfico 22: Respostas Tópico Controle.....	121
Gráfico 23: Respostas Tópico Solução.....	121
Gráfico 24: Respostas Tópico Energia.....	122
Gráfico 25: Respostas Tópico Aceitação.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias de Análises.....	83
Tabela 2: Definições de Depressão.....	127
Tabela 3: Definições de Resiliência.....	133

LISTA DE SIGLAS

APA – American Psychiatric Association

AVAI – Anos de Vida ajustados por Incapacitação

AVI – Causa de Incapacidade

AVP – Anos Perdidos por Mortalidade

BDI-II – Inventário de Depressão de Beck

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COVID-19 (coronavirus disease 2019)

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EMI – Ensino Médio Integrado

FSU – Florida State University

FYE – Experiência do Primeiro Ano

IF – Instituto Federal

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

A problematização das temáticas da depressão e da resiliência pode contribuir para o atingimento dos ideais de uma educação humanística e omnilateral, uma vez que a educação para a vida considera aspectos humanos. O destaque dado a temáticas de âmbito psicológico, como a resiliência, torna-se uma possibilidade de alcance da omnilateralidade, visto que o ser humano é complexo e por isso precisa ter as suas dimensões devidamente consideradas. Dessa maneira, tivemos como objetivo geral no presente trabalho: investigar as possíveis contribuições de uma proposta de desenvolvimento de oficinas sobre a resiliência no Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas para a promoção de saúde mental. Este, pode ser destrinchado em: discutir as representações vigentes, no âmbito acadêmico, sobre resiliência e depressão apontando de forma crítica suas possíveis interfaces; avaliar atuais indicadores de depressão e resiliência de alunos, a partir das perspectivas adotadas nas Escala de Resiliência e no Inventário de Depressão de Beck; e analisar as repercussões, em âmbito individual, que a problematização de questões que envolvem as questões da resiliência e depressão podem ter causado sobre alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas. A metodologia adotada foi pesquisa qualitativa, pesquisa de campo e pesquisa participante. A amostra da pesquisa consistiu em participantes matriculados no 1º Ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, que assinaram o TCLE e o TALE e que participaram das etapas propostas na pesquisa, de ambos os sexos, maiores e menores. Por fim, os principais achados dos resultados, discussões e considerações finais foram que os índices de depressão dos alunos estavam leves e, os de resiliência, dentro do esperado – o que gerou surpresa. Os alunos veem a construção do saber em torno de temáticas como a depressão e a resiliência como sendo relevantes. Perante a conjuntura, corroboramos a necessidade de perpetuar os paradigmas da prevenção em saúde mental no âmbito escolar.

Palavras-chave: Omnilateralidade; Logoterapia; Resiliência; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The problematization of the themes of depression and resilience can contribute to the achievement of the ideals of a humanistic and omnilateral education, since education for life considers human aspects. The emphasis given to themes of a psychological scope, such as resilience, becomes a possibility of reaching omnilaterality, since the human being is complex and therefore needs to have its dimensions duly considered. In this way, we had as general objective in the present work: to investigate the possible contributions of a proposal to develop workshops on resilience in the Integrated High School of the Technical Course in Events of the Palmas campus for the promotion of mental health. This can be broken down into: discussing current representations, in the academic field, about resilience and depression, critically pointing out their possible interfaces; to evaluate current indicators of depression and resilience in students, from the perspectives adopted in the Resilience Scale and in the Beck Depression Inventory; and to analyze the repercussions, at an individual level, that the problematization of issues involving the issues of resilience and depression may have caused on students of the 1st Year of Integrated High School of the Technical Course in Events at the Palmas campus. The methodology adopted was qualitative research, field research and participatory research. The research sample consisted of participants enrolled in the 1st Year of the Technical Course in Events Integrated to High School, who signed the TCLE and TALE and who participated in the stages proposed in the research, of both sexes, majors and minors. Finally, the main findings of the results, discussions and final considerations were that the students' depression rates were light and the resilience rates were within the expected – which was surprising. Students see the construction of knowledge around themes such as depression and resilience as being relevant. In view of the situation, we corroborate the need to perpetuate the paradigms of mental health prevention in the school environment.

Keywords: Omnilaterality; Logotherapy; Resilience; Professional and Technological Education; Integrated High School.

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo comportamento humano surgiu aos 12 anos, após a leitura de um livro de um popular médico psiquiatra chamado Augusto Jorge Cury. Foi a partir daquele momento que decidi que queria ser psicóloga, para “falar sobre comportamento humano daquele jeito também” (sic). Desde então, muitas dúvidas e questionamentos referentes a essa área do conhecimento surgiram. Dentre elas, para mim, é particularmente instigante compreender a respeito da depressão por eu já ter tido – aqui, importa ressaltar que estou em remissão de sintomas – e, desde então, venho nutrindo muito interesse por esta temática.

Antes de adentrar na razão da deliberação sobre a resiliência, apresento a você, caro leitor, um texto de Rubem Alves, visto que este texto ilustra bem o processo de transformação que a ostra vive até se tornar uma pérola. Vejo que o ser humano passa por um processo muito parecido.

‘(...) havia num fundo de mar uma colônia de ostras, muitas ostras. Eram ostras felizes. Sabia-se que eram ostras felizes porque de dentro de suas conchas saía uma delicada melodia, música aquática, como se fosse um canto gregoriano, todas cantando a mesma música. Com uma exceção: de uma ostra solitária que fazia um solo solitário. Diferente da alegre música aquática, ela cantava um canto muito triste. As ostras felizes se riam dela e diziam: **‘Ela não sai da sua depressão...’**. **Não era depressão. Era dor.** Pois um grão de areia havia entrado dentro da sua carne e doía, doía, doía. E ela não tinha jeito de se livrar dele, do grão de areia. Mas era possível livrar-se da dor. O seu corpo sabia que, para se livrar da dor que o grão de areia lhe provocava, em virtude de suas aspereza, arestas e pontas, bastava envolvê-lo com uma substância lisa, brilhante e redonda. Assim, enquanto cantava seu canto triste, o seu corpo fazia o trabalho – por causa da dor que o grão de areia lhe causava. Um dia, passou por ali um pescador com o seu barco. Lançou a rede e toda a colônia de ostras, inclusive a sofredora, foi pescada. O pescador se alegrou, levou-as para casa e sua mulher fez uma deliciosa sopa de ostras. Deliciando-se com as ostras, de repente seus dentes bateram num objeto duro que estava dentro de uma ostra. Ele o tomou nos dedos e sorriu de felicidade: **era uma pérola, uma linda pérola. Apenas a ostra sofredora fizera uma pérola.** Ele a tomou e deu-a de presente para a sua esposa’ (RUBEM ALVES, 2008, p. 2).

Desse modo, a resiliência me suscita interesse exatamente pela complexidade de tudo que a envolve. É um construto que se encontra relacionado a vários conceitos além de ser de difícil compreensão, tanto que ainda não há um consenso definido pelos pesquisadores. Assim sendo, entender mais sobre essa força interna, que concede ao indivíduo a capacidade de prosseguir em seu processo de desenvolvimento apesar das dificuldades e, para isso, compreender os fatores internos e externos que estão associados a esse enfrentamento são questões que não só norteiam o presente trabalho, mas que também busco enxergar nas minhas vivências clínica e hospitalar, dia após dia.

No que se refere à prática hospitalar, passei um tempo significativo atuando na ala da COVID-19. Com isso, percebi que eu estava desenvolvendo o tema que eu veria tanto no público da COVID-19, visto que nas enfermarias era passível de observação, nos pacientes por mim acompanhados, o desencadeamento de depressão e a postura resiliente frente à incerteza, à saudade dos familiares, às possíveis sequelas da COVID, à possibilidade de se vir a óbito. Esta experiência decerto enriqueceu muito meu processo enquanto mestranda além do fato de que uma experiência que poderia ter sido dificultosa, me ajudou na imersão da vida profissional, enquanto psicóloga.

A minha atuação naquele contexto não se restringia aos pacientes que solicitaram por atendimento, mas abrangia também os familiares que estavam sob sofrimento psíquico. Portanto, é digno de menção ressaltar que a presente pesquisa foi desenvolvida em contexto de pandemia, o que trouxe a ela dificuldades específicas impostas. Além disso, importa destacar que não estou distante, enquanto pessoa e pesquisadora, desta temática. Pelo contrário, me percebo implicada neste tema, visto que durante esta pesquisa além de ter precisado mudar a metodologia da pesquisa por causa do cenário pandêmico, o que já aponta para a nossa flexibilidade enquanto pesquisadores, mudei de cidade e estado, a fim de aproveitar uma oportunidade de emprego que surgiu. Assim, distante da minha família e do que era conhecido, diante dos novos desafios emergentes, tem existido um sentimento de superação por minha parte.

Logo, a deliberação por estudar sobre “A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: oficinas de resiliência como uma proposta de omnilateralidade” surgiu como resultado da conjuntura apresentada.

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, a instituição escolar tem sido um dos pilares do desenvolvimento humano no que se refere à construção do saber e aos processos de socialização durante a infância e a adolescência. Por assim ser, a escola costuma ser uma instituição central para grande parte dos adolescentes, o público-alvo desta pesquisa. Nesta instância, temos a chance de aumentar nosso conhecimento acerca do mundo, desenvolver habilidades ou aprimorar as que já existem, participar de eventos culturais, explorar as possibilidades profissionais e fortalecer vínculos sociais. Dito de outra maneira, entendemos que o leque de oportunidades à disposição do indivíduo é amplo (PAPALIA, 2013). Assim sendo, a escola não somente oportuniza possibilidades de crescimento, mas também, conforme Junior et al. (2021), a organização da instituição escolar exerce influência não apenas sobre a aquisição do saber, mas também sobre a formação da identidade do aluno.

Outra questão importante, presente neste cenário, consiste nas dificuldades que podem ser experienciadas no contexto escolar, como a assunção de novos deveres, as pressões acadêmicas, o desafio da escolha laboral, o manejo da alta carga horária, os desafios inerentes às relações sociais, etc (GERMAIN E MARCOTTE, 2016; PACHECO, NONENMACHER E CAMBRAIA, 2020). Sobre a deliberação da vida laboral, Rocha et al. (2006) comenta que essa é uma decisão de suma importância, visto que tal fato tem relação direta com a identidade pessoal do aluno além de ser sua origem futura de satisfação das necessidades pessoais.

Desse modo, diante da centralidade e da relevância que a escola tem para grande parte dos adolescentes em nossa época, entendemos que ela não pode desprezar temáticas que abordem a saúde mental. De acordo com Frankl (2011, p. 84), no nosso tempo, o qual ele denomina de “era do vácuo existencial”¹, não podemos nos contentar com a mera transmissão da tradição e do saber, mas, antes, é preciso auxiliar o aluno a perceber significados singulares em sua experiência de vida. Em outros termos, a unidade escolar deve ir além da partilha da cultura e do conhecimento, visto que também se recomenda favorecer o encontro dos sentidos imbuídos em sua existência.

¹ Termo utilizado por Frankl para se referir à quantidade de indivíduos que dispõem de vazio existencial. O vazio existencial se manifesta quando a vontade de sentido não é satisfeita. Esta conjuntura é potencializada pelo enfraquecimento da tradição.

Para tal, é imprescindível que a escola cumpra seu papel de “encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independentes” (FRANKL, 2011, p. 84). Todavia, cumprir com tal missão não é simples.

Uma das maneiras de a escola alcançar esse objetivo ocorre quando o aluno é estimulado a ser cômico das escolhas sobre as quais delibera, noutras palavras, quando se pratica a educação para o sentido. A educação para o sentido foi desenvolvida a partir da necessidade de se responder às questões de ordem existencial que influem no significado que se dá para a educação, à efetividade da aprendizagem e intenta trazer à voga uma concepção humanizadora e integral do currículo (FRANKL, 1943/2017).

Essa busca por sentido, no contexto educacional, deve se transformar no maior objetivo da educação, uma vez que seguindo essa direção poderemos ser capazes de promover e vivenciar a integralidade do ser humano (BASTOS E ROSAL, 2017). O que eles abordam nos permite propor uma aproximação entre aquilo que Gramsci entende por escola, pois, para Gramsci (2004), o trabalho deve ser integrado em todas as suas dimensões: intelectual, física e técnica. Além disso, deve haver espaço para a formação humanística. Aqui, vale ressaltar que Gramsci, para chegar a essas inferências, desenvolveu releituras das obras de Marx. Marx, por sua vez, preconizava a superação da divisão de classes, pois compreendia que o sistema capitalista não era capaz de viabilizar a concretização da formação integral.

Tais pressupostos podem ser observados no desafio embutido no contexto da educação profissional do Brasil, uma vez que esta, influenciada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que traz as Diretrizes e Bases da Educação nacional e dá outras providências e a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que autoriza a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF almeja superar a divisão histórica existente entre trabalho físico e intelectual (CIAVATTA, 2005).

Para fins de contextualização, importa citar que esta divisão histórica surgiu com o fim do chamado comunismo primitivo (SAVIANI, 2007). Noutras palavras, o homem, nos primórdios, produzia a própria existência por meio do trabalho e essa produção era compartilhada com os pares, visto que até então não havia proprietários dos meios de produção: a terra pertencia a todos, indistintamente. Contudo, como apresenta Saviani (2007, p. 155), “a apropriação privada da terra, então principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes”. A referida divisão trouxe repercussões sobre o presente.

Portanto, com o início da propriedade privada, surgiu também a noção de valor da troca do trabalho. Como efeito do novo cenário, para produzir a própria sobrevivência, os não proprietários passariam a precisar gerar um excedente e, concomitantemente, o proprietário também sobreviveria a partir desse excedente. Disso concluímos que a força braçal se transformou em mercadoria e, por conseguinte, se transformou em valor de troca. Em outras palavras, as horas de trabalho são trocadas para se ter o necessário para a sobrevivência (FARIAS, 2019).

Somado a isso, entendemos que com a divisão de classes adveio também a dualidade que estruturou as relações sociais tal qual conhecemos hoje. Essa conjuntura afetou não só o trabalho, mas também a educação e, conseqüentemente, dividiu as escolas em: escola para a classe burguesa e para a classe proletária. A primeira visa capacitar o aluno para atividades técnicas enquanto a segunda, enfoca atividades intelectuais (SAVIANI, 2007).

Essa divisão provocou uma grande lacuna na formação dos alunos, gerando a necessidade, então, de superação. Desse modo, é de grande importância que não apenas essa divisão entre trabalho manual e intelectual seja superada, mas também que o alunado desenvolva criticidade no que tange ao momento histórico em que está, às estruturas sociais que o compõem e assim, ao compreender as razões para suas ações, se movimente, enquanto sujeito histórico-crítico que é.

Com isso, uma educação omnilateral e integral encontrará meios para se materializar. Em consonância com Ciavatta (2014, p. 190), a educação omnilateral tem origem na educação socialista, que tinha como objetivo “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Em síntese, a educação que busca contemplar o ser humano em todos os seus aspectos e que integra a formação geral com a educação profissional é chamada de educação omnilateral.

Diante do apresentado, considera-se crucial que o debate e a problematização da resiliência ocupem posição no cenário educacional, visto que esta é uma atitude diante da vida que poderá ajudar o indivíduo a lidar com as circunstâncias adversas impostas, contribuir com o fortalecimento pessoal, o auxiliar a lidar com os diversos significados das experiências (FRANKL, 1946/2017). Por resiliência, entendemos que esta seja a capacidade de encontrar uma razão, uma meta de vida. Se assim o indivíduo o fizer, disporá de maiores chances de sobrevivência, mesmo em meio a adversidades. Além

disso, conseguirá encontrar meios para lidar com as circunstâncias geradoras de sofrimento (FRANKL, 1946/2008). Mas em que se fundamentam as adversidades?

De acordo com Pereira (2001), os exemplos de adversidades podem ser divididos em: acontecimentos catastróficos e traumáticos, acontecimentos significativos de vida e pequenos acontecimentos incomodativos do dia a dia. Estes, serão destrinchados logo adiante.

Os acontecimentos catastróficos e traumáticos vão desde traumas e catástrofes, como violências, terremotos e guerras. Sua característica principal reside no fato de que tais situações podem afetar uma quantidade significativa de indivíduos. Os acontecimentos significativos de vida se referem às situações experienciadas que trazem uma importante modificação do estilo de vida do indivíduo, como divórcio, desemprego, morte de um ente querido, etc. Já os acontecimentos incomodativos do dia a dia se referem às pequenas frustrações diárias, que de algum modo produzem incômodo nos relacionamentos (PEREIRA, 2001).

Assim, acreditamos que, com o desenvolvimento de tais atributos, o alunado terá mais elementos para se preparar para os desafios impostos pela vida, responder a ela de maneira mais saudável, além de ser contemplado em suas mais diversas necessidades.

Abed (2016) ratifica o pensamento de Frankl (1946/2017), pois para Abed (2016), o papel social da escola não se restringe à divulgação do conhecimento, sendo incumbida, também, de esforços voltados para outras esferas, que poderão culminar com a construção de uma vida mais plena. Desse modo, torna-se improtelável que habilidades de âmbito sócio-emocional, como a resiliência, sejam salientadas no ambiente educacional.

Mediante o apresentado, o presente trabalho objetivou desenvolver um produto educacional que foi resultado da realização de oficinas em que se abordou “A Prevenção em Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: a ênfase na resiliência como uma proposta de trabalho”.

Neste trabalho, nos propusemos a estimular o debate sobre a depressão. Esse transtorno vem colocando em risco a saúde mental de muitos estudantes e desafiando a instituição escolar a se preparar para ajudar os educandos em seu enfrentamento. Conforme a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5^a

edição (DSM-V)², o Transtorno Depressivo é a condição resultante de 9 (nove) características, tais como: tristeza persistente, redução da energia no cotidiano e pensamentos recorrentes envolvendo morte, entre outras. Para realização do diagnóstico, é preciso que pelo menos 5 (cinco) dos 9 (nove) sintomas se façam presentes.

Dessa maneira, espera-se que o desenvolvimento do produto educacional tenha atendido, de alguma maneira, ao alunado em suas questões existenciais, considerando o contexto educacional do qual fazem parte e que o resultado desse processo tenha sido de grande valia para os professores diante da oportunidade de se problematizar acerca da resiliência. A conjuntura apresentada nos remete ao pensamento de Frankl (1946/2017), pois, para este, a educação para o sentido deve preparar o aluno para a vida e não apenas para aprender o saber formalizado que a instituição escolar exige.

Tal perspectiva atinge os ideais de uma educação humanística e omnilateral, uma vez que a educação para a vida considera aspectos humanos. Além disso, o destaque dado a temáticas de âmbito psicológico, como a resiliência, torna-se uma possibilidade de alcance da omnilateralidade, visto que o ser humano é complexo e por isso precisa ter as suas dimensões devidamente consideradas.

1.1 Problema de Pesquisa

A instituição escolar costuma ocupar papel central na vida e formação dos alunos e é neste espaço que o adolescente entra em contato com os mais diversos assuntos, que podem ou não contribuir positivamente para o enfrentamento de sua vida. Diante da necessidade de se oferecer algum tipo de suporte emocional ao alunado, de modo a potencializar sua experiência de vida, contribuindo então para o desenvolvimento de recursos internos, conjuntura que pode promover saúde e diminuir o desencadeamento de transtornos mentais, como a depressão, é que nos questionamentos sobre a ausência de conteúdos programáticos sobre saúde mental no âmbito escolar.

Dessa maneira, perante os novos desafios enfrentados pelos alunos do 1º ano e a necessidade de também se abordar temáticas como depressão e resiliência, percebemos uma lacuna na formação do Ensino Médio Integrado (EMI), visto que assuntos de tamanha relevância não costumam estar em evidência e fazer parte do espaço de discussão

² No capítulo 5.5, intitulado A Depressão no Ensino Médio Integrado, iremos abordar a depressão sob a perspectiva do DSM com maior profundidade.

da sala de aula. Segundo Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), a escola se constitui como sendo de tão grande importância frente à vida mental do aluno que pode contribuir para gerar nele sofrimento psíquico ou mesmo se estabelecer como um fator a mais para a culminação de adoecimento.

No que concerne ao aumento da incidência da depressão, vemos que já no ano de 2003 havia a previsão de que nas duas décadas seguintes existiria acréscimo expressivo do número de indivíduos depressivos, o que pode inclusive levar à impossibilidade de ações como autocuidado e prosseguimento de atividades diárias. Importa destacar que, já naquele momento, era a segunda condição mais presente em indivíduos de 15 a 44 anos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001).

Ainda sobre aquela época, temos documentado que a depressão já ocupava o 4º lugar entre as principais doenças que a população apresentava e era responsável por 4,4% do total de anos de vida ajustados por incapacitação (AVAI). Sendo que, destes, a depressão era a principal causa de incapacidade (AVI). Os anos de vida ajustados por incapacitação manifestam os efeitos fatais e não fatais de determinada doença, o que é calculado por meio da soma dos anos perdidos por mortalidade (AVP) e dos anos que se vive com incapacidade (AVI) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001; MURRAY, 1996).

Ainda de acordo com a OMS (2001), se as tendências demográficas e epidemiológicas daquele momento perdurassem, até 2020 a depressão corresponderia à 5,7% da carga total de doenças, sendo que somente as doenças cardiovasculares ultrapassariam a depressão no que concerne à AVAI. Com isso, notamos uma previsão expressiva do aumento dos índices de depressão na população mundial.

Hoje, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) depreende que metade dos transtornos mentais se inicia por volta dos 14 anos, contudo, a maior parte não recebe tratamento adequado. A isso, soma-se o fato de que a depressão é hoje o 3º (terceiro) transtorno mental mais frequente em adolescentes. A depressão, quando em sua forma mais intensa, aumenta a chance de consumação de autoextermínio, sendo que o suicídio é a segunda causa principal de óbito em jovens de 15 a 29 anos.

Ainda sobre essa estreita relação que se configura entre depressão e adolescência, Beck e Clark (1988) acreditam que perder ou diminuir vínculos afetivos com pessoas

queridas pode contribuir para o desencadeamento do quadro de depressão. Podemos associar essa circunstância à condição de isolamento social forçado, já que, desde 2020, nos encontramos em uma pandemia mundial e, conforme as regras sanitárias vigentes, é crucial que o distanciamento social se perdure, para que, então, a alta taxa de transmissibilidade da COVID-19 diminua e, como consequência, o número de internações hospitalares e óbito também sofra decréscimo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Outrossim, além dos relatos de Beck e Clark (1988) e da ONU (2020), há também uma correlação estabelecida entre a pandemia e o aumento do número de casos de ideação suicida ou de tentativa ou concretização de autoextermínio. O suicídio é entendido como um fenômeno multifatorial e, por isso, deve ser observado mediante tais fatores: medo, isolamento, solidão, desesperança, pouco acesso à rede de suporte social e espiritual, dificuldade no acesso a serviços de saúde mental, presença de doenças e comorbidades, suicídio de pessoas que integram seu meio social, etc (REGER et al. 2020).

A isso, podemos acrescentar a realidade de que as medidas decorrentes da necessidade de reduzir a transmissão da COVID-19, como o distanciamento social e o fechamento de instituições escolares, pode favorecer episódios de violência no âmbito doméstico. É apropriado, ainda, incluir em nossa discussão que a condição de distanciamento social pode desencadear questões internas ou mesmo relacionadas à pandemia que ajudem a desencadear doenças psiquiátricas, como a depressão (OLIVEIRA, et al. 2020). A conjuntura apresentada nos leva a depreender a urgência de se atentar para a saúde dos adolescentes que precisam lidar com as mudanças impostas pelo atual cenário pandêmico. Nesse sentido, Loades et al. (2020) relatam que o isolamento forçado contribui para o aumento da propensão da depressão e ansiedade.

Sob esta ótica, Deighton et al. (2019) veem o adolescente como sendo mais vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais. Contudo, as razões que fundamentam essa percepção não são claramente trazidas por eles. Podemos inferir, neste sentido, que as poucas experiências vividas somado ao pouco esclarecimento de como lidar com sua vida psíquica, são circunstâncias que contribuem para a manutenção dessa realidade.

Como forma de ratificar o que foi trazido, a pesquisa “Monitoramento da evolução da sintomatologia pós-traumática, depressão e ansiedade durante a pandemia de covid-19 em brasileiros”, desenvolvida pelo médico psiquiatra prof. Dr. Vitor Crestani Calegaro,

por meio do departamento de Neuropsiquiatria vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem por objetivo acompanhar a evolução dos sintomas psíquicos e comportamentais durante a pandemia de COVID-19 em brasileiros e investigar fatores de risco³, trouxe à voga o seguinte achado: “quanto menor a idade, mais sintomas de depressão, ansiedade, estresse, estresse pós-traumático e alcoolismo” (COVIDPSIQ, 2020, p. 5).

Dessa maneira, percebemos que a atual conjuntura traz consigo desafios aos adolescentes, podendo se apresentar como fator de risco para a sua saúde mental. Depreendemos que há pesquisas recentes sugerindo a imprescindibilidade de ponderarmos a respeito da saúde mental dos mais jovens. Por esta razão, de acordo com Loades et al. (2020), faz-se essencial que ações de cunho preventivo existam.

Isto posto, diante desses apontamentos, considerando que a escola tem uma grande contribuição na formação do aluno oportunizando sua preparação para os desafios que serão enfrentados ao longo de sua vida podemos compreender, consonante com Loades et al. (2020), a importância das ações de intervenção precoce para a saúde mental além da maior chance de aprendizado outorgada por elas.

Assim, diante da evidência dada à temática da prevenção, surge o seguinte questionamento: de que forma a escola pode articular o tema resiliência a fim de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de estratégias de prevenção da depressão, contribuindo para a formação para a vida e não somente para a aquisição de conteúdos?

1.1.1 Objetivo Geral

Portanto, em busca de responder à questão levantada, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as possíveis contribuições de uma proposta de desenvolvimento de oficinas sobre a resiliência no Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas para a promoção de saúde mental; nesse contexto, também relacionamos a temática da depressão por entendermos que ela nos trouxe um expressivo indicativo da saúde mental do aluno.

³ A definição de fator de risco bem como exemplos foram observados no capítulo que versa sobre resiliência.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Discutir as representações vigentes, no âmbito acadêmico, sobre resiliência e depressão apontando de forma crítica suas possíveis interfaces;
- Avaliar atuais indicadores de depressão e resiliência de alunos, a partir das perspectivas adotadas nas Escala de Resiliência e no Inventário de Depressão de Beck;
- Analisar as repercussões, em âmbito individual, que a problematização de questões que envolvem as questões da resiliência e depressão podem ter causado sobre alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas.

1.2 Justificativa

Diante da centralidade ocupada pela instituição escolar na vida de grande parte dos alunos, considerando que é oportuno que a lacuna formativa seja preenchida por temáticas existenciais como a resiliência e que a perspectiva de omnilateralidade seja atingida se as mais diversas dimensões dos adolescentes forem satisfeitas, consideramos de grande importância que o estímulo para práticas de resiliência seja posta em evidência no 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Eventos Ensino Médio Integrado.

Germain e Marcotte (2016) entendem que a associação entre o apoio social, a relação com os pais e a escolha profissional são fatores que estão atrelados à manifestação do estado depressivo. Assim, diante desse contexto tão peculiar cheio de mudanças e desafios nos mais diversos âmbitos, torna-se importante que ações preventivas sejam realizadas.

Ademais, no que aponta para a justificativa teórica, convém relacionar alguns pressupostos trazidos por Viktor Emil Frankl (1905-1997) e Antonio Francesco Gramsci (1891-1937), uma vez que estes são os principais teóricos que fundamentam o que temos proposto. Frankl fundamenta nossa investigação por apresentar, em seu aporte teórico, aspectos da teoria de sentido e entendemos que a satisfação da vontade de sentido é primordial para a conquista de uma vida mais enriquecedora, salutar e resiliente. Enquanto Gramsci traz que a omnilateralidade deve ser praticada no ambiente

educacional, tendo em vista que o ser humano tem múltiplas dimensões e, por isso, elas devem ser alcançadas.

Para atingir tal fim, podemos nos embasar nas ideias estabelecidas por Alves (2015), pois este, já anteviu a potencialidade dessa interface. Sem mais delongas, doravante vamos aos propostos de Frankl (1905-1997) e depois aos de Gramsci (1891-1937).

Inicialmente, o novo capitalismo, manifesto pelo “Americanismo” e “Fordismo”, foi explanado. Logo após, problematizamos seus efeitos sobre a vida psíquica do sujeito e, por fim, procuramos estabelecer a correlação entre o abordado pelos teóricos e o que buscamos alcançar, que se concretizou por meio do apontamento da resiliência como uma potencializadora da saúde mental dos alunos componentes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas.

Gramsci (1891-1937), em seu texto “Americanismo e Fordismo”, captou alguns atributos que ele captou como sendo do novo capitalismo e, para isso, se valeu de termos como “Americanismo” e “Fordismo”. Essa nova realidade se manifesta da seguinte maneira:

Fenômeno a um só tempo político, ideológico e econômico, o americanismo surge aos olhos de Gramsci como um modo de vida profundamente imbricado na esfera produtiva com o taylorismo – como modelo de organização do trabalho – e com o fordismo – como mecanismo global de acumulação de capital (BRAGA, 2008, p. 12).

Em outras palavras, o foco desta estrutura social tornou-se a capacidade de produção, o quanto se podia gerar, e, por conseguinte, vimos a subsunção das instituições sociais aos interesses do capital se consolidar. Dessa forma, a racionalização da produção e do trabalho (para que mais lucro fosse gerado) foi somada à persuasão de trabalhadores, uma vez que no Americanismo havia o intento de criar um tipo de homem adequado a uma nova sociedade de consumo. A referida conjuntura se mantinha por intermédio de estratégias coercitivas e persuasivas, de modo a existir até a repressão de instintos sexuais e estimulação do individualismo para que toda possibilidade de associação de classes fosse desconsiderada e, assim, o poder da classe elitista se perpetuasse (PROHMANN; AMORIM, 2017).

Em decorrência desse contexto somado à perda do instinto e enfraquecimento da tradição, nos esbarramos numa crise contemporânea: a crise da falta de sentido. De acordo com as concepções desenvolvidas por Frankl (1946/2008), o principal problema da

existência humana é a necessidade de satisfação da vontade de sentido, ou seja, em nossos tempos, a questão do sentido da vida, a compreensão das razões para continuar vivendo são indispensáveis e por esse motivo precisam ser satisfeitas.

Podemos ainda acrescentar que, diante do enfoque central dado ao consumo – Bauman (2008) já nos alertou para a mudança da sociedade de produção para a sociedade de consumo –, o consumo deixou de ser um meio de subsistência e tornou-se a finalidade, a direção final das ações humanas. Essa modificação ocasionou a “desefetivação do ser genérico do homem”, noutras palavras, o homem deixou de ser um agente crítico que delibera sobre suas escolhas para se tornar espectador e consumir, sem crivo, as mercadorias que lhe são oferecidas (ALVES, 2015).

Ao mesmo tempo em que os homens se encontram em meio a essa manipulação do capital que gera subserviência, são, também, impelidos a responder às suas próprias frustrações, no que concerne ao intrínseco desejo de sentido. Portanto, entendemos que não lograr solução para demandas existenciais torna-se a origem do adoecimento psíquico (ALVES, 2015); adoecimento psíquico esse que pode se revelar por meio do desenvolvimento da depressão. Dessa maneira, entendemos que o contexto hodierno influencia não apenas a esfera laboral, mas também a educacional e é em função disso que evidenciamos a imprescindibilidade de se abordar questões existenciais no ambiente escolar, já que o aluno irá se deparar com esse contexto quando for inserido no mundo do trabalho.

Entendemos que o Ensino Médio Integrado (EMI) é o que tem mais potencial para realizar os ideais da Escola Unitária, proposta por Gramsci (2004) e surge, enquanto projeto, como resposta à insatisfação de uma formação incompleta e dividida de forma desigual em classes. Portanto, é por esse motivo, amparada nos fundamentos gramscianos e franklianos, que na presente pesquisa intentamos materializar tal assertiva por meio da problematização da resiliência enquanto uma possibilidade de prevenção em saúde mental. Além disso, nos fundamentamos na perspectiva que visa trazer uma contribuição para a oferta de uma educação integral e humanista. Essa proposta pode ser observada, inclusive, no produto educacional que foi desenvolvido a partir da realização desta pesquisa.

Alguns pontos de convergência nas obras de Gramsci (1891-1937) e Frankl (1905-1997) residem na busca por melhorar aspectos deficitários presentes em suas realidades. Gramsci atribuía grande importância para a educação, pois enxergava que esta não

cumpria sua função quando não era oferecida para todos e servia aos interesses da classe dirigente. Por assim compreender, ele desenvolveu, em contexto prisional, a teoria da Escola Unitária.

Para a concretização de tal feito, conseguimos inclusive observar nele indicativos de resiliência, uma vez que Gramsci, por causa de sua filiação ao Partido Comunista Russo e posterior divulgação de suas ideias contra-hegemônicas, foi preso. Desde seus 2 (dois) anos de idade sua saúde já era frágil; o cenário da prisão, portanto, potencializou seu quadro de saúde já preocupante e, após 5 (cinco) anos de prisão somados à condenação de 20 (vinte) anos de prisão – a qual não conseguiu cumprir tendo, então, recebido liberdade condicional – numa cela reduzida e com pouca assistência, morreu pouco tempo após ser libertado. Mesmo diante dessa conjuntura tão adversa, Gramsci (1891-1937) se manteve escrevendo em objetos diversos, compartilhando seus ideais. Podemos até mesmo inferir que seu desejo de saber o ajudou a se manter vivo, bem como sua vontade otimista – embora, do ponto de vista intelectual, o autor se considere pessimista (GRAMSCI, 2004). Logo, diante de sua breve biografia apresentada, entendemos que Gramsci (1891-1937) não se permitiu abater, mas agiu de forma resiliente, conseguindo, assim, realizar o que se propôs.

Frankl (1905-1997), por sua vez, era judeu e viveu na época da Segunda Guerra Mundial, e, sequentemente, viveu o cenário de perseguição nazista aos judeus. Essa experiência serviu para solidificar sua teoria, a qual traz como importante premissa que o homem é movido pela busca da satisfação de sentido. Para o desenvolvimento de sua teoria, este até mesmo se utilizou de uma notória frase, atribuída a Friedrich Wilhelm Nietzsche, que diz que “quem tem um porquê para viver pode suportar quase qualquer como”.

Frankl pôde também vivenciar de forma prática a teoria que desenvolveu, visto que passou três anos nos campos de concentração e o anseio por rever a esposa que tanto amou somado à motivação de concluir sua teoria foram fatores que certamente o ajudaram a sobreviver. Por fim, Frankl também direcionou seu saber para o âmbito educacional, pois compreendeu que se a vontade da satisfação de sentido é a motivação primária do ser humano, ela também precisaria ser considerada nas escolas. Logo, conseguimos captar comportamento resiliente em ambos os autores, o que vivifica ainda mais seus achados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Adolescência

Quando falamos em adolescência, é habitual que inúmeros atributos relacionados à rebeldia, instabilidade e egoísmo surjam em nossa representação social. Contudo, compreender a realidade sob essa ótica não nos leva a auxiliar o jovem, desenvolver políticas públicas adequadas para suas necessidades e tampouco observá-lo como indivíduo protagonista. Entendemos que é necessário problematizar essas representações e assim nos propusemos a discutir, nos parágrafos que se seguem, duas concepções teóricas sobre a abordagem conceitual dessa temática, quais sejam a ideia naturalizante e a sócio-histórica acerca da adolescência. Dessa forma, além de ampliar o debate e a compreensão de forma contextualizada pode-se aprofundar o enfoque conceitual de forma crítica, deslegitimando certos consensos naturalizantes de situações que são estritamente sociais e culturais.

De acordo com Papalia (2013), a adolescência é uma fase situada entre a infância e a vida adulta em que o indivíduo passa por diversas mudanças de cunho biopsicossocial, sendo que a forma como as pessoas lidam com ela se modifica de acordo com cada cultura, local e crenças predominantes.

No entanto, a perspectiva adotada pela autora é naturalizante, ou seja, adota alguns atributos como naturais e intrínsecos ao indivíduo adolescente, o que não corresponde ao que compactuamos, na presente pesquisa, como sendo a visão que possuímos acerca do ser humano e, especialmente, da adolescência. Acreditamos que o adolescente deve ser visto como um importante ator social e que por esse motivo precisa ter suas necessidades reconhecidas e legitimadas.

Esta fase, inclusive muitas vezes chamada de “aborrescência”, é vista como cheia de crises e por isso o adolescente passa a ser concebido como um ser rebelde, difícil, instável, orgulhoso, agressivo, egoísta, dentre tantos outros adjetivos.

Um exemplo da visão naturalizante é o que Tomio e Facci (2009) apresentam. Para as autoras, existem quatro mitos acerca da adolescência, são eles: o da instabilidade emocional; que as dificuldades que surgem são específicas dessa fase; a necessidade dos jovens de maior afastamento dos pais produz conflitos significativos e que sempre haverá um abismo perpassando as gerações. Assim, concebemos como problemático somente

reproduzir esses discursos que permeiam nosso meio social e não lançar críticas sobre tal forma de pensamento.

Para Bock (2007), a visão naturalizante é negativa por não oportunizar leituras críticas do meio social o que consequentemente gera políticas deficitárias ou pouco satisfatórias para os jovens, em outros termos, dificuldades para enxergá-los e lidar com eles de forma mais adequada. Como consequência disso, se culpabiliza o adolescente e seus responsáveis por questões de origem social, como a violência.

León (2005) vai ao encontro da perspectiva exposta, visto que ele compreende a adolescência como sendo a reverberação das estruturas e das questões presentes na sociedade. Como complemento à visão que aqui tem sido defendida, o documento “Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica”, desenvolvido pelo Ministério da Saúde (2017), versa ainda que a não observância de questões socioculturais traz como desfecho “tornar aquele que sofre ainda mais vulnerável” (p. 46).

Isto é, além de nossa análise da adolescência ser incompleta se a devida consideração ao ambiente social não existir, correríamos o risco de acentuar a vulnerabilidade por vezes já apresentada pelo público jovem. As falas desses autores decerto correspondem ao que a visão sócio-histórica abarca.

A matriz conceitual sócio-histórica concebe a dinâmica entre sujeito e sociedade a partir de uma relação dialética. De acordo com Leite (2017), o materialismo histórico-dialético se caracteriza, sobretudo, por ir além da dicotomia sujeito-objeto, ou seja, acredita que sujeito e objeto são participantes de uma mesma realidade e que a divisão sujeito-objeto é considerada alienadora, razão pela qual precisa ser superada. Assim sendo, “o processo dialético parte da análise de polos contraditórios que em um confronto superam o momento anterior, produzindo, através da própria ação sobre a realidade, uma nova realidade pensada” (p. 847).

Clarificando: somado à premissa de que sujeito e objeto não devem ser divididos por participarem de uma mesma realidade, entendemos que a concepção dialética está vinculada à práxis revolucionária, práxis essa que almeja proporcionar mudança social por meio da exposição de contradições e de formas de dominação que vigoram. Assim, inferimos que o saber é social e que por isso inclui o outro, sendo esse outro crucial para a sua própria constituição. Neste sentido, requer nota que o homem é, a despeito das limitações da realidade material, considerado o mais importante artesão e construtor de

sua realidade. Essa realidade, por sua vez, se desenvolve mediante interação estabelecida entre os pares e a natureza e, conseqüentemente, o indivíduo se torna apto ao desenvolvimento em meio ao processo histórico que se encontra. Tal desenvolvimento é fruto das relações materiais que são estabelecidas no cotidiano (LEITE, 2017).

Essa perspectiva se contrapõe a muitas teorias pós-modernas, uma vez que estas enxergam a realidade como sendo subjetiva, passível das mais diversas interpretações. Diferente delas, aqui se considera que o objeto tem essência imutável, dito de outra maneira, a matéria se conserva, fato que independe das aspirações e ambições do indivíduo (VÁZQUEZ, 1968; RODRIGUEZ, 2014).

Além disso, a realidade jamais é influenciada por apenas uma demarcação. Em consonância com Leite (2017, p. 851), “os fatos sociais não estão isolados, há uma relação dinâmica e dialética entre o singular, o universal e o particular”. Ou seja, a realidade concreta só poderá ser explanada com sentido se as múltiplas determinações forem apropriadamente constatadas.

Uma vez compreendidas as principais premissas que envolvem a dialética, podemos nos ater à Psicologia Sócio-Histórica, defendida especialmente por Bock (2007), sendo essa grandemente influenciada pelo psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). De acordo com a autora, a Psicologia Sócio-Histórica enxerga o ser humano como alguém ativo, dinâmico, criativo, que pode ser protagonista de seus próprios processos e deliberar sobre sua própria vida (BOCK et al. 2007). Em outros termos, o indivíduo possui autonomia e por isso precisa ser legitimado e ter voz sobre a sua própria existência.

Freitas (2003) compactua com tal linha de pensamento quando apresenta visão similar. Em conformidade com sua concepção, a interpretação sócio-histórica traz repercussões não apenas sobre a maneira de elucidar os assuntos investigados, mas também na própria forma de se fazer pesquisa. Exemplo disso é enxergar o jovem pesquisado como sujeito da pesquisa, em detrimento da noção de objeto. Quando vemos o participante como objeto, indiretamente trazemos sobre nós, pesquisadores, a posição de detentores da verdade, como se interpretássemos o outro a nosso bel-prazer, sem dar a ele a condição de participar ativamente do processo que o envolve. Em contraposição a isso, optamos por visualizá-lo como sujeito, haja vista que dessa maneira consideramos

sua voz apta a construir saber sobre sua realidade tornando-o assim co-participante da pesquisa.

Dessa maneira, constatamos que o indivíduo pesquisado só pode participar ativamente de tais processos se observado dentro do contexto que integra, pois é dessa forma que se torna possível ter os conflitos que permeiam sua realidade devidamente levados em conta – o que vai de encontro à Psicologia estigmatizadora de antes, que era taxativa e impunha padrões de comportamento. Na contemporaneidade, não só respeitamos as condições sócio-históricas que influenciam o indivíduo como também acreditamos que podemos auxiliar na construção do seu projeto de vida. Aqui vale frisar o uso do verbo auxiliar. De modo algum devemos impor nossas verdades e valores (BOCK et al. 2007).

Ratificando o exposto, conforme o pensamento de Dayrell (2003), é preciso olharmos para o jovem e vê-lo como sendo um sujeito social. Isso compreende que consideramos o jovem um sujeito apto a desenvolver suas reflexões pessoais, perceber o mundo com seus próprios olhos, estabelecer suas próprias deliberações.

Assim, no que diz respeito à delimitação da adolescência, somos levados à compreensão de que nem sempre ela foi considerada como fase característica do desenvolvimento humano; antes, a criança que tinha amadurecimento físico ou que ingressava no mercado de trabalho já era considerada adulta (PAPALIA, 2013).

No tocante a isso, Frota (2007) diz que uma condição que tornou a adolescência consensual no século XX foi a geração de renda que os jovens podem trazer, já que, desta forma, pode haver mais tempo destinado à capacitação profissional. Ademais, como o mercado de trabalho tem exigido, com o passar do tempo, maior qualificação, é importante que haja um intervalo de tempo maior de dedicação a essa prática de aperfeiçoamento.

Corroborando a visão suprarreferida, Bock (2007) afirma que a adolescência não é uma fase necessária para o prosseguimento do desenvolvimento, mas se tornou um período que a sociedade capitalista desenvolveu. Assim, como os adultos precisam estar mais tempo ativos no mercado de trabalho, passou a ser necessário que os mais novos focassem no preparo anterior à inserção no mundo do trabalho, para que assim estivessem mais aptos e atingissem às expectativas impostas pelo novo cenário laboral.

À vista disso, não consideramos que a adolescência seja uma fase pré-definida, com características universais e muito menos uma fase natural do desenvolvimento. Ela é fruto de uma construção histórica e por esse motivo é impossível ditar características universais e comuns, passíveis de generalização. Aqui, podemos destacar que em muitas culturas há rituais de passagem, como a *Quinceañera* na Cuba. Esta celebração é direcionada a mulheres e marca a transição da infância para a adultícia. Há também o Baile de Debutantes, originado no México e popular no Brasil, no qual a jovem de 15 anos celebra a chegada da adolescência. Podemos citar também o Bar *Mitsva*, em Israel. Nesse ritual, o garoto de 13 anos, a partir da realização da cerimônia judaica, entra para a vida adulta. Temos ainda o ritual *Hetohoky*, no qual indígenas karajás moradores da Ilha do Bananal celebram a passagem de meninos de 13 anos para a adultez. No entanto, cabe ressaltar que tais visões de adolescência são particulares, válidas somente para os segmentos específicos descritos.

Assim sendo, por ser resultado de condições históricas e conjunturais, convém que, na verdade, se respeite e faça respeitar a trajetória percorrida por cada indivíduo, como recomenda o documento “Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica”, produzido pelo Ministério da Saúde em 2017. Tal perspectiva também deve ser trazida para o campo da Educação, pelo fato de que dar importância a tais itinerários nos auxilia a perceber o jovem como sujeito social, compreendendo-o, portanto, para além do ‘vir a ser’.

Noutras palavras, o jovem passa a ser validado pela vida adulta, tendo, por conseguinte, negado seu momento atual bem como as complexidades inerentes a este momento. Assim, continua discutindo o autor em questão, “em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Face ao apresentado, convém dizer que a formação oferecida não deve se fixar no futuro do aluno de modo tão significativo a ponto de se desprezar o presente e os dilemas existenciais experienciados pelo alunado. Ainda mais diante da posição de importância ocupada pela instituição escolar na vida da maior parte dos alunos, como descreve Papalia (2013) a seguir.

Fazendo um paralelo da adolescência com a instituição escolar, Papalia (2013)

traz que no período da adolescência a escola assume posição de centralidade na vida da maior parte dos adolescentes. A experiência escolar informa, ensina, aperfeiçoa, gera interação social, ajuda no descobrimento de habilidades profissionais, amplia o repertório de relacionamentos afetivos, fortalece vínculos já estabelecidos, traz conhecimentos de mundo, dentre outros benefícios.

Após essa breve problematização das diferentes abordagens sobre a adolescência, podemos nos questionar: haveria uma proposta de escola que fosse capaz de enxergar o adolescente como indivíduo social e praticar uma formação mais ampla, que buscasse satisfazer as necessidades desse sujeito? Tentamos responder a isso no tópico que se segue, o 2.2.

2.2 O Ensino Médio Integrado e a proposta da Escola Unitária

Conforme a perspectiva apresentada por Araújo e Frigotto (2015), o Ensino Médio Integrado (EMI) se compromete com a busca por uma formação ampla, que não se contenta somente com a partilha de fragmentos contidos na cultura nem com a oportunidade de acesso de poucos a uma formação que garanta o desenvolvimento dos aspectos físico e intelectual. Por assim ser, é crucial que a vinculação entre Ensino Médio e mundo do trabalho aconteça de modo a “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 3).

Uma vez apresentado o sentido da proposta-modelo vigente no Ensino Médio Integrado, é preciso refletir sobre as múltiplas determinações que estão implicadas nesse cenário e que oportunizaram a concretização dessa mudança.

Segundo Ramos (2010), fatores como: crise associada à geração de emprego, ausência de regulamentação na economia, novas dinâmicas envoltas nos direitos sociais e a oportunidade de atrelar planos individuais aos projetos nacionais favoreceu o desenvolvimento do pensamento de que a educação não deveria se restringir ao preparo para o futuro ingresso no mercado de trabalho, mas antes ter lugar também no plano pessoal da existência do indivíduo.

Em consonância com Ciavatta (2014), entendemos que esses valores são compartilhados pelo que a educação socialista de cunho revolucionário já recomendava, a saber: “(...) a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (p. 188). Desse modo, a educação socialista defendia o ensino de qualidade para todos, independentemente da classe social em que se estava inserido. No entanto, para que isso se tornasse possível, era necessária a superação da divisão social em classes. Por causa disso, falaremos a seguir sobre a origem da divisão de classes, a Reforma Gentile (que levou essa divisão de classes para o âmbito escolar, dando origem à escola para a classe burguesa e proletária) e por fim nos ateremos à Escola Unitária, que surgiu como uma resposta de Gramsci à busca pela superação de classes. Enfocaremos seus ideais, pois estes influenciam nossa atual construção e meta para o Ensino Médio Integrado (EMI).

No que concerne à divisão social em classes, é preciso relatar que tal cisão não é recente, mas advém de uma herança histórica e por isso deve ser mais bem elucidada. Consoante com o explanado por Saviani (2007), essa divisão remonta aos tempos antigos,

nos quais se encerrou o chamado comunismo primitivo. Dito de outra forma, o homem era responsável por produzir sua existência por intermédio do trabalho e essa criação era partilhada com seus pares, pois como não existiam donos dos meios de produção, a terra era de todos. Entretanto, “a apropriação privada da terra, então principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes” (p. 155). E é por isso que precisamos lidar com os efeitos que essa ruptura trouxe sobre a hodiernidade.

Uma das consequências do supracitado consiste no entendimento de que com a divisão de classes adveio também a dualidade que estruturou as relações sociais tal qual conhecemos hoje. Essa conjuntura afetou não somente o campo do trabalho, mas também o da educação e por isso dividiu as escolas em escola para a classe burguesa e para a classe proletária. A primeira visa capacitar o aluno para atividades técnicas enquanto a segunda, enfoca atividades intelectuais (SAVIANI, 2007).

A cisão entre escola para a classe burguesa e proletária se originou a partir da reforma educacional proposta entre 1922 e 1923 por Giovanni Gentile em que ele, então primeiro-ministro da Educação no regime fascista, desenvolveu uma reforma – a denominada Reforma Gentile. A partir dessa reforma, a escola deveria se dedicar a disseminar os ideais fascistas, o que acontecia devido à motivação de gerar nos alunos um novo jeito de interpretar a realidade e, decorrentemente, consolidar estratégias para ajudar a manter a ordem que vigorava depois que o poder do Estado foi tomado, em 1926 (SOBRAL et al. 2016).

Assim, como efeito de tal reforma, vemos o retorno da formação incompleta para os filhos dos dirigentes, promovendo assim “aligeirada e atrativa, porque acelerava o ingresso do estudante no mundo da produção industrial” (GOMES, 2015, p. 9). Dessa maneira, chegamos à conclusão de que antes da Reforma todos possuíam acesso mais completo e elaborado, de modo que se obtinha facilmente o conhecimento histórico construído ao longo do tempo pelo ser humano. Todavia, após a Reforma, o aluno chegava ao ensino médio incapaz de compreender assuntos de natureza mais abstrata, como a filosofia. O saber, chegava, então, desassociado de suas vidas cotidianas (SOBRAL et al. 2016).

Importante ressaltar que essa modificação não foi feita sem objetivo. Em consonância com Hiro (2011), a maioria dos governos se importa em direcionar investimento para a educação da elite, a classe dominante, deixando, de lado, assim, a

maior parte da população. Com essa mudança de foco de investimento, algumas consequências significativas passaram a existir. E quais seriam elas? É o que veremos logo adiante.

Primeiramente, é necessário entendermos que uma classe não seria subjugada por outra tão facilmente. Por isso, estratégias precisaram ser desenvolvidas. De acordo com Sobral et al. (2016), para uma classe social exercer domínio sobre outra foi preciso que a separação entre manual e intelectual fosse efetuada, pois é dessa maneira que os trabalhadores, produtores de riqueza, deixam de compreender o processo produtivo em sua totalidade e por assim ser, permanecem em sua condição.

Outro efeito digno de ressalva é que essa estrutura criou para os trabalhadores um cenário desfavorável, porque contribui com a perpetuação da alienação do trabalho e exploração assumidos pelo trabalho numa sociedade capitalista (BATISTA; LARA, 2016). À vista disso, vemos que muitos são os efeitos negativos dessa cisão para a classe trabalhadora. O escritor e filósofo Antonio Francesco Gramsci (1891-1937), ao perceber esse retorno da divisão entre trabalho manual e intelectual e suas repercussões devastadoras, legou importantes discussões em seu tempo e, como solução ao problema por nós apresentado, desenvolveu o que ele chamou de Escola Unitária (ou Escola Única).

Dentre as significações possíveis, entendemos que o termo “unitária” oferece a ideia de integração, corresponde a todos os aspectos (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). Apreendemos que essa deliberação de palavra já traz indicativos significativos do que se intentou com a estruturação dessa proposta gramsciana.

Assim, vemos que a Escola Unitária, em contraposição ao modelo educacional trazido pela Reforma Gentile, objetiva trazer a “a integração entre trabalho, ciência e cultura [que] comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola ‘desinteressada’, essencialmente humanista” (MOURA; FILHO; SILVA; 2015, p. 7). Uma vez sintetizadas as principais premissas que compõem a Escola Unitária, as destrincharemos a seguir.

Conforme Sant’ana, Silva e Lemos (2018), o termo integração equivale à inteireza, resulta de inúmeros aspectos que constituem o desenvolvimento humano e, por conseguinte, aponta para uma formação mais completa do alunado. Importa ratificar, ainda, que a dita integração se fundamenta na relação entre trabalho, ciência e cultura.

Quando Gramsci se referiu ao trabalho, quis dizer que este, por meio do conhecimento, leva à satisfação humana, somado à criação e o entendimento da história. Neste sentido, como destaca Ramos (2007), o trabalho está para além da atividade remunerada. Todavia, este pode também ser entendido por uma perspectiva mais econômica, quando se trata da venda da força de trabalho (SANT'ANA; SILVA; LEMOS, 2018).

Por ciência, entendemos que diz respeito ao conhecimento produzido por intermédio do trabalho pela sociedade ao longo dos tempos para que assim fosse possível dar sentido à realidade e, a partir disso, intervir sobre ela. À vista disso, captamos que trabalho e ciência se encontram indissociáveis, visto que o comportamento humano ajuda a gerar saber e o saber é construído a partir do trabalho, sem que nenhum se sobressaia ao outro (SANT'ANA; SILVA; LEMOS, 2018).

E, por fim, vemos que a cultura, a partir do pensamento de Ramos (2007), se relaciona aos valores e regras que nos orientam enquanto participantes da sociedade. Dessa maneira, constatamos que os grupos sociais compartilham entre si valores, normas e símbolos que estruturam seus comportamentos. Logo, depreendemos que não é possível falar sobre Escola Única sem considerar a inter-relação entre trabalho, ciência e cultura, uma vez que a partilha de tais saberes passa a ganhar posição de destaque.

Ademais, não podemos falar sobre esse modelo de escola sem dedicar tempo à discussão que foi citada outrora: a que trata da divisão entre trabalho manual e intelectual. No que concerne a esse assunto, a posição assumida por Gramsci (1891-1937), é clara: é imprescindível que haja sua superação e logo veremos os motivos que sustentam tal convicção.

De acordo com o teórico, toda ação humana contempla, em alguma medida, conhecimentos advindos dos âmbitos físico e intelectual. Logo, toda ação carrega inerente a si aspectos teóricos e práticos. Sendo assim, não é sustentável manter essa dicotomia (GRAMSCI, 2004).

Essa busca por superação também pode ser observada em outro sentido do termo “unitária”; a palavra “unitária” ainda se refere à promoção do equilíbrio entre a habilidade de trabalhar manualmente e, de modo concomitante, desenvolver a vida intelectual (GRAMSCI, 2004). Do contrário, caso não busquemos modificar o atual quadro, formaremos alunos “unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das

subalternizadas” (MOURA; SILVA; FILHO, 2015, p. 3). Assim, urge que ações direcionadas a esse objetivo sejam concretizadas.

Dito isso, podemos nos conduzir aos ideais da Escola Desinteressada, posto que eles nos ajudam a prosseguir no entendimento do que foi idealizado por Gramsci (1891-1937). Antes de nos dedicar aos atributos dessa escola, é preciso destacar alguns pontos. Neste sentido, segundo Nosella e Azevedo (2009, p. 27), existem dois tipos de escola, voltadas para públicos educacionais distintos, que são:

a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais.

Em outros termos, o primeiro modelo, direcionado à classe burguesa, busca desenvolver as mais diversas capacidades intelectuais no aluno, partilhando com este o conjunto do saber cultural que deu origem à atual sociedade já que este não possui necessidade de se integrar ao mundo do trabalho precocemente enquanto o segundo, demonstra urgência em profissionalizar, focar na especialização, capacitando para o exercício de uma só função, e, dessa maneira, se despreza valores considerados universais.

É importante acrescentarmos à nossa discussão o fato de que a Escola Desinteressada não é sinônimo de escola alheia às necessidades do alunado. Entendemos, na verdade, uma direção diametralmente oposta a esse pensamento.

Sobre isso, Jesus (2005, p. 58) diz o seguinte:

“Desinteressado” não quer dizer neutro ou indiferente. Deve ser também afastada a conotação pejorativa de pouco interesse, de descaso. Pelo contrário, uma escola “desinteressada” vai significar que ela tem a função de formar “onilateralmente” [sic] os homens. Exige-se desse tipo de escola que ela desenvolva as possibilidades e as tendências da criança, sem preocupação com a especialização. A escola “desinteressada” tem como grande perspectiva pedagógica “a formação de Homens superiores”.

Ou seja, seu compromisso não está na especialização, pelo contrário, é imprescindível que haja espaço para o desenvolvimento do aluno nas mais diversas esferas que o compõem. Segundo as palavras de Flach e Schlesener (2018), entendemos que tais pressupostos nos auxiliam a fomentar o desenvolvimento das virtualidades presentes no indivíduo.

Sob essa mesma direção, Gramsci (1978) entende que nos primeiros anos escolares o ensino deve ser geral e abrangente e só depois se deve introduzir os assuntos de esfera profissionalizante, para que dessa forma os alunos tenham subsídio para a tomada de decisão no que concerne à vida profissional. Assim, importa-se que o indivíduo tenha uma boa apreensão das leis que regem o mundo para então focar numa área mais específica. Por isso, nos anos iniciais o estudo deve ser desinteressado, em outros termos, deve se afastar das finalidades imediatas e, com isso, se comprometer com a formação integral dos sujeitos.

A Escola Desinteressada, assim, se opõe à Escola Esnobe, uma vez que o modelo esnobe demonstra interesse superficial de gerar educação para a classe proletária e subordinada aos interesses dos dirigentes, desprezando assim as aspirações individuais da classe (GRAMSCI, 2004; SANTOS, 2008).

Ainda de acordo com Gramsci (1982, p. 149), a Escola Esnobe demonstra uma aparência de integração entre trabalho manual e intelectual quando, na verdade, o que existe é uma “aproximação mecânica das duas atividades”. Como exemplo disso, o autor cita a *Public School*, uma escola britânica que ofertava disciplinas teóricas e cursos práticos. Assim, nesta escola o aluno deveria realizar atividades manuais e intelectuais, mesmo que estas não se relacionassem entre si.

No entanto, por mais que a olhos pouco acurados essa junção pareça contemplar os pressupostos da Escola Unitária, na realidade essa conjuntura não pode ser vista como uma legítima junção entre trabalho manual e intelectual. Dessa forma, o esnobismo é manifestado, pois tais escolas “nada têm a ver (a não ser superficialmente) com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 1982, p. 149). Em outras palavras, é preciso que o Estado assuma um genuíno compromisso com a ruptura das formas de dominação, e não que essa realidade seja mascarada.

Por falar em Estado, é cabível ressaltar que o Estado ocupa posição central no que tange à responsabilidade financeira da Escola Unitária. Assim sendo, vemos como um traço marcante da Escola Unitária o fato de que ela deve ser financiada pelo Estado deixando, portanto, de ser incumbência dos pais. Deve ser assim porque é somente sob essa perspectiva que existe a possibilidade de todos acessarem às mesmas condições de

estudo, no que se refere à qualidade da educação oferecida, independentemente do grupo ou da geração em que se encontram (GRAMSCI, 2004).

À vista disso, concluímos que, para fins de modificação desse cenário, torna-se necessário, por parte do Estado, que o *modus operandi* que se baseava em oferecer uma formação deficitária para os pertencentes à classe social trabalhadora, e, em contrapartida, oportunizar formação mais completa para os filhos dos dirigentes, por estes serem donos dos meios de produção, seja radicalmente modificada (GRAMSCI, 2004).

Noutras palavras, torna-se crucial que a escola seja destinada a todos e não sirva aos interesses de somente uma classe, mas que, de fato, observe as necessidades inerentes a todas as classes sociais e, portanto, enxergue de modo pleno cada integrante da escola, sem exceção. Somado a isso, mediante o que ela relata Sobral et al. (2016), compreendemos que trazer essa discussão sobre o papel educativo e a sua relação com o Estado potencializa a urgência de se romper com essa perspectiva desumana, advinda do sistema capitalista.

Uma vez expostos os fundamentos da Escola Desinteressada, sigamos rumo à pormenorização da característica humanista, que está presente na Escola Desinteressada. Conforme as palavras de Gramsci (2004a, p. 75), a escola que pratica o humanismo deve ser:

Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.

Dessa maneira, aprendemos que a escola humanista abrange outras esferas da vida do aluno e, por meio do conhecimento ali partilhado, contribui com o desenvolvimento do seu caráter, o que se manifesta pelo respeito ao ser humano e pelo incentivo de valores como a autonomia e a liberdade. Moura (2013) ainda complementa essa concepção, quando afirma que a prática da característica humanística é responsável por estimular o desenvolvimento dos âmbitos intelectual e prático.

Dito isto, já que foram explanadas as premissas que constituem a Escola Unitária proposta por Gramsci (1891-1937) por servir como um dos principais fundamentos para a relação estabelecida entre resiliência e depressão no Ensino Médio Integrado (EMI), nos debruçaremos, em alguns parágrafos, sobre o Ensino Médio Integrado.

O Ensino Médio, no contexto do Brasil, nem sempre possuiu a configuração atual. Assim como nos tempos gramscianos, a educação brasileira favorecia uma formação dual, baseada na distinção de classes. Textos legislativos como o da Lei nº 5.692/1971 corroboram tal posição. Naquele contexto, tentou-se acrescentar a profissionalização de forma compulsória ao Ensino Médio. Contudo, de forma prática, as escolas privadas permaneceram com a grade curricular voltada para as ciências e artes enquanto a escola pública se dedicava à profissionalização, para a iminente inserção no mercado de trabalho (MOURA, 2007).

Até que figuras como Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos, inspiradas em educadores como Gramsci, defenderam os princípios da escola humanista e omnilateral, além de ser pública e com qualidade para toda a população. Tal esforço culminou no Decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto anterior, o Decreto nº 2.208/1997, trazendo, portanto, a chance de verdadeira integração entre o ensino médio e a educação profissional, o que acabou resultando, alguns anos depois, na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que autorizou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, a qual almeja superar a divisão histórica existente entre trabalho físico e intelectual (SILVA, 2020; CIAVATTA, 2005).

Diante do exposto, somos levados à compreensão de que essa luta não é recente, uma vez que já era defendida por educadores como Gramsci. No entanto, a existência dessa historicidade não é sinônimo de luta já conquistada. Pelo contrário, é preciso que, continuamente, mantenhamos em vista esses ideais. À vista disso, sabemos que Gramsci trouxe a perspectiva apresentada e Viktor Emil Frankl (1905-1997), nessa conjuntura, de forma complementar, nos apresenta algo que pode verdadeiramente “contemplar o sujeito em todas as suas direções” (RAMOS, 2017, p. 20).

Sob essa perspectiva, considerando que Frankl evidencia questões intrinsecamente humanas, como a vontade de sentido, não seria também oportuno discutir como tais premissas podem ser aplicadas à esfera da Educação? Portanto, é sobre isso que, no capítulo que se segue, abordamos a respeito do que Frankl desenvolveu acerca da educação.

2.3 Óptica Frankliana da Educação

Uma vez que abordamos sobre a Escola Unitária enquanto proposta sobre a qual o Ensino Médio Integrado se relaciona, pretendemos, nos parágrafos que se seguem, abordar o que Viktor Emil Frankl (1905-1997) desenvolveu acerca da educação. A escolha por esta abordagem ocorreu porque Frankl, em sua obra, elucida a necessidade de se evidenciar assuntos intrinsecamente humanos, como o sentido, a responsabilidade e a resiliência⁴. Tal explanação inclusive vai ao encontro do significado da chamada Logoeeducação, abordagem aqui adotada e que integra os saberes da Logoterapia e da Educação. Neste caso, entendemos que a Logoterapia desenvolvida por Frankl (1974/2011, p. 4) significa “terapia do sentido”. E, para nós, no cenário em pauta, esse conhecimento é direcionado à Educação, em suma, o sentido é aplicado à Educação.

A necessidade de fazer emergir assuntos que centralizam o indivíduo pode ser justificada pelo fato de que encontramos, hoje, nas escolas, uma forte tendência a capacitar unicamente para a vivência no mercado de trabalho⁵, o que por conseguinte não oportuniza o incentivo de hábitos como a reflexão além de não auxiliar no desenvolvimento da capacidade de lidar com as situações adversas que existirão durante a vida, o que acaba por dificultar a vivência de valores como a autonomia e a responsabilidade (PINHEIRO; ROCHA; BELLUSCI, 2017). Tal formação pode ser vista como incompleta, porque não abrange os significados dados à experiência, a saber: a vontade de sentido.

Em consonância com Frankl (1946/2008), a vontade de sentido é a força que move o homem, ou seja, empreendemos que toda ação humana é motivada pela busca da satisfação do sentido. Assim, é preciso que este sentido seja satisfeito, pois, quando não, o indivíduo se depara com o sofrimento, o vazio e a incompletude. Ainda de acordo com o teórico, importa dizer que esse sentido só pode ser encontrado por uma pessoa específica sendo este insubstituível, em um momento específico da vida.

Neste sentido, podemos trazer à mente o conceito de politecnia, o qual consiste não apenas na busca pela superação entre trabalho manual e intelectual e entre instrução

⁴ Sobre a resiliência, assunto central da presente pesquisa, explanarei detalhadamente no próximo capítulo

⁵ O mercado de trabalho se refere à oportunidade laboral em locais caracterizados pela compra e venda da força de trabalho; enquanto mundo do trabalho, traz uma noção mais ampla, portanto, se refere aos sentidos do trabalho exercidos na vida do trabalhador, pormenorizados nas condições, cultura e senso de pertencimento na vida do indivíduo trabalhador (CIAVATTA, RAMOS, 2012; HOBBSAWM, 1987).

profissional e geral, mas também numa importante questão relacionada ao desenvolvimento do conhecimento: como o saber é construído numa sociedade capitalista, sendo ela baseada na existência da propriedade privada e dos meios de produção, a ciência acaba sendo um instrumento privativo, restrito à classe dominante (SAVIANI, 1989). Por esse motivo, tendo em vista tal conjuntura, importa produzir modificações, ainda que incipientes, na literatura que vem sendo produzida.

Logo, diante do exposto, uma escola que não se atém a assuntos dessa natureza dificilmente propicia ao indivíduo um cenário favorável ao alcance de todo o seu potencial, além de não o preparar para lidar com as situações difíceis que surgirão no decorrer do ciclo vital. Em razão disso, torna-se crucial que a escola saia da posição de indiferença, que está sendo exercida, e comece a agir em prol disso, uma vez que o ser humano é complexo, com várias dimensões e por esse motivo carece de refletir sobre o seu mundo interno.

Pinheiro, Rocha e Bellusci (2017) prosseguem acrescentando que, como forma de fuga e manifestação da inabilidade de lidar com conflitos, vemos usualmente a depressão surgindo, ou mesmo o uso exacerbado de substâncias tóxicas, o que acontece por ser uma tentativa de fugir dos problemas e assim se obter satisfação, ainda que passageira.

Em vista disso, percebemos que, na falta de habilidade para lidar com as questões internas, o comportamento depressivo e o consumo de álcool e outras drogas pode surgir, visto que o indivíduo não consegue enxergar outras possíveis soluções ou mesmo perceber de outra forma os problemas que lhe geram sofrimento. Tal saber só confirma a asseveração feita por Frankl (1905-1997), quando alertou para a crise vivida em nossos tempos.

Para o teórico, nosso atual contexto sócio-histórico nos conduz à crise da falta de sentido. Mas quais são as influências que recebemos que nos levam a esse fim? Frankl (1990; 1947/1991) atribui duas causas para esta realidade: a perda do instinto e o enfraquecimento da tradição. Sobre a perda do instinto, constatamos que o ser humano, diferente dos animais, não dispõe de um impulso genético que diga a ela exatamente o que fazer diante das situações experienciadas. No que se refere ao enfraquecimento da tradição, que geralmente estava em torno da religião, vemos que atualmente a maior parte dos indivíduos se encontra indiferente a ela. Assim sendo, entendemos que esse cenário intensifica a vivência de confusão do indivíduo, quanto à experimentação do fenômeno do sentido.

A isso, podemos inserir uma fala de grande relevância exposta pelo teórico em evidência: “Numa época em que os Dez Mandamentos parecem ter perdido o valor para muita gente, o homem deve estar apto a apreender os Dez Mil Mandamentos que estão inscritos em código nas dez mil situações que ele enfrenta” (FRANKL, 1975, p. 20). Isto é, uma vez que não nos é dito claramente o que fazer, torna-se fundamental que aprendamos, por outros meios, a encontrar sentido nas ocasiões que constituem nossa vida.

Quando demonstramos dificuldade de encontrar sentido, nos deparamos com duas grandes tendências: o conformismo e o totalitarismo. Na primeira, propende-se a buscar para nós somente o que vemos os outros almejam. Na segunda, propende-se a agir conforme os outros querem que ajamos (FRANKL, 1990; 1975). Para solucionar esse problema apresentado, temos, à nossa disposição, algo que nos imuniza perante tais sequelas, advindas do fato de não encontrar sentido. A resposta para isso se encontra no aguçamento da consciência.

Mas em que consiste o aguçamento da consciência? Bem, para compreendermos como o aguçamento se manifesta, é necessário, antes, apreender melhor algumas premissas que cercam a consciência. Para Frankl (1990), a consciência é o órgão responsável por procurar um sentido nos momentos que integram a vida, e por isso é chamada de órgão do sentido. A escolha pela palavra órgão, na concepção frankliana, advém do pensamento de que a consciência, assim como os outros órgãos que compõem o organismo, exerce uma função. Dessa maneira, a consciência, enquanto órgão, “ilumina a respectiva possibilidade de sentido subjacente à realidade, e torna transparente a realidade em relação à possibilidade de sentido” (FRANKL, 1943/2017; FRANKL, 1990, p. 45).

Torna-se ainda mais fundamental aguçar a consciência pelo fato de que o sentido presente nas situações é único e irrepetível. Portanto, uma vez que o sentido for encontrado, tal escolha se eternizará, estará distante de toda transitoriedade, pois estará no passado, e o passado é o que de mais valioso e durável que possuímos. Além disso, importa ressaltar que este sentido não é dado, aplicado ou imposto ao indivíduo, mas antes deve ser por ele buscado, visto que só o sujeito pode encontrar o sentido escondido nos contextos de sua própria vida (FRANKL, 1946/2008; 2016b; 2016a).

Assim sendo, por meio de uma consciência mais atenta, o indivíduo pode resistir e não ceder às tendências outrora explicadas (conformismo ou totalitarismo), uma vez

que terá maiores noções de como conduzir sua vida (FRANKL, 1975). Ou seja, mediante o desenvolvimento da consciência, o sujeito se torna mais crítico. Neste instante, somos conduzidos a esta indagação: como o estímulo de criticidade quanto ao que envolve a vida do aluno pode estar desarticulado da educação?

Decerto, não é sensato que seja assim. Logo, entendemos que os pensamentos franklianos não só podem, mas devem ser direcionados para o âmbito da educação, uma vez que este cunhou a expressão “educação para o sentido”, trazendo, assim, esse saber para a esfera educacional. E é sobre essa interface que logo discorreremos.

Frankl (1975, p. 20) tinha uma visão peculiar no que tange ao papel assumido pela instituição escolar. Ele acreditava, veementemente, no seguinte: “cumpre, portanto, que a educação não se limite a transmitir conhecimentos, mas contribua para o aprimoramento da consciência, de forma que o homem alcance uma sensibilidade suficientemente apurada para captar as exigências inerentes a cada situação”.

Isso significa que a escola não pode se limitar à transmissão de saberes, mas é primordial que ela tenha sua participação no que concerne à esfera mais humana: a esfera do sentido.

Além disso, o teórico em evidência enfatiza a relevância de o indivíduo assumir responsabilidade sobre a própria vida, escolhas e contextos. Afinal, uma vez percebido o sentido de alguma adversidade, é preciso que se aja sobre aquela condição. Por isso, Frankl usa o termo “educar para a responsabilidade”.

Ademais, já no ano de 1943 essa vertente educacional considerava a quantidade de estímulos sensoriais trazidos pelos meios de comunicação superabundantes. Se naquela época já havia preocupação com a abundância de informações, quem dirá nos tempos modernos, em que além de se abordar tal assunto, se fala em como a quantidade de saberes partilhados pode gerar consequências negativas para o indivíduo. Tanto que já em 1996 o psicólogo David Lewis cunhou o termo Síndrome da Fadiga da Informação, que se caracteriza pela irritação e até depressão decorrentes da sobrecarga de informações (FRANKL, 1975; LEWIS, 1999).

Logo, com essa exposição, temos ratificado o pensamento de que a única maneira de sobreviver a essa enxurrada é por meio de um bom crivo, no qual o próprio aluno possa enxergar o que para sua história faz sentido ou não, ou seja, aquilo que agrega significado ao que já foi vivido até então e que por isso deve ser inserido em sua existência.

Portanto, uma vez que entendemos mais sobre a necessidade de preencher a lacuna formativa inserindo assuntos intrinsecamente humanos como a vontade de sentido; a hodierna crise da falta de sentido; o aguçamento da consciência e a interface entre a Logoterapia e a Educação, se faz importante que a Escola Unitária, assunto do capítulo anterior, e a Óptica Frankliana, assunto do capítulo que aqui se encerra, sejam mais intimamente relacionadas.

2.4 Resiliência no Ensino Médio Integrado

Antes de realizarmos as considerações iniciais sobre a questão da resiliência, é importante, primeiro, nos atermos à sua tentativa de definição. O uso da palavra tentativa pode ser justificado porque embora existam documentações que de algum modo registrem a manifestação da resiliência ao longo do curso da história, ela só passou a ser estudada de forma explícita no final do século XX (VANISTENDAEL, 2018). Tal novidade contribui para a ausência de consenso na definição desse construto teórico. Além disso, no Brasil, os estudos referentes a essa temática ainda são escassos, o que difere da Europa e dos Estados Unidos, por exemplo (PLACCO, 2001).

Assim, uma vez compreendido o cenário ainda incipiente do fenômeno da resiliência, abordaremos os seguintes pontos nos parágrafos que se seguem: significado e origem do conceito resiliência; definição de fator de risco e proteção; resiliência enquanto resistência ao estresse e recuperação de desordens emocionais; substituição dos termos invulnerabilidade e invencibilidade por resiliência; resiliência enquanto processo; pressupostos e características da resiliência; mudança de paradigma no estudo da resiliência; correlação entre a resiliência e a Terapia do Sentido, proposta por Viktor Frankl; prevenção em saúde mental e resiliência; resiliência e vida acadêmica; resiliência e a garantia de direitos fundamentais; desigualdade social e resiliência e visão crítica e funcionalista do fenômeno da resiliência.

Posto isso, podemos trazer à voga algumas discussões especiais relacionadas à temática resiliência. Conforme Noronha et al. (2009), a palavra resiliência se origina no latim *resilio*, que quer dizer voltar. É um conceito advindo das Ciências Exatas e que corresponde ao retorno de um objeto a sua forma original após ter passado por deformações externas. Poletto (2007b) acrescenta que o objeto retorna ao estado de origem quando a pressão é removida. Sob esta mesma ótica, podemos destacar a definição trazida pelo dicionário Michalis (2021, s/p): “(Fís): Elasticidade que faz com que certos corpos deformados voltem à sua forma original; (Fig): Capacidade de rápida adaptação ou recuperação”.

Conforme essa perspectiva, a resiliência é um traço, o que favorece a compreensão de que esta é uma característica inerente ao sujeito e, por isso, é imutável. No entanto, usar exatamente essa definição é controverso, pois será mesmo possível se voltar exatamente ao que se era?

De acordo com Poletto (2007a), não. Concordando com tal perspectiva, Yunes e Szymanski (2001) referem que associar a resiliência de materiais com a resiliência psicológica pode ser algo problemático, já que há aspectos idiossincráticos na Física ou Engenharia e na Psicologia. Portanto, esse conhecimento advindo das Ciências Exatas pode tão-somente servir de metáfora para o que tentamos demonstrar, e por esse motivo é imprescindível dispor de cautela para que comparações inadequadas não sejam por nós, pesquisadores, desenvolvidas.

Ainda sob essa perspectiva, para fins metafóricos, podemos compreender o paralelo estabelecido da seguinte maneira: “a relação tensão/pressão com deformação não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento” (YUNES E SZYMANSKI, 2001, p. 16). A partir disso, vemos que a discussão sobre resiliência fica incompleta caso não dispúnhamos de situações de algum modo adversas ou dificultosas para o indivíduo. Podemos a isso somar a postura de desenvolvimento, que costuma ser mais facilmente visualizada quando conseguimos compreender acerca dos fatores de risco e de proteção.

Por fator de risco, entendemos que estes se fundamentam nas características do ambiente que contribuem para o aparecimento de danos à saúde (PEREIRA, 1995). Em outros termos, fatores de risco são condições que colaboram com o desenvolvimento de dada doença e/ou transtorno, afetando negativamente o indivíduo.

Tal visão é advinda do campo da saúde. No entanto, é consensual que decerto é mais desafiante estipular em que se fundamenta o risco no campo da Psicologia do que no campo da Medicina e da Epidemiologia (BARBOSA; MACHADO, 2013; COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996).

À vista disso, faz-se necessário trazer à tona uma visão complementar. Uma definição que complementa a apresentada se fundamenta na de Poletto e Koller (2011), na qual relatam que fator de risco consiste na presença de ocasiões negativas que aumentam, de modo significativo, a probabilidade de se apresentar futuramente problemas de ordem física, psicológica ou social. Como exemplos, podemos citar o que expõe Yunes e Szymanski (2001, p. 24): “pobreza, conflito familiar e abuso”. Noronha (2006, s/p) ainda acrescenta as: “(...) condições de pobreza, rupturas na família, vivência

de algum tipo de violência, experiências de doença crônica ou aguda do próprio indivíduo ou da família e outras perdas importantes”.

Perante o exposto, convém realizarmos um adendo, já que é mais cuidadoso considerarmos risco como sendo um processo, e não como algo que determina o destino do indivíduo, visto que muitas pessoas podem vivenciar em suas circunstâncias pessoais situações de pobreza, problemas familiares e de violências e ter repercussões variadas ao longo de sua história. Assim, é importante observar o que acontece antes e depois do evento ou situação considerados de risco (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Já o fator de proteção, consiste na disposição dos recursos disponíveis ao indivíduo, recursos esses que podem atenuar os efeitos dos fatores de risco (EISENSTEIN; SOUZA, 1993). O fator de proteção também pode ser entendido como uma conjuntura que dificulta o surgimento de transtornos (o foco deste trabalho é discorrer preventivamente sobre os transtornos mentais), se baseando assim na possibilidade de alteração das influências ambientais sobre o comportamento, podendo, então, proporcionar modificação sobre ele. Como: estratégias pessoais que sejam salutares, relacionamentos afetivos que tragam segurança e sejam benéficos, aceitação e apoio social, etc (POLETTTO, KOLLER, 2011; POLETTTO, 2001; ROCCA, 2007).

De acordo com Meschke e Patterson (2003), é de indiscutível relevância que de alguma maneira facilitemos o acesso dos jovens aos fatores de proteção, seja em momento anterior ou posterior à exposição a riscos. Assim, podemos trazer mais fatores de proteção e por conseguinte minimizar riscos. Mais exemplos de fatores de proteção: estratégias de enfrentamento positivas, relacionamentos interpessoais saudáveis, aceitação e apoio social, etc (ROCCA, 2007).

Por mais que essa compreensão seja a adotada e devido à sua importância esteja presente aqui, é imprescindível adotar algumas ressalvas. Exemplificando, é necessário ter cautela com a consideração do que é fator de risco e de proteção, pois esse entendimento precisa ser aplicado ao contexto específico de vida do indivíduo que recebe nossa análise. Outro ponto se fundamenta na constatação de que um fator de risco não é determinista, verificou-se que a interação entre fatores de risco tende a ser significativamente mais prejudicial para o indivíduo (TAVARES, 2001). Dito de outra maneira, não é recomendado que se observe apenas uma variável que influi sobre o comportamento do indivíduo, é preciso estar atento para a visão sócio-histórica, adotada

na pesquisa em pauta. Somado a isso, a interação existente entre fatores de risco deve ser alvo de minuciosa análise.

Assim sendo, uma vez conceituamos fator de risco e proteção bem como seus desdobramentos sobre a nossa forma de perspectivar a resiliência, poderemos, doravante, seguir essa compreensão teórica e, em decorrência disso, buscar caracterizar melhor as especificidades do conceito de resiliência aplicado para o âmbito da Psicologia, como nos traz Dias (2013). A autora refere que a resiliência consiste na capacidade de lidar com as conjunturas que vão de encontro às vontades pessoais e, embora o indivíduo sofra com dificuldades advindas do meio externo, ele consegue se recuperar e prosseguir com o seu processo de desenvolvimento. Noutras palavras, a resiliência se manifesta e está presente quando se está hábil a dar seguimento ao crescimento pessoal, apesar das circunstâncias adversas enfrentadas.

Sobre esse construto, De Antoni e Koller (2001) referem, ainda, que a resiliência se expressa na capacidade de se buscar caminhos alternativos para responder às adversidades de modo satisfatório. Dito isso, importa discutir rapidamente sobre as concepções de resiliência que são adotadas aqui no Brasil. Em conformidade com Brandão e Gianordoli-Nascimento (2011), no que concerne ao estudo da resiliência, os estudos brasileiros consideram resiliência tanto a resistência às situações de estresse quanto a recuperação de desordens emocionais ocasionadas pelas situações de estresse.

Para os autores, é importante compreender as concepções existentes, visto que estas influenciam a intervenção que é adotada. Sendo assim, os projetos que advêm do conceito de resistência ao estresse visam propiciar a resistência para o maior número de pessoas possível e, para atingir tal fim, buscam fortalecer os fatores de proteção e enfraquecer os fatores de risco. Em contrapartida, os projetos de resiliência fundamentados no conceito de recuperação se direcionam aos indivíduos que se percebem mais abalados perante as adversidades e, portanto, têm como objetivo torná-los indivíduos mais fortalecidos (BRANDÃO; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011). Frente ao exposto, consideramos que a concepção de resiliência aqui empregada se relaciona mais à resiliência enquanto resistência ao estresse.

Assim, vemos que a prática deste conceito de resistência ao estresse pode ser observada num estudo pioneiro realizado por Emmy Werner (1929-2017) e pesquisadores.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo longitudinal, ocasião em que os pesquisadores em questão passaram mais de 30 (trinta) anos acompanhando o desenvolvimento de 698 crianças que nasceram em 1955 em Kauai, uma ilha localizada no Havaí. Segundo a própria autora, no artigo “Vulneráveis, mas Invencíveis: crianças de alto risco desde o nascimento até a idade adulta” de 1997, que se originou dessa experiência, a pesquisa, inicialmente, não estava voltada para a temática da resiliência propriamente dita, mas objetivava compreender os efeitos de um contexto marcado pela pobreza crônica, estresse perinatal, abuso de drogas e frequentes conflitos familiares sobre o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Para a surpresa dos pesquisadores, 1/3 das crianças estudadas, que experienciaram os fatores de risco supramencionados, se desenvolveram e, na vida adulta, tornaram-se pessoas “competentes, confiantes e atenciosas” (WERNER, 1997, p. 103). Dessa forma, fatores de proteção identificados que podem ter contribuído para tal fim são os seguintes: características inatas, como um temperamento mais dócil; comunicação efetiva; capacidade de resolver problemas; senso de autoeficácia; autoestima adequada; sensação de responsabilidade; presença de cuidador significativo que substituiu a família; existência de crenças religiosas; amigos e conhecidos que se tornaram rede de apoio; apreço pela escola, muitas vezes em detrimento do próprio lar; incentivo de algum professor e boas oportunidades na vida (WERNER, 1997).

Nesta oportunidade, salientamos que a citação desta pesquisa foi decorrente da importância que ela teve para a investigação da resiliência. Não buscamos, em nenhum momento, ser absolutos nem categóricos em nossas afirmações.

Como podemos ver, os termos “invulnerabilidade” e “invencibilidade” eram utilizados. No entanto, a partir da realização de novas pesquisas, observamos que esta noção tomada no campo da Psicologia, com o passar dos anos, sofreu modificação, visto que não se considera ser possível experienciar um evento estressor ou potencialmente traumático e voltar ao exato estado anterior. Afinal, a partir da nova experiência o indivíduo inevitavelmente tem algum aspecto de si alterado, podendo inclusive aprender e amadurecer a partir da situação vivida. Masten e Garmezy (1985) acrescentam que é em respeito a essa nova compreensão que houve mudança dos termos “invulnerabilidade” e “invencibilidade”, optando-se, portanto, por “resiliência”.

Em decorrência do exposto, depreendemos que a concepção de resiliência que vigora nos tempos hodiernos nos leva a enxergar a resiliência como processo, em vista

que não é adequado se dizer que se é resiliente, mas na verdade se está resiliente, o que sugere a presença de dinamicidade. Nesta perspectiva, Rutter (2007) acrescenta que o indivíduo pode se apresentar resiliente no que tange a determinados impactos vivenciados, mas não a todos.

A isso podemos somar que não se apresenta uma postura resiliente em todos os âmbitos da vida, uma vez que se é influenciado por variáveis como o ambiente em que se está inserido, o momento de vida, a gravidade dos fatores de risco, a disposição dos fatores de proteção, etc. Logo, pode-se ser resiliente diante de uma circunstância da vida e em outra, não (CECCONELLO, 2003).

Diante do que foi estudado por Cecconello (2003), é mais adequado tratar o comportamento resiliente dentro de áreas do desenvolvimento humano específicas. Portanto, importa dividirmos a resiliência em: resiliência acadêmica; resiliência social e resiliência emocional (LUTHAR, 1993). Fazendo assim, aumentamos nossa precisão no que tange à maneira que observamos e lidamos com os fenômenos. Outro aspecto digno de menção é o exposto por Yunes (2007), a qual aborda que a resiliência, enquanto processo, é constituída a partir da interação entre fatores ambientais e genéticos.

Assim, entendendo que a resiliência é um processo e que se altera conforme o âmbito da vida do indivíduo, importa esclarecer em que reside, de fato, tal fenômeno. Em consonância com Laranjeira (2007, p. 4), a melhor metáfora que podemos utilizar para ilustrar esse processo é a da ostra. Em seu caso, quando um corpo estranho (um grão de areia) entra na ostra, o nácar se movimenta e cobre a área com várias camadas, a fim de proteger a ostra. O resultado da experiência é que uma linda pérola vai se desenvolvendo. Desse modo, depreendemos que algo similar pode acontecer com o ser humano, pois este, mediante uma situação de sofrimento psíquico, pode manifestar forças muitas vezes nem conhecidas por ele mesmo. A autora ainda complementa que: “A resiliência surge assim como resultado de um processo paradoxal no qual o confronto com o traumatismo e a ferida geram criatividade”.

A fim de corroborar a perspectiva geral sobre em que consiste a resiliência, trataremos outros pressupostos desenvolvidos. Entende-se que passar por uma situação de grande complexidade não é sinônimo de uma vida psicológica empobrecida de forma peremptória. Na verdade, podemos enxergar tal conjuntura como uma oportunidade para se alcançar fortalecimento e sair de dada circunstância melhorado (ALEXANDRE, 2015). Outro ponto que deve ser alvo de observação consiste na realidade de que a mera presença

da adversidade não é capaz de desenvolver resiliência (LARROSA, 2007a). Dito de outro modo, é a maneira como se percebe e se lida com determinada vivência que pode gerar desenvolvimento ou não. Neste sentido, Zukerfeld (2007) inclui que a presença da resiliência necessariamente gera modificação de ordem subjetiva, mudança essa que é salutar.

Dessa maneira, por mais que as circunstâncias sejam muito adversas, não quer dizer que estamos fadados a uma vida de sofrimento, escassa de sentido e possibilidades. Mas, antes, podemos nos desenvolver, prosseguir apesar das dores, em consonância com a expressão popular “fazer limonada com os limões que a vida dá”. De acordo com o psiquiatra norte-americano Frederick Flach (1991), outros atributos notados numa pessoa considerada resiliente são os seguintes:

Criatividade, reconhecimento e desenvolvimento de seus próprios talentos; um forte e flexível sentido de autoestima; independência de pensamento e ação; a habilidade de dar e receber nas relações com os outros, e um bem estabelecido círculo de amigos pessoais, que inclua alguns amigos mais íntimos e que podem ser seus confidentes; disciplina pessoal e um sentido de responsabilidade; receptividade a novas ideias; disposição para sonhar e grande variedade de interesses; senso de humor alegre; percepção de seus sentimentos e dos sentimentos dos outros e capacidade de comunicá-los de forma adequada e compromisso com a vida e um contexto filosófico no qual as experiências pessoais possam ser interpretadas com significados e esperança, até mesmo nos momentos mais desalentadores da vida (p. 42, 43).

Outro teórico importante que versa sobre a resiliência é Vanistendael (2018). Ele estabelece paralelo entre a resiliência e uma casa, para fins ilustrativos e declara que atributos marcantes da resiliência residem em: autonomia, que se repercute por meio da capacidade de se integrar a uma comunidade além de conseguir encontrar soluções para as problemáticas que se apresentam ao longo da vida e pedir ajuda, sempre que preciso for; imagem positiva de si mesmo, que seja também realista; capacidade de fazer planos para o futuro, podendo ser eles mais simples ou mais complexos, dentro dos recursos disponíveis no ambiente; habilidade de manter relacionamentos interpessoais; capacidade de se envolver com uma causa que vá além de si mesmo e capacidade de potencializar as competências adquiridas anteriormente.

Dessa maneira, diante das duas conceituações mencionadas, conseguimos encontrar alguns pontos convergentes, os quais consistem em: capacidade de melhorar as habilidades aprendidas em momento pregresso; uma imagem representativa de si mesmo, que também acorde com a realidade; liberdade para deliberar e agir e capacidade de manutenção das relações interpessoais.

Já os divergentes se fundamentam na habilidade de desenvolver objetivos futuros; capacidade de se envolver com alguma causa comunitária; disciplina e senso de responsabilidade; abertura a novas temáticas; capacidade de permanecer sonhando; capacidade de possuir senso de humor; habilidade de perceber e comunicar os próprios sentimentos e os dos outros; engajamento com a vida e habilidade de ressignificar os episódios mais tristes da existência. Frente a isso, temos reiterada a ausência de consenso que envolve esse construto, o que, por mais desafiante que seja, não nos impede de discutir a respeito.

Tendo em vista que a resiliência é um processo, devemos mencionar que ela pode ser estimulada, promoção que acontece quando o meio social busca encorajar capacidades individuais que auxiliem na superação de dificuldades (LARROSA, 2007b).

Antes, o estudo da resiliência estava muito voltado para as psicopatologias e os aspectos adoecidos do indivíduo. Hoje, o desafio reside na significativa mudança de paradigma que foi iniciada, que se fundamenta na realidade de que a perspectiva adequada da resiliência objetiva valorizar os aspectos positivos e saudáveis de cada indivíduo. Tal alteração foi estendida para a Psicologia e a Educação. Assim, o foco relativo à saúde, à vida e à potência passa a ser fomentado (POLETTI, 2007; YUNES, 2007).

Diante do exposto, que condiz com a perspectiva que estamos compartilhando, podemos nos dedicar ao que Viktor Emil Frankl (1905-1997) compreende como resiliência. Mas antes disso, é importante ressaltar que as bases logoterapêuticas para a compreensão e a promoção da resiliência são: a busca de sentido; o sentido do sofrimento; a realização de valores vivenciais, criativos e de atitude; a autotranscendência e o autodistanciamento. Falaremos sobre cada tópico nos parágrafos que se seguem.

Conforme já preconizado por Aquino (2012) e agora discutido por nós, um ponto de intersecção entre a Logoterapia e a Resiliência consiste na valorização dos aspectos positivos da existência somado à chance de se enxergar episódios difíceis como possibilidades.

De acordo com Frankl (2008), a busca de sentido é a força propulsora do comportamento humano, sendo assim concluímos que absolutamente toda ação do indivíduo é motivada pelo desejo de satisfação do sentido. Ainda conforme o teórico, essa busca acarreta naturalmente um estado de tensão, tensão essa que se mostra essencial para a manutenção da saúde, uma vez que o indivíduo luta constantemente por identificar e

praticar uma ação que, em dado momento, seja capaz de satisfazer a sua vontade de sentido.

O indivíduo então, para a satisfação da vontade de sentido, dispõe de três possíveis caminhos oferecidos pela vida, que, conforme Frankl (2008, p. 135), são: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo (como a bondade) ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”.

Noutras palavras, na primeira ocasião o indivíduo encontra sentido quando cria algo que pode beneficiar outras pessoas, ou quando assume a responsabilidade pela situação de alguém que necessite. Alguns exemplos de criação são projetos sociais ou mesmo quando o indivíduo se responsabiliza pelo cuidado de algum ente querido necessitado.

Na segunda, entendemos que sentimentos como a bondade podem satisfazer a vontade de sentido além da própria experiencição do amor. Com isso, concluímos que dificilmente conseguiremos ter uma vida mais cheia de sentido vivendo de modo isolado, desarticulado de um grupo social.

Por fim, na terceira, que também corresponde ao sentido do sofrimento, percebemos que o sentido do sofrimento se refere à postura que se adota diante do sofrimento que não pode ser evitado. Importante destacar que buscar o sofrimento não é visto como algo dignificante, sendo o sofrimento autoprovocado enxergado como masoquismo e por essa razão deve ser evitado. Assim, em relação ao sofrimento que não pode ser por nós evitado, podemos mudar nossa postura interna, nossa maneira de perceber a situação a nós imposta. Assim, Frankl (1975) defende que mesmo em meios a situações extremamente desafiadoras é possível encontrar sentido, responder ao que a vida pergunta.

Por meio dessa percepção alternativa da realidade, podemos entender que o sofrimento inevitável pode proporcionar algum tipo de amadurecimento, pois, a partir da vivência, pode-se alcançar algum nível de liberdade interior. Somado a isso, entendemos que o sofrimento se encontra atrelado à possibilidade de extrair ricas lições da existência, pois o sofrimento pode abrir portas para formas diferentes de investir em si e perceber a vida (FRANKL, 1975). Aqui, ressalta-se, mais uma vez, o uso do termo “sofrimento inevitável”. Não pretendemos aqui, em nenhum momento, realizar uma apologia ao sofrimento, uma vez que, conforme Frankl (2016) mesmo destacou, esse cenário de gerar

a si mesmo doses de sofrimento não corresponde a algo heroico. Pelo contrário, acarretaria tão-somente em masoquismo.

No que se refere aos valores, Frankl (1975) sinaliza que por mais que o significado dado à experiência individual seja único e irrepetível, dispomos de alguns valores gerais, ou seja, valores comuns à humanidade que podem ser contemplados nas experiências individuais. São eles: os vivenciais, os criativos e os de atitude.

Os vivenciais estão relacionados à vivência mais plena da vida, o que acontece quando recebemos algo de bom que a vida pode nos oportunizar. Como exemplos temos o amor, vivências positivas ou mesmo um encontro significativo com alguém (FRANKL, 1975).

Os criativos se referem ao que o indivíduo pode ofertar ao mundo, como a bondade e a paciência. Aqui, seus talentos, habilidades e tempo são investidos e ofertados podendo, assim, contribuir com o fortalecimento ou mesmo a criação de algo (FRANKL, 1975).

Por fim, os valores atitudinais correspondem à postura que se adota diante do sofrimento. Nesses valores, crescer para além de si mesmo e apresentar dignidade em meio a circunstâncias adversas é uma das características marcantes. Logo, diz respeito à postura interna adotada frente a uma adversidade inevitável (FRANKL, 1975).

A autotranscendência diz respeito a se dedicar a algo que seja maior que o indivíduo, como uma causa, uma profissão, um movimento social, a caridade. Isso se manifesta por meio de ações que foram realizadas pelo indivíduo, serviços a que ele se dedicou e a pessoas que foram verdadeiramente amadas por ele (FRANKL, 1975).

Por fim, temos o autodistanciamento. Este se fundamenta na possibilidade de a pessoa se afastar de si próprio, de uma situação contrária, o que acontece por intermédio do humor. Assim, a capacidade de rir de si é vista como positiva, além de ser considerada um atributo substancialmente humano (FRANKL, 1975). Ou seja, nesse tópico o distanciamento de si é visto como salutar, uma vez que se distanciar de uma dor ou conflito, momentaneamente, pode propiciar que resoluções e melhoramentos sejam realizados num momento futuro.

Uma vez exposta a perspectiva de Frankl acerca da resiliência, importa que discorramos sobre prevenção a transtornos mentais. Assim, doravante se estabelecerá uma relação teórica entre prevenção e resiliência. Frente a isso, concebemos que a

resiliência pode ser associada à atitude preventiva, visto que Ribeiro et al. (2011) relatam que a resiliência pode ser uma importante promotora de saúde mental. Sob tal perspectiva, temos ainda as falas de teóricos como Meschke e Patterson (2003) e Nettles et al. (2000), que versam sobre a relevância da integração da problemática da resiliência no que se relaciona à prevenção em saúde mental.

Conforme entendem Nettles et al. (2000), o contexto de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio pode culminar numa situação de risco, visto que novas exigências e desafios são outorgados cabendo, então, que algo seja feito para a adaptação destes jovens indivíduos.

Corroborando com a percepção de Nettles et al. (2000), Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) referem que no contexto do EMI, características como alta carga horária de estudos, pressão por satisfatório desempenho escolar, dificuldades de relacionamento e desafios na adaptação à instituição escolar podem culminar para um desfecho de risco.

No cenário apontado, de inúmeros desafios no contexto do EMI, vê-se a necessidade de fatores protetivos na vida dos jovens acadêmicos. Um importante estudo realizado por Brunelle-Joiner (1999), no qual, a partir dos resultados coletados em sua pesquisa, afirma que os alunos que demonstram atitude resiliente são mais propensos a progredirem em suas vidas acadêmicas. Nesta pesquisa, realizada na *Florida State University* (FSU), o curso que tem como título Experiência do Primeiro Ano (FYE) foi desenvolvido. Este curso tem como público-alvo os indivíduos que acabaram de ingressar na universidade. Visa preparar os alunos recém-chegados para se preparar para lidar com o ambiente institucional, ou seja, por meio de uma maior relação com a instituição escolar, proporcionar orientação no que tange aos seus objetivos não só no âmbito da universidade, mas da vida, além de facilitar a construção de relações sociais entre o acadêmico, seus pares e as pessoas que fazem parte de seu novo ambiente. Como resultado, percebeu-se que a presença desse suporte possibilitou acarretar impacto positivo sobre a resiliência individual, o que, por conseguinte, influenciou o aprendizado e, por fim, o desempenho acadêmico.

Uma pesquisa desenvolvida por Hartley (2011) também ratifica o exposto, pois, conforme o autor, a utilização da resiliência somada à integração social potencializa a apreensão do conhecimento e a atividade acadêmica. Essa pesquisa foi realizada com 605 alunos de graduação e para que se chegasse ao resultado exposto, o pesquisador

investigou se a resiliência intrapessoal e interpessoal contribui com o êxito escolar. A resiliência intrapessoal foi associada à tolerância ao estresse e às sensações negativas, aceitação da mudança e autocontrole. Já a interpessoal, associada à presença de apoio social. Sua pesquisa encontrou como resultado o seguinte: a presença das resiliências intrapessoal e interpessoal favorecem o êxito acadêmico. As razões que apontam para tal fim são inconclusivas, visto que pesquisas que correlacionam essas temáticas ainda são incipientes. Mediante o exposto, nos perguntamos de quais formas podemos estimular a resiliência, atuando preventivamente.

No que se refere às formas de concretizar a visão exposta, Tavares (2001) defende que esse processo, em que a educação tenta de algum modo atuar de forma preventiva e estimular o processo resiliente, é constituído a partir da seguinte composição: “de reflexão, de educação, de socialização” (TAVARES, 2001, p. 43). Por outras palavras, é mediante a partilha de um adequado saber, que deve perpassar a ponderação além de ser compartilhado com os pares, no contexto escolar, que poderemos tornar sobressalente a temática da resiliência.

Nossa discussão sobre resiliência será ingênua se não refletirmos sobre a necessidade de modificação das problemáticas que produzem feridas nos indivíduos, que se expressa por meio da não garantia de direitos fundamentais, como: segurança, lazer, moradia, saúde, educação e trabalho (LARROSA, 2007a). Assim sendo, políticas públicas que amenizem tais problemas sociais precisam existir, pois isso também é lutar por resiliência.

Sob esse aspecto, também acordamos com Tavares (2001, p. 75) que, face a tantas dificuldades cotidianamente enfrentadas somadas às acentuadas desigualdades sociais, urge que capacidades indicativas de desenvolvimento sejam estimuladas. Se isso acontecer, a resiliência terá chance de se tornar “o novo rosto da sociedade emergente que pretende ser mais esclarecida, autêntica, cordial, tolerante, solidária, humana”. Ou seja, percebemos que o estudo sobre resiliência é capaz de não somente impactar a esfera individual, mas também a social.

No que tange ao processo de resiliência frente às desigualdades sociais, Chiesa (2005) manifesta que, em se tratando disso, uma repercussão adequada da resiliência consiste em instrumentalizar os indivíduos para que estes se percebam como

protagonistas, valorizem os recursos materiais e relacionais disponíveis, tenham os direitos sociais garantidos e entendam o momento do ciclo de vida que estão inseridos.

Contudo, é imprescindível ter cautela com a relação que se estabelece entre desigualdade social e resiliência. Para Yunes e Szymanski (2001), não podemos trazer a temática resiliência para uma esfera estritamente individual, pois essa visão atrapalha o desenvolvimento de políticas públicas e ações que objetivem diminuir as desigualdades sociais, desigualdades essas que são sinônimo de disparidade no que tange às oportunidades de desenvolvimento.

É imprescindível se ter uma visão crítica, e não funcionalista, acerca da resiliência. Em outros termos, a resiliência só é tida como positiva até dado ponto, visto que, dependendo do contexto existente, ela pode se tornar uma ferramenta de dominação, de captura da subjetividade, levando o indivíduo, então, à conformação social (VIEIRA E OLIVEIRA, 2016).

Outro ponto digno de menção consiste no alerta para que não se atribua juízos de valor à existência da resiliência; exemplo disso é taxar algum indivíduo, de forma simplória e reducionista, como alguém de sucesso ou fracasso. Tal cenário levado para o contexto brasileiro pode contribuir ainda mais para a manutenção das atuais disparidades, além de que, se não nos precavermos, corremos o risco de incorrer na culpabilização do indivíduo que as sofre (YUNES E SZYMANSKI, 2001).

Portanto, os conceitos aqui debatidos acerca do termo resiliência foram utilizados enquanto base teórica para a elaboração das oficinas que foram desenvolvidas junto aos participantes da pesquisa de forma a promover o autoconhecimento, o empoderamento e a autonomia diante das situações adversas da vida. Já que eles foram devidamente explanados, a partir de agora falaremos acerca da depressão, pois neste trabalho buscamos verificar a possível relação que se estabeleceu da resiliência enquanto atitude preventiva da depressão.

2.5 Depressão no Ensino Médio Integrado

As descrições referentes a uma sintomatologia que remete à depressão não são de agora, desde a Antiguidade há relatos registrados em papiros egípcios ou mesmo é possível encontrá-las em textos bíblicos tais como nos casos de Jó, Elias e Saul. Tal conjuntura nos sugere que essa é uma forma de sofrimento possivelmente universal. Por estar presente desde os primórdios, e, sequentemente, ser alvo de investigação, consideramos que a depressão é um dos transtornos mentais mais estudados no transcorrer da história (LACERDA; DEL PORTO, 2018).

Desta maneira, para estabelecermos a devida contextualização e delimitação conceitual da depressão, traremos algumas concepções desenvolvidas sobre depressão ao longo da história, como os períodos da Antiguidade e Idade Média e finalmente, a visão mais aceita na contemporaneidade. Em seguida, faremos a diferenciação entre depressão reativa e patológica e abordaremos a definição consonante com o empregado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-V). Contudo, destacaremos a necessidade de não cairmos no equívoco de adotar concepções naturalizantes ou biologizantes da depressão. Para isso, faz-se necessário assumirmos a visão sócio-histórica dos fenômenos vigentes na sociedade. Por fim, citaremos a previsão, feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), do aumento do número de casos de depressão e, então, a depressão será contextualizada ao contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), já que esse cenário é o foco de nossa pesquisa.

Hipócrates, considerado o pai da medicina, nos períodos da Antiguidade e Idade Média, desenvolveu a famosa teoria dos temperamentos (também chamada de teoria humoral) que se fundamenta na existência dos 4 (quatro) fluidos, que são: bile, fleuma, sangue e bile negra. Assim, para ele, a doença era consequência de algum desequilíbrio nos fluidos do indivíduo. Desse modo, a melancolia (que posteriormente passou a ser nomeada como depressão), resultava de excesso de bile negra no cérebro (SOUZA; LACERDA, 2012). Tal perspectiva vigorou durante muito tempo, até novos olhares serem desenvolvidos. De acordo com o pensamento de Foucault (1972), na Idade Média a depressão era considerada uma manifestação da loucura, entendia-se que esses indivíduos estavam tomados por forças demoníacas. Por conseguinte, para se chegar à purificação, havia a necessidade da confissão, geralmente associada à execução das práticas de tortura e da fogueira.

Após esse momento histórico, a visão religiosa foi gradativamente sendo substituída por uma visão mais humanista, ocasião na qual aspectos biológicos, filosóficos e psicológicos passaram a ser vistos como relevantes e por esse motivo deveriam ser inseridos no estudo dos transtornos mentais (SOUZA; LACERDA, 2012).

Dessa maneira, existiram estudos em torno da depressão e uma tentativa expressiva para torná-la científica. Desse modo, os séculos XVII e XVIII foram caracterizados por esforços do campo médico para reescrever os sintomas das doenças e, portanto, estabelecer suas etiologias. Todavia, diferente de outras áreas da medicina, os adoecimentos mentais não tinham indicativos orgânicos que fossem capazes de elucidá-los (DUNKER, 2020). Esse contexto fez com que mais estudos tivessem que ser desenvolvidos.

Assim, na segunda metade do século XX, a expressão “estados depressivos” é usada pela primeira vez para descrever diversas formas de melancolia. No entanto, naquele momento, os estados depressivos não se referiam a uma patologia específica, mas a sintomas de melancolia (LACERDA; DEL PORTO, 2018; DUNKER, 2021).

Na Idade Contemporânea, podemos dividir as fases da depressão em 3 (três) tempos distintos. No primeiro, que durou de 1973 a 1989, a narrativa da depressão se baseia na rejeição ao crescimento, ou mesmo numa vivência de regressão, a partir de dados eventos traumáticos. No segundo, datado de 1989 a 2008, a narrativa não se fundamentava e se reduzia mais à covardia moral, mas a visão passava a ser mais relacionada ao desaparecimento da performance, ou seja, o depressivo passa a assumir desafios na experiencição de sua própria individualidade, o que se revela na sensação da perda de si, em não produzir e consumir como dantes, em não se gerenciar conforme o esperado o que se soma às fortes sensações de vazio e de insignificância. No terceiro e último, que tem início em 2008 e persiste até os nossos dias, a depressão se apresenta como um transtorno que tem como atributos as expressões corporais. São exemplos: as dores físicas, como ocorre na fibromialgia; sensação de cansaço duradouro, como na fadiga crônica; sensação de intensa falta de energia, como no *burnout* além da resistência aos medicamentos que buscam intervir sobre as alterações da libido e do sono (DUNKER, 2021). Feita essa retomada histórica, podemos seguir na delimitação conceitual da depressão.

Quando pesquisamos o significado de depressão nos dicionários, vemos que as perspectivas adotadas são sempre orientadas para redução e rebaixamento. Essa

afirmativa pode ser ratificada no Dicionário Michaelis (2021, s/p), que nos traz o seguinte: “Distúrbio caracterizado por abatimento, perda de interesse, falta de concentração, baixa autoestima e alterações psíquicas, resultante de fracassos ou decepções, estresse físico ou mental, problemas reais ou imaginários, entre outras causas”.

A isso podemos acrescentar que, no que concerne ao surgimento da depressão, convém apresentar uma fala de Dalgalarondo (2008). Para o autor, a depressão é comumente observada após episódios de perdas que são vivenciadas pelo indivíduo e são por ele consideradas relevantes, como a morte de um ente querido, o desemprego, o lar, a posição social ou mesmo algo de ordem simbólica, que representava algo percebido como importante para o sujeito.

Ou seja, a partir do exposto, entendemos que existe uma importante associação entre depressão e condições que apontam para o rebaixamento de emoções, de energia e de esperança. Somado a isso, observamos a relação direta entre o início da depressão e o histórico de perdas, como já foi indicado pelos dicionários.

Sendo assim, podemos, doravante, compreender mais acerca de qual perspectiva da depressão tem sido partilhada no presente trabalho. Para prosseguir com nossa apresentação sobre a temática depressão, é oportuno demonstrar a diferença entre depressão reativa e depressão patológica, posto que são definições existentes que facilmente se confundem.

Frente a esta sinalização, compreendemos que a depressão reativa pode ser considerada um tipo de reação de ajustamento que tem como importante característica os sintomas depressivos serem desencadeados por um evento significativo. Já a patológica, alvo da discussão em evidência, pode ser considerada sinônimo do Transtorno Depressivo Maior (o qual será mais bem destrinchado a frente), por ter como principais atributos elevada culpa, tendência autodestrutiva, forte desesperança, insônia ou hipersonia e durar por pelos menos 2 (duas) semanas (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 1980). Sendo assim, compreendemos que o estabelecimento de tal distinção se faz necessário porque não pretendemos que se considere dores efêmeras e pontuais como sinal de adoecimento, disseminando, então, equívocos e generalizações.

Dessa forma, utilizaremos a definição empregada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-V). Quanto a isso, é importante salientar que o emprego do manual se justifica mediante à realidade de que, atualmente,

o emprego dessa concepção é o sobressalente. Assim sendo, entendemos que o termo depressão se refere ao Transtorno Depressivo, que pode se apresentar a partir de diferentes subclassificações. São elas:

transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno depressivo maior (incluindo episódio depressivo maior), transtorno depressivo persistente (distímia), transtorno disfórico pré-menstrual, transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo devido a outra condição médica, outro transtorno depr/essivo especificado e transtorno depressivo não especificado (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 155).

Contudo, essas subclassificações não nos interessam, apenas a definição de Transtorno Depressivo Maior, visto que esta consegue representar bem a condição comumente vista nesses transtornos, ou seja, suas características mais gerais.

À vista disso, de em conformidade com a Associação Americana de Psiquiatria (2014), podemos sintetizá-lo da seguinte maneira: humor triste/depressivo; redução do interesse em atividades que outrora eram tidas como prazerosas; considerável diminuição ou aumento de peso sem estar sob regime; significativa dificuldade ou facilidade para dormir (também chamadas de insônia e hipersonia); excitação ou desaceleração psicomotora; baixa energia nas atividades cotidianas; sensação persistente de inutilidade e culpa; dificuldade de pensar, aprender e deliberar; pensamento frequente sobre morte. É importante ressaltar que para a realização do diagnóstico é necessário que pelo menos 5 (cinco) dos 9 (nove) sintomas existam e, somado a isso, que esses sintomas durem por pelo menos duas semanas.

Dalgalarondo (2019) complementa tal descrição ao trazer que os principais elementos componentes das síndromes depressivas consistem em sintomas afetivos, alterações da esfera instintiva e neurovegetativa, alterações ideativas, alterações cognitivas, alterações da autovaloração, alterações da volição e da psicomotricidade e sintomas psicóticos.

Os sintomas afetivos dizem respeito à sensação de ausência de sentimento, sensação de tédio prolongado, aumento da irritabilidade, desespero e desesperança. As alterações da esfera instintiva ou vegetativa remetem à redução da vontade, palidez e redução da resposta sexual (disfunção erétil, orgasmo retardado ou anorgasmia). As alterações ideativas tratam de um padrão pessimista e ruminativo, intensos arrependimento e culpa e ideação e planejamento suicida (DALGALARRONDO, 2019).

As alterações cognitivas correspondem a prejuízos nas capacidades de atenção, concentração, memória e deliberação. As alterações de autoavaliação equivalem à autoestima reduzida, sensação de insuficiência além do padrão autodepreciativo. As alterações da volição e da psicomotricidade residem na tendência de permanecer em isolamento social, demora para perguntar e responder em interações sociais, redução na fala e na voz além da recusa de interagir socialmente. Por último, os sintomas psicóticos, que costumam estar presentes nos quadros de depressões mais graves, se baseiam em pensamentos delirantes e negativos e alucinações com conteúdos depressivos e ilusões, podendo ser auditivas ou visuais (DALGALARRONDO, 2019).

Contudo, apesar de esses serem os sintomas indicativos de depressão, que fundamentam a existência de diagnóstico, é essencial adotarmos uma postura crítica quanto ao fenômeno da depressão em nossa sociedade, para que não caiamos no equívoco de adotarmos concepções naturalizantes ou biologizantes da depressão. Posto que, tratar da depressão como um transtorno psíquico meramente orgânico e individual pode levar a uma concepção distorcida de sua etiologia e, por consequência, a formas de tratamento que não sejam capazes de devolver ao sujeito o mínimo de condições para uma vida satisfatória.

Sobre isso, Dunker (2021) refere que a depressão, na sociedade contemporânea do capital, pode ser utilizada como um instrumento de exclusão social, visto que as narrativas que têm sido desenvolvidas culpabilizam o sujeito e acabam por desprezar o aspecto político presente nessa dinâmica. Dessa maneira, os indivíduos que de algum modo não se adequam, não produzem economicamente como lhes é demandado, não desejam consumir significativamente, apresentam desempenho escolar inferior à norma, desejo sexual diminuído e não fruem a experiência de forma intensa tendem a ser desprezados, pois, afinal, a circunstância descrita, para o presente sistema, é inconcebível.

Somado a isso, devemos nos atentar para a conjuntura de que cada sociedade desenvolve normas próprias, em outros termos, estabelece para si um conjunto específico de sanções. Em conformidade com o pensamento de Safatle, Junior e Dunker (2020, p. 12), “é possível dizer que cada época prescreve a maneira como devemos exprimir ou esconder, narrar ou silenciar, reconhecer ou criticar modalidades específicas de sofrimento”. Dessarte, entendemos que o meio social exerce influência direta tanto sobre a definição quanto à experientiação do sofrimento psíquico e, portanto, o contexto histórico-cultural não deve ser ignorado.

Portanto, os critérios para o estabelecimento de transtornos se alteram conforme o meio social vigente. Assim, o DSM-V estabeleceu normas embasadas numa sociedade específica, a saber: a americana.

Por esta razão, importa cautela no que concerne à reprodução, para a nossa cultura brasileira, dos padrões de patológico e normal, pois, como preconizado por Canguilhem (2009), a instauração de tais critérios advém do interesse predominante de dada sociedade. Logo, esta dita o patológico e o normal e qualquer desvio à norma aceita culturalmente, ou seja, os comportamentos que divergem da média, são percebidos como patologia.

Neste sentido, Foucault (1972) traz que os loucos, outrora, eram os que de algum modo divergiam do padrão de comportamento e utilidade, os que geravam incômodo e “poluição” ao restante da sociedade. Esses eram os pobres, os desempregados e os ociosos. Como o meio social predominante não sabia lidar com eles, a “solução” se fundamentava em excluí-los do seu campo de visão, confiná-los em hospícios, hospitais gerais ou mesmo deixá-los à mercê em navios, como a Nau dos Loucos. Assim, se esses indivíduos são colocados fora do olhar do meio sociedade, a noção de responsabilidade passa a ser ignorada.

Em meio a esta conjuntura, também podemos perceber a influência econômica. Dessarte, abordaremos alguns atributos do capitalismo e, em seguida, do neoliberalismo.

Como o neoliberalismo é percebido como a configuração atual do capitalismo (MENDES, 2016), é cauteloso discorrer sobre algumas facetas do capitalismo que são percebidas no atual molde neoliberal para, posteriormente, enfocarmos no neoliberalismo.

De acordo com Benjamin (2002), o capitalismo pode ser comparado à religião, dado que busca resolver as mesmas problemáticas para as quais a religião tenta responder, como as inquietações e os dilemas inerentes ao ser humano. Ademais, o capitalismo possui como característica o tempo prolongado de culto, ou seja, a internalização de seus aspectos é tanta que passa a não haver espaço para a tristeza e conflitos. Pelo contrário, há sempre festa e pompa e se o indivíduo propender a um caminho contrário, logo será acometido pela culpa.

Sob esta direção, Desviat (2021) discorre que a Ciência Médica buscou patologizar minorias mais vulneráveis à exploração industrial. Tal realidade, quando aplicada ao nosso cenário atual, se modifica porque a patologização não se restringe mais a determinados grupos sociais, mas atinge a toda a sociedade. Por conseguinte, há a medicalização do mal-estar, que consiste numa forma de fuga da responsabilidade social e psiquiatriza o mal-estar.

Han (2021) ainda traz que o trabalho nos cansa por um intervalo de tempo específico. Todavia, possuímos uma compulsão de realização caracterizada por uma pressão interna, em que, na busca incessante por vencermos a nós mesmos, nos exploramos até entrarmos em estado de colapso. Desse modo, “o sujeito realizador acredita que é livre, quando na verdade é um escravo. É um escravo absoluto na medida em que se explora voluntariamente, mesmo sem a presença de um senhor” (s/p). Em suma, o autor em pauta reconhece que a depressão pode ser desencadeada pelo nível de esgotamento gerado mediante a procura infundável por conquistas.

Desta maneira, compreendemos que a estrutura capitalista acaba por introjetar diversos aspectos na vida privada do indivíduo, a ponto de este não perceber mais necessidade de desenvolver suas próprias questões. Doravante, podemos nos ater às influências do neoliberalismo na nossa sociedade, tendo em vista que é o modelo vigente.

Em se tratando da reverberação do neoliberalismo sobre a noção vigente de normalidade psicológica, Safatle (2020) refere que tudo o que destoa do padrão social passa a ser considerado patologia. É imprescindível termos um olhar crítico quanto a esse cenário.

Neste contexto, um fenômeno que vem sendo observado consiste no crescimento do número de diagnósticos de depressão. Assim, observa-se exagerada normalização da depressão, normalização essa que foi intensificada após a publicação da 5ª versão do DSM (RIBEIRO et al. 2020; DUNKER, 2021). Esta realidade nos leva a determinados questionamentos: até que ponto nos beneficiamos com os manuais diagnósticos? Como seria o diagnóstico da depressão se não tivéssemos o DSM-V? A que ou a quem serve essa crescente quantidade de diagnósticos?

A respeito disso, Safatle (2020) discute que as categorias clínicas não resultam da observação de um fenômeno que é naturalmente identificável e comum a todos, mas, na

verdade, são provenientes da tentativa de gerar mudança nos indivíduos tendo como base determinados valores. Logo, “Categorias clínicas não são estruturas descritivas, mas processos performativos” (p. 35). Com isso, somos levados a enxergar que a identificação e a categorização de transtornos mentais além de se adequar aos interesses dominantes em dado meio social, possuem objetivos específicos.

Assim sendo, vemos que não há consenso quanto à utilização do DSM-V, além da existência de críticas à indústria farmacêutica, que podem ser vistas no documentário *Take Your Pills* (2018), por exemplo. Este, discorre sobre o uso indiscriminado de medicamentos por parte dos indivíduos, muitas vezes servindo para fins de cumprimento dos prazos e metas escolares e laborais. Será que esta conjuntura não contribui para endossar a subjugação ao capital?

Outro ponto, em se tratando da indústria farmacêutica, é que este é um mercado responsável por movimentar bilhões anualmente, assim algumas questões surgem: a que fins ela serve? Até que ponto é salutar esse consumo de medicamentos? Outra faceta digna de menção consiste num possível distanciamento do indivíduo de suas próprias emoções, como efeito colateral do uso de antidepressivos. Acerca disso, Henna (2007) refere que a redução da carga psicológica negativa perante os problemas do dia a dia e até mesmo a dificuldade para experienciar emoções, seja ela de qual tipo for, também é passível de acontecer – também chamada de apatia.

Talvez esse fenômeno da medicalização seja influenciado pelo nascimento da clínica, conforme Foucault (1977) expressa. Segundo o autor, o modelo clínico vigente está focado na patologia, na busca por conformidade com descrições clínicas e não na subjetividade do paciente. Essa objetividade, que despreza a singularidade de cada aspecto clínico, foi, inclusive, fortemente influenciada pelo positivismo.

Frente ao exposto, como se experiencia a resiliência se há amortização do que se sente? Como fica o indivíduo diante das modificações provocadas pelo uso de medicamentos? Como sua vivência da resiliência e do enfrentamento se altera? São questões para as quais ainda não temos resposta, mas que precisam ser refletidas. No presente trabalho, buscamos trazer uma perspectiva de enfrentamento, uma vez que acreditamos ser esta uma maneira muito eficaz para se praticar a atitude resiliente.

Algumas críticas também devem ser realizadas ao modelo neoliberal, presente em sociedades capitalistas como a nossa, posto que ele produz e governa o sofrimento

psíquico. A frase “*No era depresión, era capitalismo*” (Não era depressão, era capitalismo, *tradução nossa*), pichada no Chile, no período da revolta de 2019, ilustra bem o exposto.

Nas narrativas que envolvem a hegemonia liberal, podemos perceber características advindas da psicologia moral, como quando orienta que não é aceitável o cidadão buscar proteção no Estado, mas, antes, “ser adulto”, se responsabilizar por todos os aspectos e possíveis riscos de sua vida. Essas narrativas individualizantes têm como objetivo a internalização dos discursos neoliberais, levando, então, os indivíduos a se perceberem como seres performáticos, sem conflitos e vontades pessoais (SAFATLE, 2020).

A conjuntura apresentada mitiga o espaço para a noção de conflito, o que se reverbera como uma fundição ao social, aos interesses econômicos do Estado. Tal internalização afeta o modo como o indivíduo enxerga a si, aos outros e ao mundo. Todo esse contexto acaba por servir aos interesses do capital, de modo que o trabalhador nem considera se questionar (SAFATLE, 2020). Assim, o sistema normativo vigente é quem define o padrão de individuação desejado, determinando os comportamentos, afetos e pelo que se deve sofrer – ou não.

Em concordância com o que vem sendo até agora exposto, Neves et al. (2020) trazem uma crítica importante a respeito do documento “Saúde mental: nova concepção e esperança”, elaborado em 2001 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste, o aspecto econômico é alvo de grande ênfase, em detrimento do aspecto social. Desse modo, o argumento fundamental da OMS para o investimento em saúde mental baseia-se nas mortes prematuras em decorrência dos transtornos mentais, além da incapacidade laboral que pode ser gerada a partir de suas existências. Tal compreensão não pode ser compreendida sem levarmos em consideração o neoliberalismo, visto que ele influencia a perspectiva adotada. Logo, percebemos que para o desenvolvimento desses documentos oficiais existe uma expressiva influência da política neoliberal.

Outrossim, ainda sendo influenciado pelo neoliberalismo, é importante ressalvamos um fenômeno que tem sido nomeado como a biologização da psiquiatria, o qual consiste em reduzir o sofrimento psíquico a um déficit biológico e, acrescido a isso, desprezar o meio social em que o indivíduo está inserido. Em decorrência do exposto, já que o foco consiste no aspecto orgânico, o sofrimento acaba se desatrelando das questões

políticas e sociais (NEVES et al. 2020). Sabemos como tal fenômeno pode ser problemático, uma vez que ao não adotarmos a perspectiva sócio-histórica em nossas análises, incorremos no erro de culpabilizar o indivíduo pelo contexto que o adoece.

Destarte, no que se refere às repercussões do capitalismo contemporâneo sobre o indivíduo, Matos (2012, p. 73) faz importantes considerações. Ela desenvolve as seguintes questões: “Será que realmente o homem contemporâneo está encontrando a felicidade tão almejada? Porque os níveis psicopatológicos têm se elevado tanto na atualidade? Porque vivemos na era do vazio existencial?” Logo após, a autora segue abordando alguns sintomas psicológicos dos tempos modernos. Conforme sua visão, a maneira como nossa sociedade foi constituída torna os indivíduos mais propensos ao desenvolvimento de transtornos psicológicos que estão relacionados à autoimagem e à eficácia de si. A exigência do “indivíduo autônomo, bem sucedido e belo” (MATOS, 2012, p. 74) decerto contribui para tal fim.

Um importante teórico que caminha sob essa direção consiste em Debord (2003), o qual relata que nossa sociedade não se caracteriza apenas pelo acúmulo da produção e de mercadorias, mas também pelo acúmulo de espetáculos. O espetáculo consiste no fato de as relações passarem a ser mediadas pelo uso de imagens. Tais imagens, geralmente midiaticizadas, produzem vontades e pensamentos específicos o que, por sua vez, leva o indivíduo a satisfazer as suas necessidades geradas, desejando, assim, espetacularizar sua vida privada. Em suma, passa a não haver mais a distinção entre o público e o privado.

Dessa maneira, já que abordamos questões relativas à depressão no contexto neoliberal, que muitas vezes insiste em reduzir o sofrimento psicológico aos âmbitos orgânico e naturalizante, a partir de agora discutiremos acerca de alguns pressupostos envolvendo os problemas típicos que adolescentes e jovens costumam enfrentar na vida escolar e que são disparadores de processos depressivos no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

No contexto do Ensino Médio, observamos um conjunto de situações que podem servir como desencadeadoras para a depressão. De acordo com Germain e Marcotte (2016), o suporte social, o relacionamento com os pais e a deliberação sobre os rumos profissionais são exemplos disso. Além do mais, questões como o aumento da autonomia por parte dos alunos e as exigências acadêmicas mais intensas que são inerentes ao

momento do Ensino Médio também se constituem como disparadores. Em outros termos, diante do cenário trazido à voga, assimilamos que esse momento de inserção ao ensino secundário naturalmente demanda a necessidade de adaptação e o enfrentamento das novas dificuldades que são impostas e que, por essa razão, é preciso que haja medidas preventivas.

A necessidade de ações preventivas pode ser justificada também pela previsão feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2001. Naquele momento já havia o prognóstico de que os transtornos depressivos aumentariam de modo expressivo, o que pode limitar os comportamentos de autocuidado, bem como a execução natural das atividades de vida diária. Todavia, as razões para tal previsão não são apresentadas no documento. Apesar disso, entendemos que essa previsão pode ser direcionada aos jovens, que são alvo de nossa pesquisa. Assim, faz-se importante ressaltar que, já naquela época, a depressão era a segunda doença mais observada em indivíduos que possuíam entre 15 e 44 anos.

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) entende que metade dos transtornos mentais apresentados tem início por volta dos 14 anos, porém, grande parte não é submetida a um tratamento adequado. Observamos também que a depressão é hoje o 3º (terceiro) transtorno mental mais frequente no público adolescente. A depressão, quando em seu grau mais intenso, pode contribuir para a efetivação do autoextermínio, e o suicídio é a segunda maior causa de óbito em jovens de 15 a 29 anos.

Inferimos que tais previsões podem se somar às modificações na realidade impostas pelo cenário da COVID-19. Destarte, outros cenários que podem favorecer a chegada da depressão nos jovens residem em: redução dos vínculos afetivos, atualmente potencializado pela necessidade de isolamento forçado, devido a pandemia mundial em razão da COVID-19; vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtornos mentais, o que pode ser justificado devido às poucas vivências e inabilidade de lidar com a esfera psíquica além dos desafios imbuídos na chegada ao Ensino Médio Integrado (EMI) (BECK E CLARK; 1988; LOADES et al. 2020; DEIGHTON et al. 2019; PACHECO, NONENMACHER E CAMBRAIA, 2020). Outrossim, junto à COVID-19, se fala também no advento da pandemia de depressão, posto que o cenário vivenciado pode propiciar o desenvolvimento do transtorno depressivo (FRAUZINO, MARQUEZAN, ODORIZZI, 2022).

Portanto, diante do contexto demonstrado, que traz consigo potenciais fatores de risco, é crucial que a prevenção seja enfatizada, como bem aponta Loades et al. (2020). Aqui, vale ressaltar que nem todos os indivíduos são afetados de igual modo, mas todos eles o são e isso decerto corrobora o caráter imprescindível da discussão que tem sido aqui desenvolvida.

3 METODOLOGIA

3.1 Participantes

O público estudado foi caracterizado por alunos do 1º Ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Tocantins em Palmas-TO. Foram convidados os alunos integrantes de determinada sala da turma do Curso Técnico em Eventos, sendo que o convite ocorreu numa aula de Filosofia do 1º Ano do Ensino Médio Integrado.

Desse público, foram vistos como participantes da presente pesquisa aqueles que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no caso de maiores de idade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso de menores de idade. Esses procedimentos foram realizados após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Tocantins – *campus* Palmas (IFTO). O TCLE e o TALE foram lidos em conjunto com os participantes de modo a esclarecer dúvidas que venham a surgir quanto ao conteúdo apresentado, no momento de apresentação inicial, num encontro via *Meet* durante uma aula da disciplina de Filosofia. Os que concordaram em participar foram convidados a assinar o TCLE e o TALE, de acordo com os princípios éticos da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12, que objetiva proteger, devidamente, os indivíduos que se propõem a participar das pesquisas de cunho científico que envolvem seres humanos.

3.2 Tipo de Estudo

O objetivo deste estudo foi compreender a respeito da ministração de oficinas sobre resiliência, compreender se elas contribuíram com a prevenção em saúde mental e, por conseguinte, buscamos potencializar a saúde dos alunos integrantes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas.

Desta forma, para alcance do proposto, houve a aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), de Aaron Beck. Nesta ocasião, se investigou os indicativos de depressão além do grau em que o indivíduo se encontra. Os sintomas do transtorno depressivo podem ser assim pormenorizados: mínimos; leves; moderados e graves. Cabe ressaltar que essa interpretação foi decorrente da coleta de dados quantitativos.

Posteriormente, a Escala de Resiliência, elaborada por Wagnild e Young (1993) e adaptada ao cenário brasileiro por Pesce e colaboradores (2005), que investiga as

seguintes classificações indicadoras de resiliência: resolução de ações e valores; independência e determinação e autoconfiança e capacidade de adaptação a situações também foi aplicada.

Após esse momento, foi desenvolvida uma oficina, que teve como objetivo elucidar o conhecimento psicológico sobre a depressão, numa perspectiva educativa. Nesta, abordamos questões como: a documentação da depressão ao longo da história; causas de alguns estigmas que a cercam bem como suas principais características. Somado a isso, desenvolvemos os principais conceitos da depressão.

Posteriormente, foram desenvolvidas oficinas, que objetivaram elucidar o conhecimento psicológico sobre a resiliência, numa perspectiva educativa. Nestas, iniciamos uma discussão sobre a resiliência, além de, por intermédio da reflexão, favorecer sua vivência prática. Para que esse objetivo fosse alcançado, nos baseamos nas alternativas apresentadas por Frankl (2008, p. 135) para a satisfação da vontade de sentido, as quais são: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo (como a bondade) ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. É cabível ressaltar que a deliberação de todo o material foi feita com base na fundamentação teórica que foi adotada.

Para além disso, nas oficinas utilizamos materiais como músicas, textos e trechos de filmes. Para Madeira (2015), a utilização desses tipos de instrumentos contribui de forma efetiva com o processo de aprendizado. Para alcançarmos êxito, buscamos trazer elementos relacionados à temática abordada.

Por fim, tivemos a aplicação do questionário aberto, de elaboração própria. Nesta ocasião, os participantes da pesquisa em pauta compartilharam suas percepções a respeito do conhecimento compartilhado, bem como tiveram a possibilidade de trazer sugestões quanto a possíveis melhorias.

A partir da finalização das etapas descritas, avaliamos os indicativos de resiliência e de depressão atualmente demonstrados pelos alunos do 1º ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio e nos dedicamos a compreender mais a respeito dos efeitos repercutidos da partilha desse conhecimento sobre os alunos. Para o alcance do fim proposto, a pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte método:

A abordagem da pesquisa consiste na pesquisa qualitativa, visto que nesse tipo de pesquisa se busca explicar sobre a razão dos fenômenos, compreendendo o que deve ser

feito. Além disso, esse tipo de pesquisa dispõe de outros importantes atributos, como: clarificação do fenômeno, busca pela fidedignidade e relação entre objetivos, pressupostos teóricos e dados coletados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Noutras palavras, a análise que foi realizada nesta pesquisa foi a qualitativa, pois nos atemos aos conteúdos que emergiram.

De acordo com Triviños (1987), outros atributos importantes da pesquisa qualitativa consistem em buscar entender a essência do fenômeno em pauta, além de tentar compreender seus motivos, correlações, modificações tentando inferir suas repercussões na vida do indivíduo.

Podemos acrescentar que, nesse tipo de pesquisa, não se dá importância somente ao resultado, mas também ao processo. Outro ponto de destaque se fundamenta no processo dialético indutivo-dedutivo, sendo que o processo indutivo consiste no entendimento do fenômeno a partir de sua concretude, de como ele é. Já o processo dedutivo diz respeito à necessidade de um aporte teórico que de algum modo valide determinada prática social. Em outros termos, o fenômeno social deve ser observado em sua realidade, embasado numa teoria (TRIVIÑOS, 1987).

Para finalizar, importa dar evidência ao fato de que a pesquisa qualitativa percebe o indivíduo participante da pesquisa como um ser social e histórico, e, por isso, este deve ser analisado em seu contexto cultural (TRIVIÑOS, 1987).

O local de realização metodológico consistiu na pesquisa de campo, pois existiu investigação de determinada turma do 1º ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) do *campus* Palmas-TO. Em consonância com Gil (2008), essa pesquisa é caracterizada pelo estudo de determinada população, de suas características além do próprio meio social, pois este serve de parâmetro para a compreensão dos fenômenos que ali são manifestos.

Ainda sobre o local, Fonseca (2002, p. 32) entende que: “a pesquisa de campo caracteriza as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas”. Noutras palavras, para efetivação do que foi proposto, buscou-se correlacionar os aspectos teóricos e práticos. Por isso, além de coletar dados referentes à depressão e à resiliência, partilhamos saberes concernentes a essas duas temáticas.

Por fim, é conveniente sinalizar que a pesquisa participante é uma sub-classificação da pesquisa de campo e consiste num tipo de pesquisa em que o pesquisador se envolve e se aproxima das pessoas investigadas. Além disso, podemos destacar que as necessidades da população pesquisada são consideradas e sua autonomia é estimulada (GERHARDT, SILVEIRA, 2009; FALS BORDA, 1983). Neste sentido, nesta pesquisa, não impomos verdades ao alunado, pelo contrário, buscamos considerar suas próprias verdades e buscamos também estimular a postura ativa frente às adversidades impostas pela vida. Tal descrição decerto satisfaz nossos intentos na presente pesquisa.

3.3 Materiais e Instrumentos

Num primeiro momento, após o devido preenchimento dos termos – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) –, houve aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II). No momento seguinte, foi utilizada a Escala de Resiliência, que tem como objetivo trazer indicadores de resiliência, com base no proposto por Wagnild e Young (1993) e adaptada ao cenário brasileiro por Pesce e colaboradores (2005).

Logo após, já na fase final, houve a aplicação do questionário aberto, fruto de elaboração própria, que visa trazer à tona a possibilidade de avaliação por parte dos alunos, a respeito da metodologia e do conteúdo empregados.

3.4 Procedimentos

As etapas que foram seguidas na presente pesquisa consistiram em: pesquisa bibliográfica; assinatura de termos; aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), de Aaron Beck; Escala de Resiliência, elaborada por Wagnild e Young (1993) e adaptada ao cenário brasileiro por Pesce e colaboradores (2005); realização de oficinas sobre depressão e oficinas sobre resiliência; aplicação de questionário aberto; análise de dados coletados; desenvolvimento do produto educacional e apresentação da pesquisa.

3.4.1 Pesquisa Bibliográfica

Neste momento, o referencial teórico foi construído a fim de servir como fundamento para todas as etapas presentes na pesquisa em pauta. O principal fundamento

teórico consiste no aporte teórico de Antonio Francesco Gramsci (1891-1937) e Viktor Emil Frankl (1905-1997), buscando estabelecer pontos de convergência e, então, realizando uma interface entre essas teorias. Nos atentamos especialmente a esses autores, por serem obras de referência para a nossa pesquisa. Para a construção do texto, foi utilizado também o que Christian Dunker, Paulo Dalgallarrondo, Guilherme Canguilhem, Maria Angela Mattar Yunes, Heloísa Szymanski, Michele Poletto, Sílvia Helena Koller, Stefan Vanistendael e Susana María Rocca Larrosa preconizaram.

3.4.2 Assinatura de Termos

Antes de os estudantes seguirem com as etapas seguintes que compõem esta pesquisa, os alunos maiores precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser observado no Apêndice B; enquanto os menores, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que pode ser verificado no Apêndice A e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), presente no Apêndice C. Vale ressaltar que para todos esses termos, existiu uma via do documento eletrônico enviada para a pesquisadora e outra para o estudante e seu responsável. O preenchimento do formulário foi assinado via *Google Forms*.

3.4.3 Aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II)

Após o preenchimento dos termos desenvolvidos, houve aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II). Este, é um instrumento de autoaplicação que visa investigar indicativos de depressão além do grau em que o indivíduo se encontra em adultos e adolescentes a partir dos 13 anos de idade. Os sintomas do transtorno depressivo podem ser assim pormenorizados: mínimos; leves; moderados e graves. A intensidade mínima está entre 0 e 13 pontos; a leve, 14 e 19; a moderada, 20-28 e a grave, 29-63 pontos. Cabe ressaltar que a interpretação a ser realizada aqui foi proveniente da coleta de dados quantitativos (BECK; STEER; BROWN, 2011).

O Inventário de Depressão de Beck (BDI-II) é composto por 22 itens, com 4 opções. Os 34 participantes foram orientados a assinalar somente uma resposta, sendo esta a que melhor os representasse naquele momento. Cada item é avaliado segundo uma escala de quatro pontos que varia de 0 a 3. Os tópicos disponíveis eram os seguintes:

Tristeza, Pessimismo, Sensação de Falha, Perda de Prazer, Sentimentos de Culpa, Sentimento de Punição, Insatisfação Consigo, Autocrítica, Pensamentos ou Desejos Suicidas, Choro, Irritabilidade, Perda de Interesse, Indecisão, Desvalorização, Perda de Energia, Mudança nos Hábitos de Sono, Fadiga, Mudanças de Apetite, Mudança de Peso, e Perda de Interesse Sexual (BECK; STEER; BROWN, 2011).

3.4.4 Aplicação de Escala de Resiliência

Após o devido preenchimento dos termos desenvolvidos, foi aplicado o questionário baseado na Escala de Resiliência, que objetivou o levantamento de indicativos de resiliência, conforme proposto por Wagnild e Young (1993) e adaptado ao cenário brasileiro por Pesce e colaboradores (2005). A escala foi mais bem contextualizada no tópico 8.1.2 Análise Diagnóstica da Resiliência mediante Aplicação da Escala de Resiliência.

3.4.5 Oficinas

3.4.5.1 Oficinas sobre Depressão e Oficinas sobre Resiliência

As oficinas, para Spink et al. (2014, s/p), “são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos”, permitindo a estimulação da criticidade e, assim, análises sobre visões diferentes de um mesmo fenômeno. Adicionado a isso, entendemos que a realização de oficinas estimula a atividade ética e política, porque as trocas que ali podem existir costumam potencializar a discussão posterior. O resultado do coletado numa oficina está para além do individual, ganhando assim significado quando analisado de maneira coletiva, dentro de um contexto delimitado. As razões apresentadas, portanto, justificam nossa escolha pelas oficinas.

Quanto ao conteúdo que foi desenvolvido nas oficinas, na oficina sobre depressão objetivamos apresentar as principais características da depressão, contribuindo, assim, para a desestigmatização desse transtorno mental. Como forma de potencialização do intentado, realizamos dinâmicas com os participantes da pesquisa.

Já nas oficinas sobre resiliência, objetivamos estimular a discussão sobre a resiliência, sua conceituação e problematização. Com isso, tentamos possibilitar a reflexão sobre esse assunto tão importante além de favorecer sua vivência prática. Tais

oficinas foram realizadas por meio do aplicativo de videoconferência *Meet*, ocasião em que foi aberta uma sala específica para concretização das oficinas propostas. Aqui, é digno de nota que as oficinas foram gravadas para que a análise pudesse ser feita.

3.4.6 Aplicação de Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas

O questionário pode ser conceituado como uma técnica de investigação que possui um número considerável de questões objetivando apreender o conhecimento que se tem sobre fenômenos, emoções, contextos experienciados, etc (GIL, 2008). Ou seja, é um instrumento eficaz no que se relaciona ao objetivo de apreender os saberes que determinado segmento populacional possui acerca de um assunto específico. Para realização deste momento, o questionário foi enviado via *Google Forms*, para os alunos participantes.

Em se tratando de questionário aberto, depreendemos que, segundo Lakatos (2003), esse instrumento possibilita que o pesquisado responda às perguntas apresentadas de forma mais livre e espontânea, por manifestar suas opiniões de pensamentos de modo mais particular e individual. A respeito do questionário aberto, que resulta de elaboração própria, buscamos compreender a opinião pessoal dos participantes a respeito dos momentos compartilhados, além de acolher sugestões recebidas.

Sobre a resposta às perguntas, Amorim (2003) relata que entre o discurso do indivíduo analisado e o saber do pesquisador se encontra uma série de significados capazes de gerar conflitos. Sobre isso, concluímos que é de suma importância rejeitar toda premissa que envolve as noções de transparência. Ou seja, na pesquisa da área de Ciências Humanas não há lugar para a neutralidade.

Todavia, ainda conforme a autora, rejeitar essa ilusão não significa que desconsideramos o aporte teórico e a objetividade inerentes ao processo de pesquisa; pelo contrário, o trabalho de análise deve ser desenvolvido, como fizemos e vemos pormenorizado adiante, no tópico 3.4.7.

3.4.7 Análise dos Dados Coletados

Os dados coletados, de origem qualitativa, foram analisados em dois momentos: na realização das oficinas, ocasião em que os alunos puderam compartilhar a respeito do

conhecimento prévio que dispõem sobre a depressão e a resiliência e em momento posterior à realização das oficinas, quando os alunos expuseram suas impressões a respeito da experiência vivida, como mostrado no apêndice D.

As informações foram transcritas, tabuladas e analisadas conforme a abordagem escolhida: que consiste numa adaptação da técnica de análise de conteúdo, de Bardin. De acordo com o próprio teórico, essa análise é composta por 3 (três) fases, a saber: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise “tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 96). Logo, a pré-análise pode ser dividida nas seguintes etapas: leitura “flutuante”, deliberação dos documentos que serão objeto de análise, desenvolvimento de hipóteses e objetivos, construção de indicativos e, por fim, elaboração do material.

A exploração do material constitui uma fase criteriosa e delongada do trabalho, na qual é possível fazer uso de procedimentos manuais ou de operações matemáticas realizadas pelo computador (BARDIN, 1977).

Na terceira e última fase, a de tratamento dos resultados, se baseia na validação dos resultados brutos, podendo, para isso, ser utilizadas operações estatísticas simples, como porcentagem ou complexas, como a análise fatorial. Dessarte, a partir dessa fase, torna-se possível desenvolver inferências e realizar interpretações associadas aos objetivos previstos. A inferência é usada no momento da interpretação e se caracteriza pelo estudo do conteúdo. Noutras palavras, a inferência, a qual empregamos, se baseia em considerar devidamente os elementos da comunicação: a mensagem, o seu canal, o emissor e o receptor (BARDIN, 1977).

Por fim, a técnica da análise de conteúdo empregada consistiu na análise categorial ou temática, que ocorre por meio de operações de desmembramento do texto em unidades, sendo que as categorias devem seguir reagrupamentos analógicos. É útil também por possibilitar a apreensão de significações imbuídas nos discursos, além de ser considerada a mais antiga e a mais utilizada (BARDIN, 1977).

Sobre esta etapa, Amorim (2003) nos recorda que a perspectiva que assumi sobre os pesquisados, enquanto pesquisadora, durante o processo de análise, jamais corresponderá à perspectiva que eles possuem deles mesmos. Por assim ser, não pude me esquecer de buscar apreender traços de como o pesquisado se enxerga e, só a partir disso,

adotei meu lugar externo e, então, foi possível configurar a minha visão a partir da concepção que ele possui. Destarte, em seguida, o corpus de análise será mais bem descrito.

3.5 Material de Análise

O material com o corpus para a fase de análise da presente pesquisa consistiu no conjunto de respostas obtidas mediante aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), da Escala de Resiliência, na Aplicação das Oficinas e do Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas (Elaboração Própria).

Todo o material se encontrou em conformidade com o que Bardin (1977) preconizou para a deliberação dos documentos: regra da exaustividade, caracterizada pela não omissão de elementos; regra da representatividade, caracterizada pelo aspecto de que a amostra deve representar o universo da pesquisa; regra da homogeneidade, caracterizada pelo fato de que técnicas iguais devem ser aplicadas aos documentos e a indivíduos similares e regra de pertinência, caracterizada pelo fato de que os documentos precisaram atender ao objetivo proposto na pesquisa.

3.5.1 Definição das Categorias de Análise

Em consonância com Bardin (1977, p. 117), o processo de desenvolvimento da categorização ocorre da seguinte forma: “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Isto posto, ressaltamos que os critérios utilizados para o desenvolvimento das categorias foram embasados na pergunta, objetivos e referencial teórico adotado na presente pesquisa. É importante destacar que a eleição das categorias foi por conveniência, tendo em vista a aderência ao meu objeto de pesquisa.

Na Tabela 1, conforme demonstrado a seguir, estão as categorias de análise, os eixos temáticos e os elementos de análise. A categoria “Prevenção em Saúde Mental no Contexto do EMI” possui 1 (um) eixo temático, denominado Contextualização dos Indicativos de Saúde Mental no EMI. Assim, este eixo trata dos dados coletados a partir

da aplicação de testes psicológicos e dos relatos dos estudantes acerca de sua saúde mental.

A categoria “Omnilateralidade: uma tentativa de contemplar o indivíduo em suas dimensões” possui 1 eixo temático. Este eixo se chama Contextualização da Importância de se Partilhar Conteúdos Relativos à Vida Psíquica do Indivíduo.

Por fim, a categoria “Oficinas como Espaço de Construção do Saber” possui 3 eixos temáticos. Estes eixos são: Contextualização dos Saberes Acerca da Resiliência e da Depressão, Relevância e Irrelevância e se trata dos relatos dos estudantes sobre os seus conhecimentos anteriores e dos relatos dos estudantes sobre as ressignificações e correlações desenvolvidas mediante participação na pesquisa.

Tabela 1 – Categorias de Análises

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS	ELEMENTOS DE ANÁLISE	
Prevenção em Saúde Mental no contexto do EMI	Contextualização dos indicativos de saúde mental no EMI	Dados coletados a partir da aplicação de testes psicológicos	Relatos dos estudantes acerca de sua saúde mental
Omnilateralidade: uma tentativa de contemplar o indivíduo em suas dimensões	Contextualização da importância de se partilhar conteúdos relativos à vida psíquica do indivíduo	Considerações dos alunos a respeito da inserção de assuntos referentes à saúde mental no EMI	
Oficinas como Espaço de	Contextualização dos saberes acerca	Relevância	Relatos dos estudantes sobre os Relatos dos estudantes sobre as

Construção Saber	do	da resiliência e da depressão	Irrelevância	seus conhecimen tos anteriores	ressignificações e correlações desenvolvidas mediante participação na pesquisa
-----------------------------	-----------	----------------------------------	--------------	---	---

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Nos Resultados e Discussões, presentes no tópico 5, discorreremos sobre as categorias de análise que aqui foram citadas.

4 PRODUTO EDUCACIONAL “A PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A ÊNFASE NA RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE TRABALHO”

O desenvolvimento deste produto educacional, intitulado “A Prevenção em Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: a ênfase na resiliência como uma proposta de trabalho”, aconteceu após a finalização das oficinas e da aplicação dos instrumentos. Num primeiro momento, apliquei o Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), que visa investigar a presença de depressão, bem como trazer indicativos da sua intensidade. Aqui, devo destacar que este é um instrumento privativo do psicólogo. Posteriormente, apliquei o instrumento a Escala de Resiliência, que tem como objetivo avaliar os indicativos da resiliência, além do grau apresentado.

A deliberação sobre os instrumentos supracitados se deu porque buscamos, por meio desse momento diagnóstico, compreender mais sobre como estava a saúde mental dos alunos naquele momento. A aplicação dos instrumentos serviu também para nos direcionar, no que tange às temáticas das oficinas.

Após esse momento diagnóstico, perguntamos para os alunos o que eles compreendiam acerca da depressão e da resiliência. Levamos em conta o conhecimento anterior que os alunos já apresentavam. Diante de tais resultados, que apontaram para um conhecimento satisfatório acerca das temáticas, optamos por utilizar muitas das respostas que foram apresentadas pelos pesquisados para contextualizar alguns aspectos dos fenômenos em pauta.

Em função do resultado obtido, algumas técnicas utilizadas foram validadas no contexto da sala de aula, como a Atividade 4 (Oficina sobre Depressão), que utilizou a música A Via Láctea, da banda de rock Legião Urbana, para elucidar algumas características presentes na depressão. A Atividade 4 (Oficina sobre Resiliência) também foi utilizada para estabelecer relação entre resiliência e adoecimento mental.

Assim, estruturamos o produto de modo que o corpo docente ou a quem se interessar, consiga fazer aplicação dessas temáticas e das técnicas a elas correlacionadas. Destacamos, também, que alguns elementos desenvolvidos para o produto não puderam ser testados em sala de aula, tendo em vista a limitação do tempo – estes estão, todavia, consonantes com a minha pesquisa.

Ao final, sugerimos, também, na parte do Material Complementar, algumas dicas de livros e de filmes que se relacionam às temáticas, o que pode enriquecer, portanto, as discussões e potencializar o saber.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização desta pesquisa, foram contatados 44 alunos matriculados numa turma do 1º Ano do Curso Técnico de Eventos Integrado ao Ensino Médio no IFTO de Palmas-TO. Deste total, 25 participaram das fases propostas na pesquisa. Tal resultado adveio do cálculo da média aritmética dos participantes, posto que 34 responderam ao Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), 31 à Escala de Resiliência e 12 ao Questionário Aberto (Avaliação de Oficinas) e, na presente pesquisa, consideramos participantes os indivíduos que participaram ativamente de todas as etapas propostas.

No que se refere à quantidade total dos participantes desta pesquisa, temos que 92,18% eram do sexo feminino enquanto apenas 8%, do masculino. Quanto à idade, a média consistiu em 15 anos.

As etapas de realização da pesquisa consistiram em: aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), aplicação da Escala de Resiliência, realização de oficina sobre depressão, seguida de realização de oficina sobre resiliência e, por fim, um questionário de avaliação de oficinas foi aplicado. Assim sendo, nos parágrafos seguintes veremos os resultados obtidos a partir dos eixos temática e da análise diagnóstica dos dados.

5.1 Categoria Prevenção em Saúde Mental no contexto do EMI

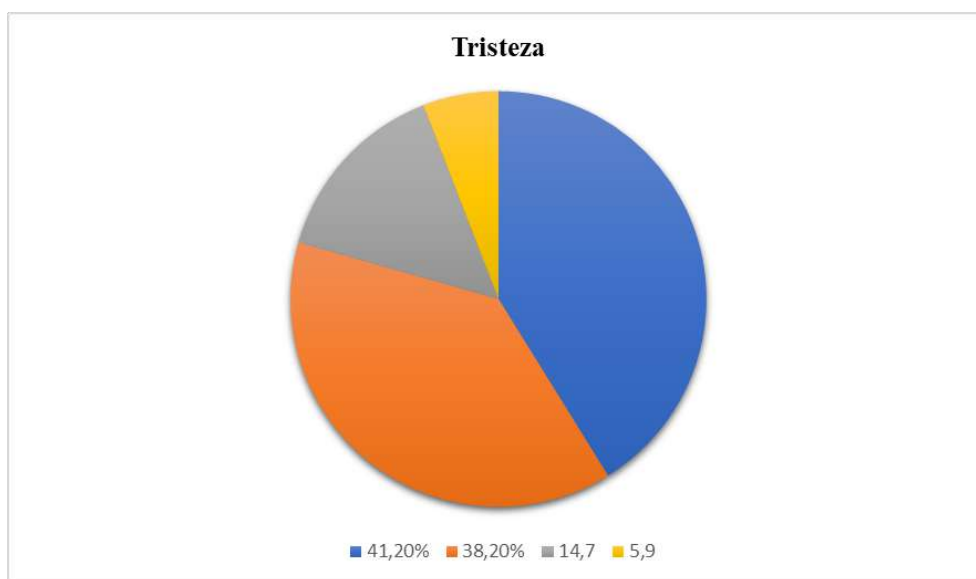
Esta categoria teve como enfoque a investigação dos indicativos de saúde mental no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, citaremos os dados coletados a partir da aplicação de testes psicológicos, Inventário de Depressão de Beck (BDI-II) e Escala de Resiliência, além de relatos dos estudantes acerca de sua saúde mental. Portanto, iniciaremos essa discussão a partir da Análise Diagnóstica dos Transtornos Depressivos a partir do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II). Logo após, seguiremos rumo à exposição dos resultados coletados a partir da aplicação da Escala de Resiliência.

O primeiro instrumento aplicado no nosso público-alvo consistiu no Inventário de Depressão de Beck (BDI-II). É um instrumento de autoaplicação que visa investigar indicativos de depressão além do grau em que o indivíduo se encontra em adultos e adolescentes a partir dos 13 anos de idade. Esse instrumento foi mais bem detalhado no tópico 3.3.3 (Aplicação de Inventário de Depressão de Beck), da 3. Metodologia.

5.1.1 Análise Diagnóstica dos Transtornos Depressivos a partir do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II)

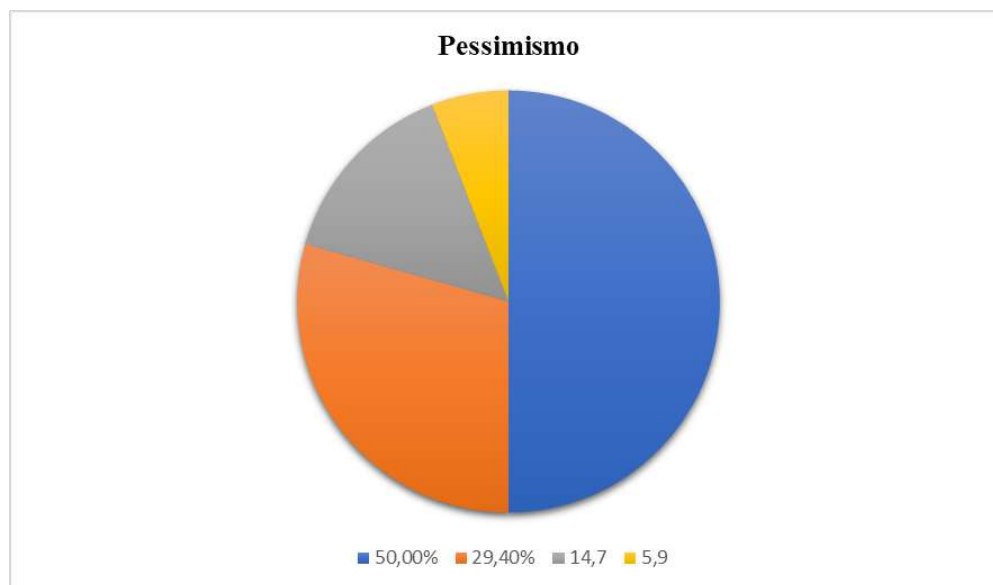
Devido ao alto número de questões, presentes no Inventário, optamos por analisar e correlacionar ao nosso referencial teórico as com percentual mais alto. No que se refere ao 1º tópico, o resultado encontrado pode ser observado neste gráfico:

Gráfico 1 – Respostas Tópico Tristeza



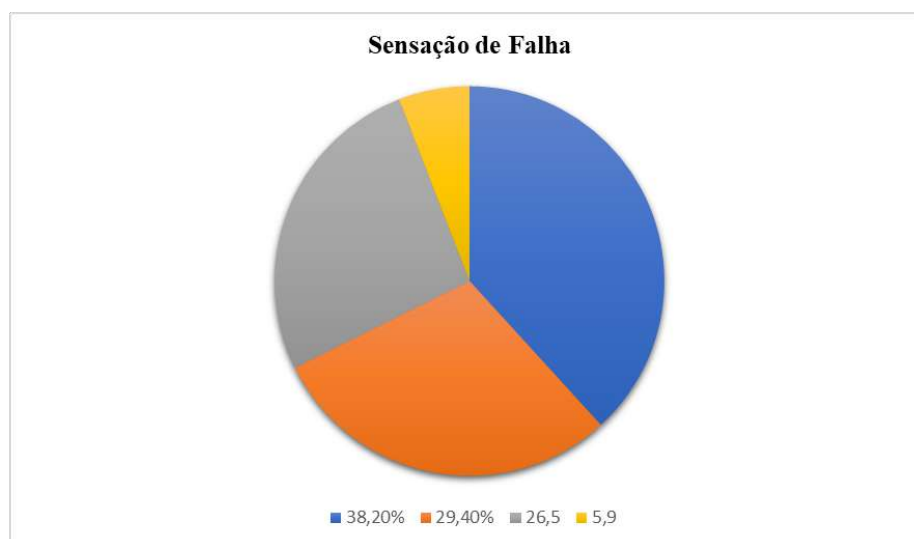
No gráfico em questão, 41,2% do total correspondeu a “Não me sinto triste”; 38,20% a “Me sinto triste”, 14,7% a “Ando tão triste que às vezes sinto que não vou conseguir lidar” e 5,9% a “Ando sempre triste e não consigo evitar isso”. Logo, parcela expressiva dos alunos pesquisados não se encontra com tristeza persistente. No que diz respeito ao 2º tópico, encontrou-se que:

Gráfico 2 – Respostas Tópico Pessimismo



Neste gráfico, 50% do total se identificou com “Não me sinto desanimado sobre o meu futuro”, 29,40% com “Me sinto desanimado sobre o meu futuro”, 14,7% com “Não consigo esperar nada do futuro” e 5,9% com “Não tenho esperança no futuro e acho que as coisas não vão melhorar”. Em outros termos, um segmento importante não enfrenta problemas, no momento da pesquisa, com a falta de ânimo no que concerne ao futuro.

Gráfico 3 – Respostas Tópico Sensação de Falha



No gráfico em questão, 38,20% do total correspondeu a “Não me sinto um (a) fracassado (a)”, 29,40% a “Sinto que tenho mais fracassos do que a maior parte das pessoas”, 26,50% a “Quando olho para o passado, só consigo enxergar erros” e 5,9% a “Sinto que sou completamente fracassado (a)”. Em suma, no que concerne à importante

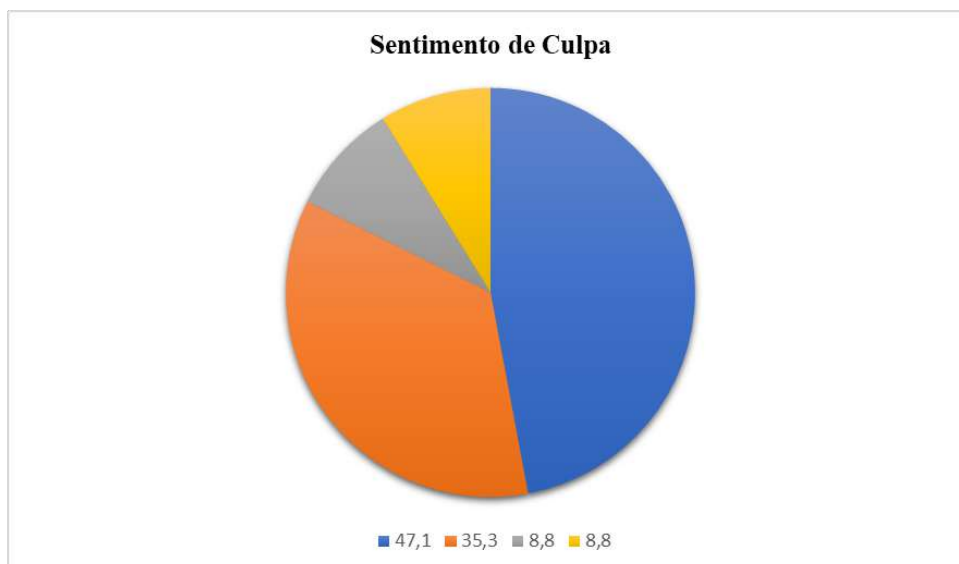
sensação de falha, a maior parte dos pesquisados não se percebe dispondo dela no momento.

Gráfico 4 – Respostas Tópico Perda de Prazer



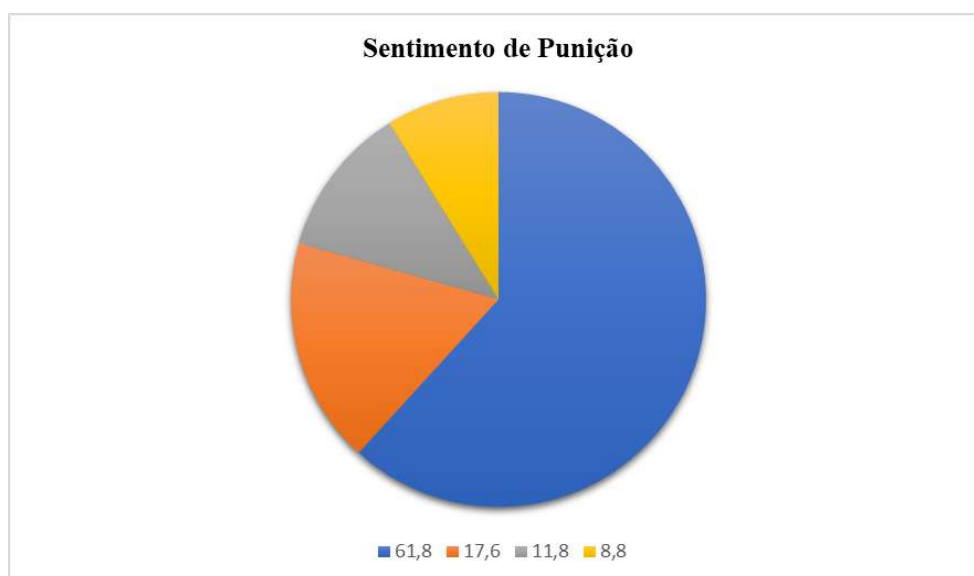
Neste gráfico, 70,6% do total se identificou com “Não me sinto tão feliz com as coisas que antes me deixavam muito feliz”, 20,6% com “Me sinto tão feliz como antes”, 8,8% com “Me sinto triste e desanimado com tudo” e 0% para “Não consigo me sentir feliz com nada”. Portanto, percebemos uma constatação da redução da sensação de alegria. Tal resultado será discutido logo adiante, no tópico 8.2 Discussão sobre Resultados Obtidos a Partir da Aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II).

Gráfico 5 – Respostas Tópico Sentimento de Culpa



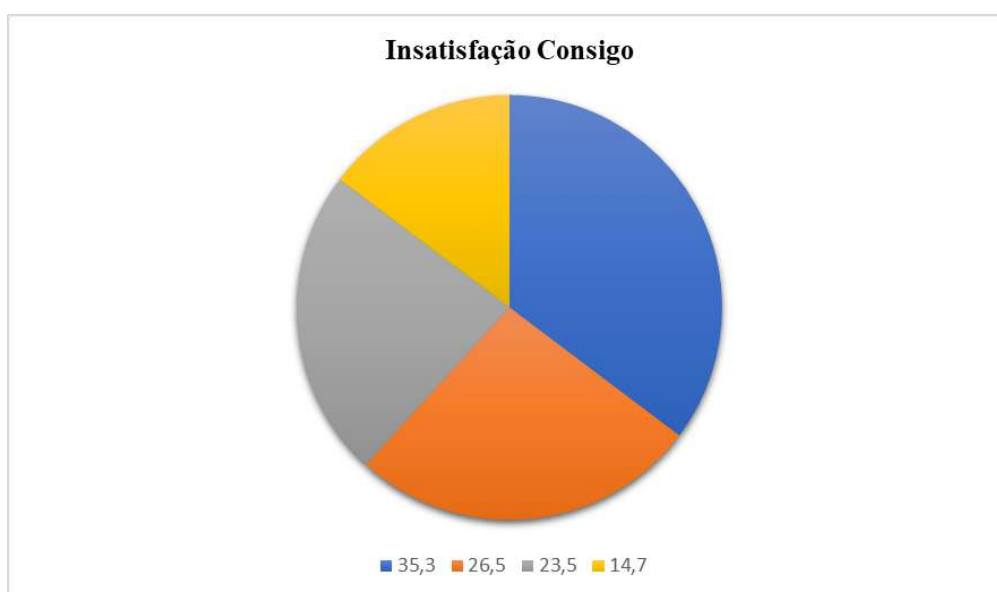
No gráfico em questão, 47,1% correspondeu a “Me sinto culpado (a) em grande parte das vezes”, 35,3% a “Não me sinto culpado (a) por nenhuma razão específica”, 8,8% a “Me sinto culpado (a) na maior parte das vezes” e igualmente 8,8% a “Me sinto sempre culpado (a)”. À vista disso, depreendemos que 47% do total de participantes se depara com a culpa em muitos momentos de suas vidas. Quanto a isso, podemos questionar se sua presença não está sendo um efeito da sociedade neoliberal que estamos inseridos, posto que sua estrutura introjeta culpa em nós quando não desejamos consumir como nos é ensinado, não apresentamos desempenho escolar consoante com o padrão, dentre outros.

Gráfico 6 – Respostas Tópico Sentimento de Punição



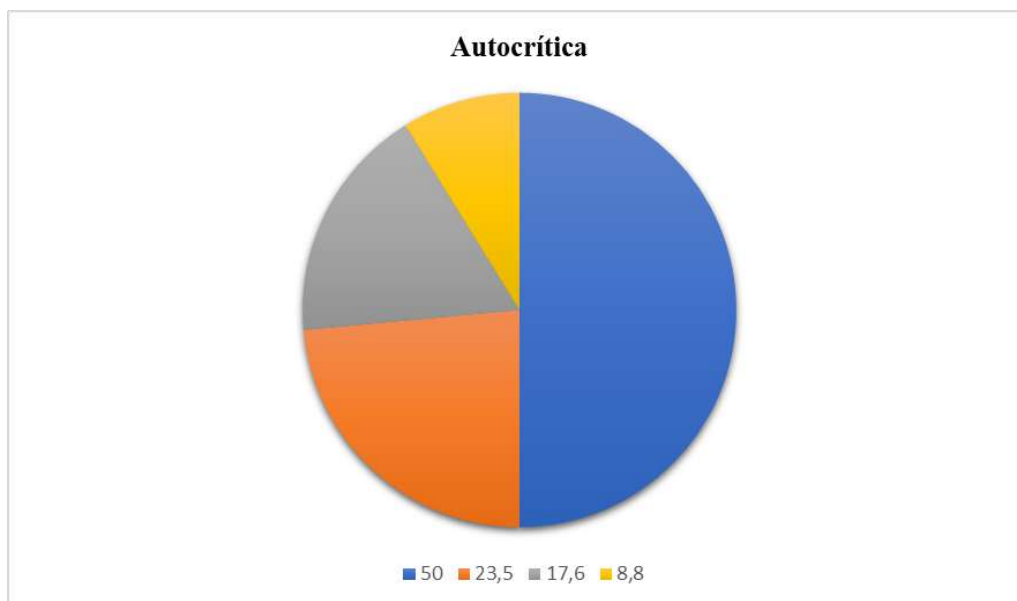
No gráfico em pauta, 61,8% do total correspondeu a “Não acho que preciso ser punido (a) por algo”, 17,6% a “Sempre acho que vou ser punido (a)”, 11,8% a “Acho que posso ser punido (a) por algo” e 8,8% a “Acho que estou sendo punido (a)”. Portanto, aqui percebemos que a maior parte dos alunos não considera que precisa ser punido por suas atitudes.

Gráfico 7 – Respostas Tópico Insatisfação Consigo



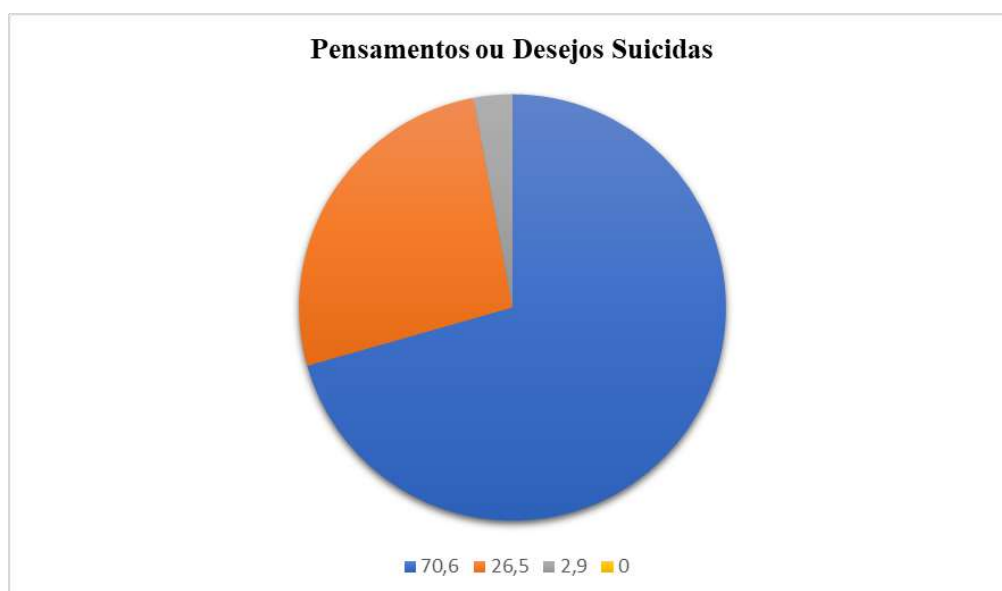
Neste gráfico, 35,3% do total se identificou com “Não fico triste comigo mesmo”, 26,5% com “Estou frustrado comigo”, 23,5% com “Estou triste comigo mesmo” e 14,7% com “Não consigo enxergar pontos positivos em mim”. Logo, os indicadores de insatisfação consigo se encontram baixos, o que pode remontar à sensação de estar cumprindo com o que, de alguma forma, satisfaz a vontade de sentido tão intrínseca ao ser humano. Para Frankl (1946/2008), a tensão entre o que se é e deve ser é positiva, posto que favorece os processos de crescimento individuais.

Gráfico 8 – Respostas Tópico Autocrítica



No gráfico em pauta, 50% do total correspondeu a “Me critico por causa dos meus erros”, 23,5% a “Não acho que sou pior do que as outras pessoas”, 17,6% a “Estou sempre me culpando por causa dos meus erros” e 8,8% a “Acho que tenho culpo de todo mal que me acontece”. Aqui, a autocrítica foi observada em 50% dos respondentes.

Gráfico 9 – Respostas Tópico Pensamentos ou Desejos Suicidas



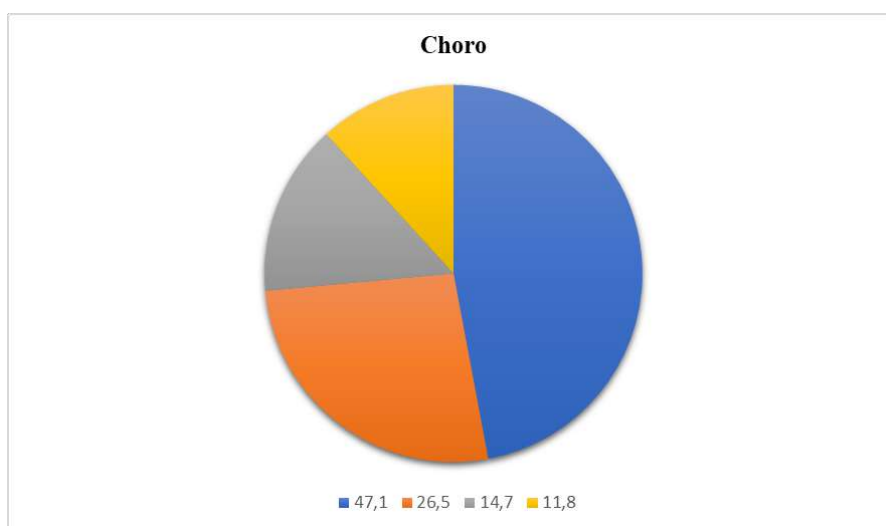
Neste gráfico, 70,6% do total se identificou com “Não penso em suicídio”, 26,5% com “Penso em suicídio, mas não consigo fazer isso”, 2,9% com “Penso muito em suicídio, mas me falta oportunidade” e 0% com “Tenho pensado muito em suicídio”. Essa

pergunta, que é de grande importância e perpassa uma questão potencializada com o cenário pandêmico, teve, de forma geral, um resultado favorável nos alunos da pesquisa.

Contudo, devemos nos questionar: e os outros 26,5% que demonstram ideação suicida? Quanto a isso, vale destacar que foi feita a comunicação ao Setor de Psicologia do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – *campus* Palmas acerca da presença da ideação suicida em alunos integrantes do 1º Ano. É imprescindível que, em contexto escolar, haja a continuidade de ações preventivas em saúde mental para que esse índice se reduza cada vez mais.

Neste sentido, há relato de uma associação direta entre aumento de ideação suicida e/consumação de autoextermínio nessa conjuntura pandêmica. É digno de menção que, conforme Reger et al. (2020), o suicídio é um fenômeno multifatorial e, em função disso, seu aumento pode ser explicado mediante a observação das seguintes variáveis: medo, isolamento, solidão, pouca esperança, diminuído acesso à rede de apoio social e espiritual, dificuldade de atendimento para tratamento em saúde mental, doenças e comorbidades, suicídio de pessoas próximas, dentre outros.

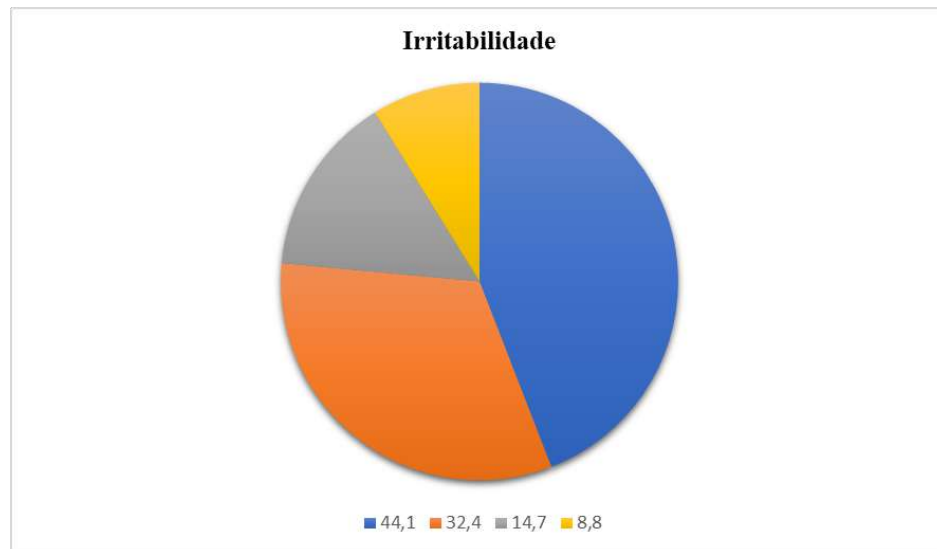
Gráfico 10 – Respostas Tópico Choro



No gráfico em pauta, 47,1% do total correspondeu a “Não tenho chorado muito”, 26,5% a “Hoje choro mais do que antes”, 14,7% a “Antes eu chorava muito, mas hoje não consigo, mesmo quando quero” e 11,8% a “Estou sempre chorando”. Aqui, quase metade dos participantes apresenta baixa frequência de choro ultimamente. Diante desse cenário, podemos inferir o que pode estar contribuindo para esse fim; seria uma auto-

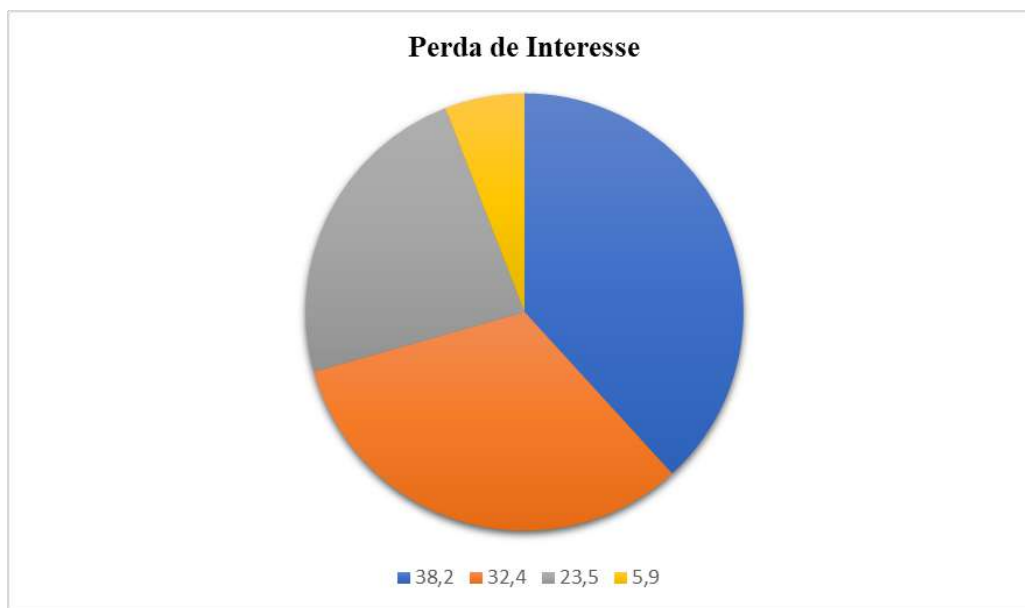
observação incipiente? A inabilidade de lidar com as próprias emoções? A ausência de sofrimento psíquico?

Gráfico 11 – Respostas Tópico Irritabilidade



Neste gráfico, 44,1% do total se identificou com “Fico irritado mais rápido do que antes”, 32,4% com “Não ando mais irritado do que antes”, 14,7% com “Sinto que estou sempre irritado” e 8,8% com “Não fico irritado com o que antes me irritava”. Nesse aspecto, a irritabilidade aumentada, presente em 44% dos participantes, pode estar relacionada ao aumento da ansiedade – o qual foi muito visto depois da necessidade de isolamento social; pressões escolares; mudanças impostas pela pandemia, etc (LOADES et al. 2020). Todas essas questões devem ser devidamente observadas.

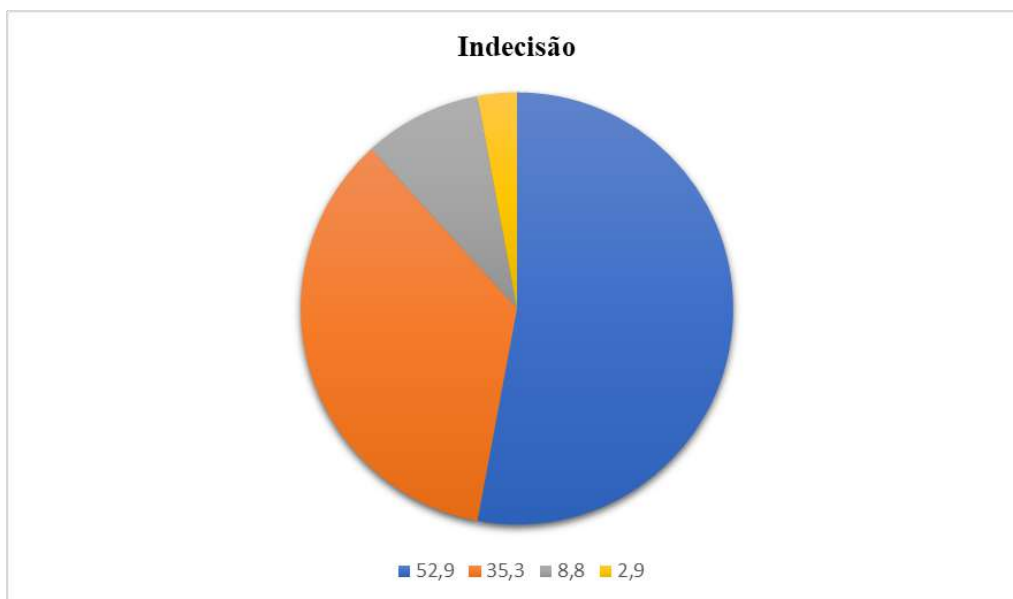
Gráfico 12 – Respostas Tópico Perda de Interesse



No gráfico em pauta, 38,2% do total correspondeu a “Não perdi o interesse pelas pessoas”, 32,4% a “Antes eu tinha mais interesse pelas pessoas”, 23,5% a “Perdi quase todo o interesse pelas pessoas” e 5,9% a “Perdi todo o interesse pelas pessoas”. Nesse tópico, a maioria dos indivíduos não notou perda de interesse pelas pessoas ao seu redor. Tal aspecto é percebido como salutar, uma vez que, conforme Leite (2017), na concepção dialética, o saber é fruto de uma construção social e, portanto, invariavelmente, o outro precisa estar inserido e, então, poderá auxiliar na construção de si mesmo. Logo, entende-se que estar em interação com outros proporciona condições que favorecem o autodesenvolvimento.

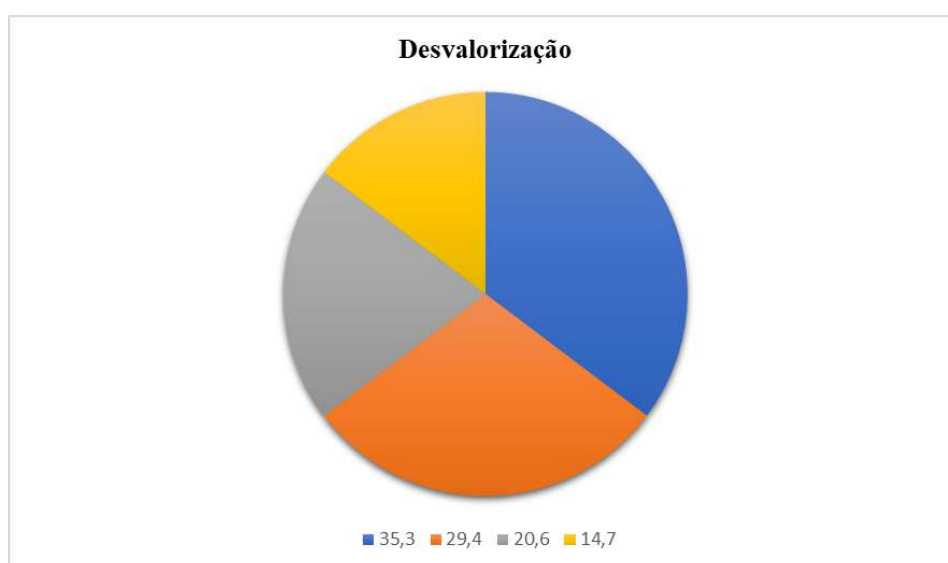
A isso, podemos acrescentar que é na interação com o outro também que podemos cumprir o desenvolvido por Frankl (2008), pois ele comenta que, dentre as vias para satisfação da vontade de sentido, todas elas de algum modo perpassam o convívio com o outro, seja ela a criação de um trabalho, a experimentação de virtudes como a bondade ou a atitude frente a uma dor que não pode ser evitada.

Gráfico 13 – Respostas Tópico Indecisão



Neste gráfico, 52,9% do total se identificou com “Hoje, tenho dificuldade de tomar decisões”, 35,3% com “Hoje, evito tomar muitas decisões”, 8,8% com “Tomo decisões com a mesma facilidade de antes” e 2,9% com “Hoje, não acho que tenho capacidade de tomar decisões”. Neste tópico, muitos se enxergam como apresentando dificuldades para tomar decisões. Sobre isso, Frankl (1946/2008) orienta que, decisões pautadas nos valores pessoais, tendem a direcionar o indivíduo e satisfazer a vontade de sentido.

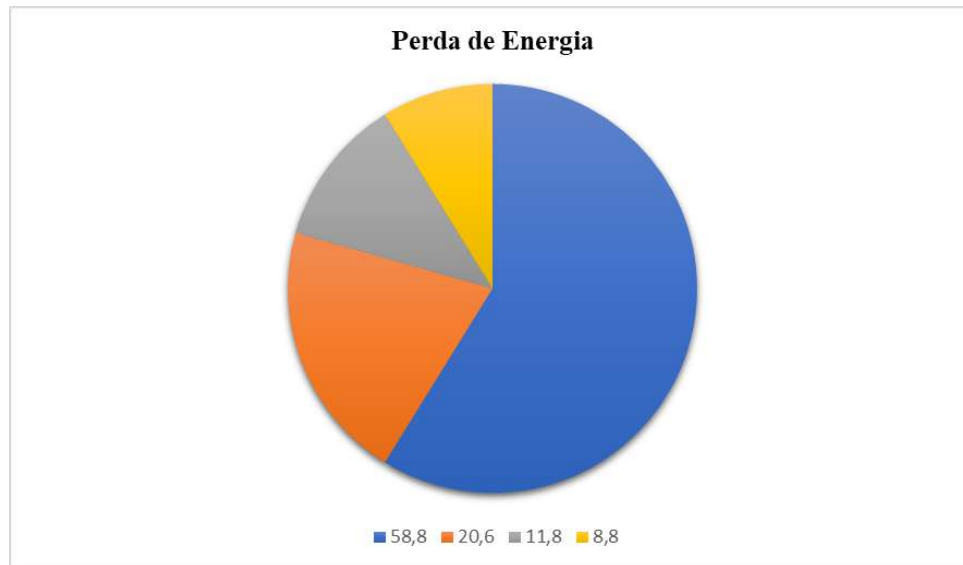
Gráfico 14 – Respostas Tópico Desvalorização



No gráfico em pauta, 35,3% do total correspondeu a “Tenho medo de parecer desinteressante”, 29,4% a “Sinto que sou cada vez menos interessante”, 20,6% a “Acho

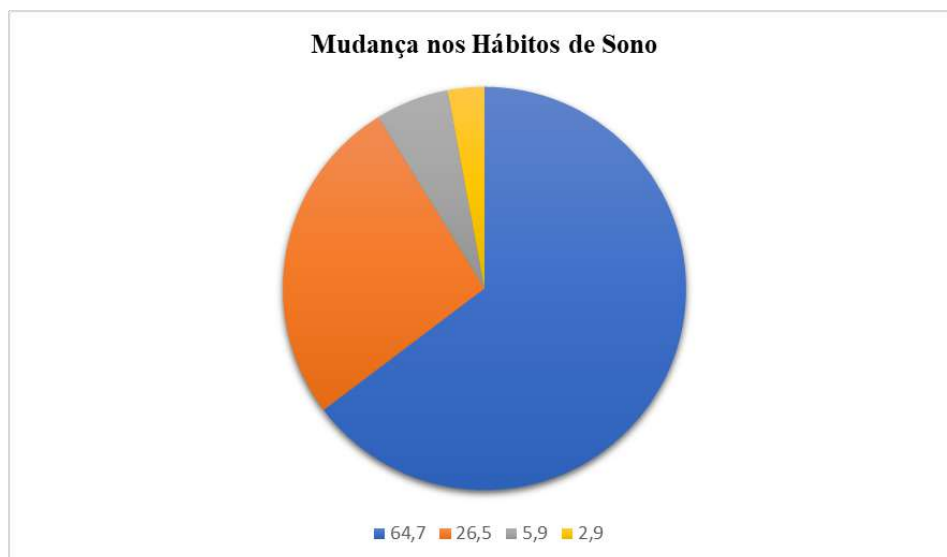
que hoje me vejo e as pessoas me veem do mesmo jeito de antes” e 14,7% a “Acho que sou muito desagradável”. Logo, grande parte dos pesquisados teme se mostrar ao outro desinteressante.

Gráfico 15 – Respostas Tópico Perda de Energia



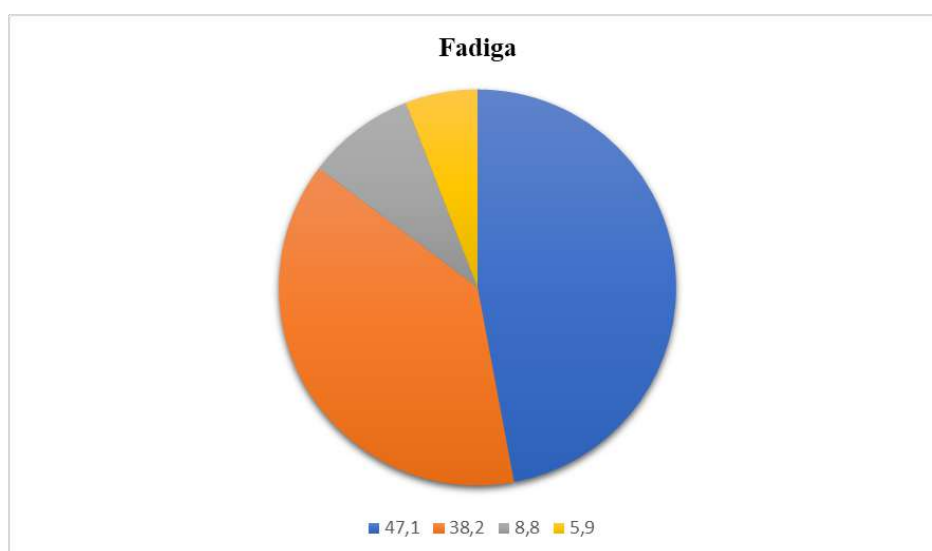
Neste gráfico, 58,8% do total se identificou com “Agora preciso de mais esforço para conseguir começar a fazer as coisas”, 20,6% com “Preciso de muito esforço para conseguir fazer as coisas”, 11,8% com “Consigo estudar tanto quanto antes” e 8,8% com “Não consigo estudar”. Aqui, diante do resultado, hipotetizamos uma perda de energia nos participantes. Todavia, como esse é um sintoma isolado, não podemos cogitar um início de quadro depressivo.

Gráfico 16 – Respostas Tópico Mudança nos Hábitos de Sono



No gráfico em pauta, 64,7% do total correspondeu a “Não tenho dormido tão bem como antes”, 26,5% a “Durmo tão bem como antes”, 5,9% a “Acordo entre 1 e 2 horas mais cedo e tenho dificuldade de voltar a dormir” e 2,9% a “Acordo muitas horas mais cedo e não consigo voltar a dormir”. Neste tópico, mais da metade dos alunos vem apresentando dificuldades para dormir: seria ela decorrente de problemas psíquicos? Da pressão para produzir, tão inerente à sociedade liberal? (SAFATLE, 2020). São questões que devem ser dignas de nossa ponderação.

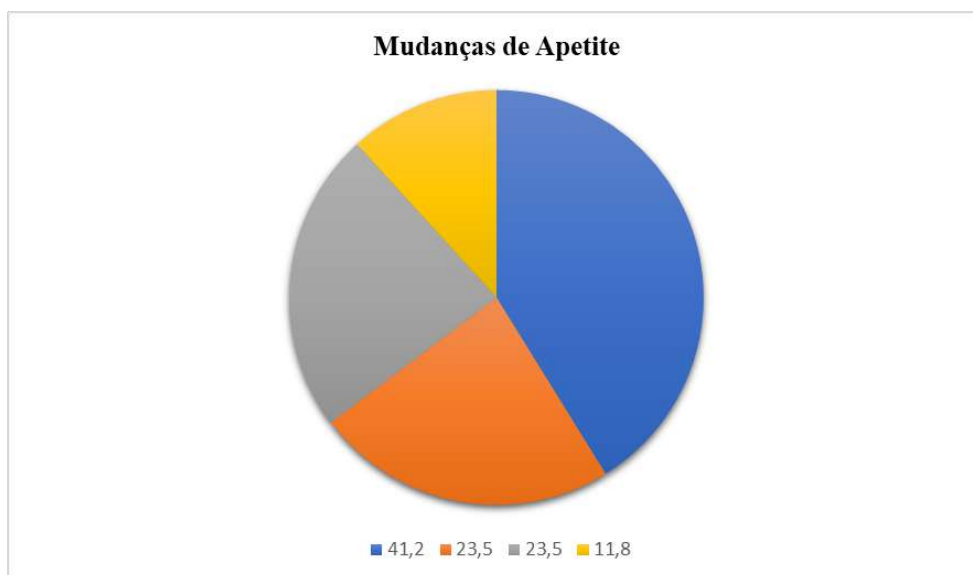
Gráfico 17 – Respostas Tópico Fadiga



Neste gráfico, 47,1% do total se identificou com “Fico cansado (a) com mais facilidade do que antes”, 38,2% com “Não me sinto mais cansado (a) do que antes”, 8,8% com “Fico cansado (a) quando faço algo, seja o que for” e 5,9% com “Me sinto cansado

(a) demais para conseguir fazer qualquer coisa”. Um número expressivo de alunos pesquisados se avalia como apresentando cansaço mais rapidamente do que antes.

Gráfico 18 – Respostas Tópico Mudança de Appetite



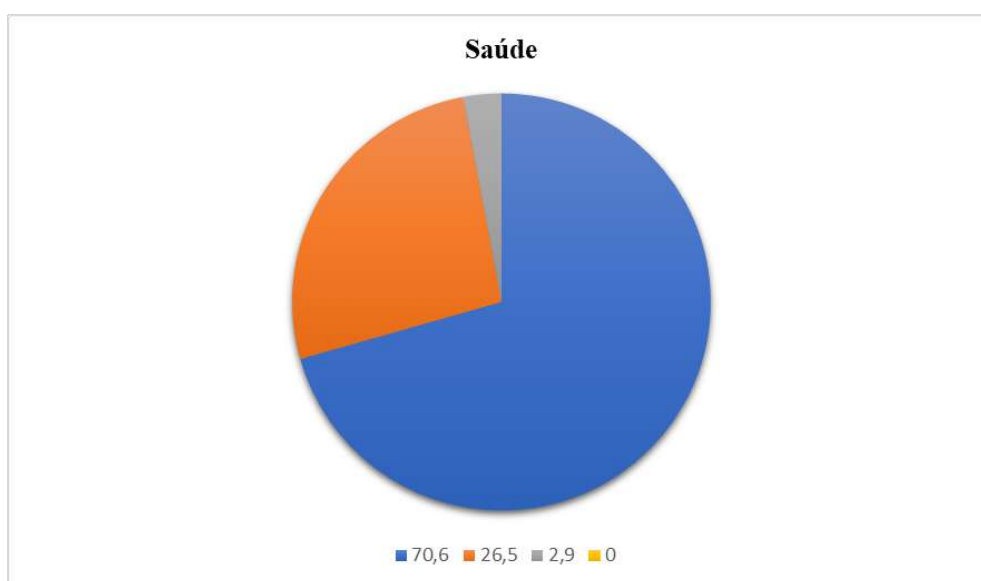
No gráfico em pauta, 41,2% do total correspondeu a “O meu apetite hoje é o mesmo de sempre”, 23,5% a “O meu apetite não é tão bom como antes”, 23,5% a “O meu apetite mudou muito ultimamente” e 11,8% a “Não tenho nenhum apetite”. Logo, mais de 40% dos alunos não veem alterações em seu próprio apetite.

Gráfico 19 – Respostas Tópico Mudança de Peso



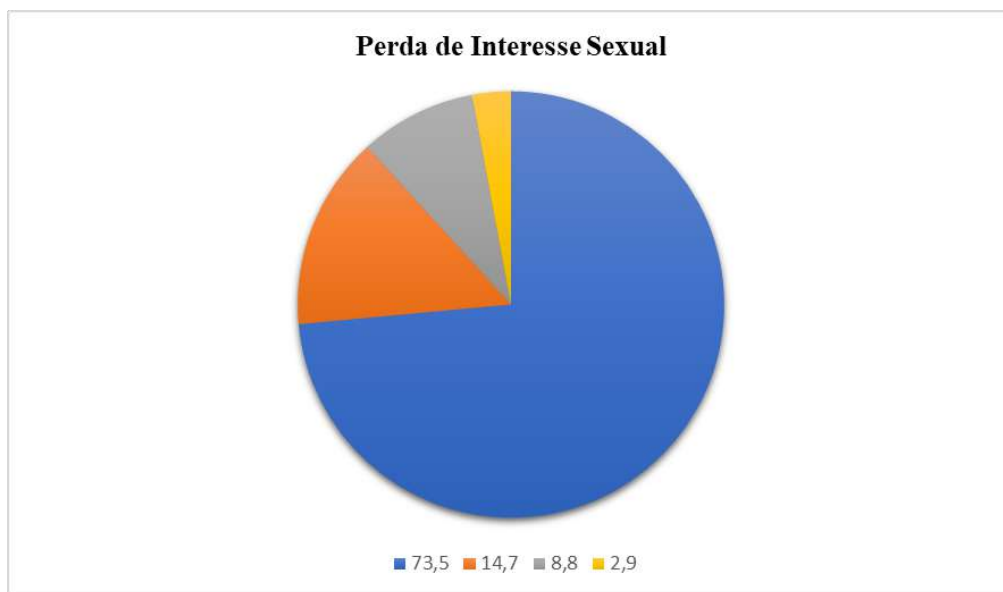
Neste gráfico, 67,6% do total se identificou com “Não tenho perdido peso ultimamente”, 20,6% com “Perdi mais de 2,5 kg de peso recentemente”, 8,8% com “Perdi mais de 5 kg de peso recentemente” e 2,9% com “Perdi mais de 7, 5 kg de peso recentemente”. Portanto, mais de 60% dos alunos não perceberam mudanças expressivas em seu peso.

Gráfico 20 – Respostas Tópico Saúde



No gráfico em pauta, 70,6% do total correspondeu a “Não tenho me preocupado com a minha saúde mais do que me preocupava antes”, 26,5% a “Estou preocupado (a) com meus problemas de saúde”, 2,9% a “Estou tão preocupado (a) com meus problemas de saúde que não consigo pensar em outra coisa” e 0% a “Estou tão preocupado (a) com meus problemas de saúde que tenho dificuldade de pensar em outras coisas”. Logo, não vemos grandes modificações na preocupação com a própria saúde, quando comparado a antes.

Gráfico 21 – Respostas Tópico Perda de Interesse Sexual



Por fim, neste gráfico, 73,5% do total de pessoas se identificou com “Não percebi nenhuma diferença no meu interesse sexual”, 14,7% com “Hoje, não tenho nenhum interesse pela vida sexual”, 8,8% com “Estou muito menos interessado pela vida sexual do que antes” e 2,9% com “Estou com menos interesse sexual do que antes”. Mais de 70% dos alunos não observaram alterações importantes no desejo sexual que possuem.

5.1.1.2 Discussão sobre Resultados Obtidos a partir da Aplicação do Inventário de Depressão de Beck (BDI-II)

A somatória dos resultados coletados nos tópicos, que corresponde aos escores individuais, resultou em 9. Assim, temos que esse escore total torna possível a classificação do grau de intensidade da depressão, e, no presente caso, o achado consistiu numa intensidade mínima de depressão. Esse resultado, é de certo modo surpreendente, pois vai de encontro ao que esperávamos, haja vista o nosso levantamento bibliográfico, pois o estado da arte neste campo indica que a maioria dos transtornos mentais tem início aos 14 anos e que o adolescente tem maior propensão a desenvolver transtornos mentais (OMS, 2018; DEIGHTON, et al. 2019).

Talvez possamos atribuir esse resultado aos fatores de proteção, que se fundamentam em recursos disponíveis na vida do indivíduo que minoram as chances de desenvolvimento de transtornos, como: estratégias de enfrentamento funcionais, boa rede de suporte, aceitação (POLETTTO, KOLLER, 2011; POLETTTO, 2001; ROCCA, 2007).

Quanto aos sintomas verificados de forma isolada, discutiremos, doravante, o percentual mais alto dentre as respostas que obtivemos. O percentual foi alto no tópico Perda de Prazer, na alternativa “Não me sinto tão feliz com as coisas que antes me deixavam muito feliz”, correspondendo a 70,6% do total de alunos participantes.

O percentual alto encontrado nos leva a desenvolver uma série de hipotetizações. A própria questão da vivência do prazer, em nossa cultura, merece algumas ressalvas. Para Alves (2011), a tradição cristã, tão presente em nossa cultura ocidental, influenciou na forma como percebemos, hoje, o prazer. Dessarte, o prazer é tido como um artifício do diabo, enquanto, Deus parece se comprazer com os sofrimentos e as renúncias impostas aos homens. Tal fato, por si só, pode trazer dificuldades no que tange à experiência do prazer, ainda mais se for numa perspectiva frankliana, que a relaciona diretamente à satisfação de sentido, como trataremos logo mais.

Assim, quanto às possibilidades da sociedade atual que de algum modo expliquem a redução do prazer constatada nas respostas dos nossos alunos, consonante com Bauman (2004), nossa sociedade, a pós-moderna, é extremamente focada no individualismo, em detrimento da preocupação com o meio social e suas causas. Esse aspecto, por si só, vai em direção oposta ao que Frankl (1975) traz como sendo uma das características mais importantes da resiliência, a autotranscendência. A autotranscendência, dessa forma, se fundamenta na dedicação a algo que vá para além do indivíduo. Exemplos: uma causa, uma meta profissional, o voluntariado. Em suma, como atributos da autotranscendência temos as ações que o sujeito realizou, serviços a que ele se empenhou e pessoas que ele genuinamente amou.

Assim, uma vez que esse, que consiste em um dos caminhos apresentados pela vida para a satisfação de sentido, posto que se trata da execução de um trabalho, e, por isso, se apresenta como um dos modos legítimos de satisfazer a vontade de sentido, quando não é satisfeito, vemos a real possibilidade do surgimento do vazio existencial (FRANKL, 2008).

Ainda nessa direção, temos os valores que são gerais, partilhados por toda a humanidade. Assim sendo, por mais que o sentido atribuído às experiências seja individual, existem algumas características presentes quando observamos de modo mais geral. Tais valores são destrinchados em: vivenciais, criativos e de atitude. Os vivenciais,

alvo desta discussão, se baseiam em receber algo de bom que a vida pode nos proporcionar. Dessa maneira, quando somos instados a perpassarmos nós mesmos, podemos nos defrontar com o amor, com a possibilidade de viver de modo mais pleno.

Portanto, tanto a autotranscendência quanto a experiencição do valor vivencial apontam para desfechos possíveis quando não vivemos somente baseados no individualismo. Mediante esse cenário, percebemos que o incentivo a deixar algo de positivo no mundo não é recente, sendo corroborado há tempos. Como temos na frase que é atribuída ao político cubano e criador do Partido Revolucionário Cubano, José Martí (1853-1895): “Faça uma criança, plante uma semente, escreva um livro”. Em outros termos, deixe algo de benéfico como seu legado.

Ainda tentando compreender as razões dessa significativa redução do prazer, outra faceta que pode ser alvo de nossa inferência se baseia no uso frequente das redes sociais, fenômeno relativamente recente em nossa sociedade e que possui desdobramentos sobre a vida psíquica dos sujeitos. Sobre isso, Santos (2016) cogita que a necessidade de postar conteúdos nas redes de modo reiterado para “provar” nossa existência, expondo o que consumimos e observando o que os outros consomem, com o objetivo de ser vistos e receber elogios pode gerar forte sensação de vazio, tendo em vista que essa situação pode se tornar vício à proporção que o uso se restringe a essa única finalidade e a necessidade de sentido não é atendida. Aqui, importa destacar que se trata de uma problematização no que concerne ao atual uso das redes sociais e, portanto, não pretendemos, em momento algum, condená-lo.

Um estudo realizado em Madrid-ES, entre os anos de 2009 e 2012, com o público-alvo de estudantes entre 16 e 30 anos, desenvolveu relação entre sentido da vida e redes sociais e encontrou os seguintes resultados: as redes sociais se constituem como sendo um espaço mais voltado para a socialização, marcada pela possibilidade de livre expressão e de aprendizagem. Por tais razões, se mostra atrativa para os jovens e, em alguma medida, parece compensar a ausência de laços sociais na vida privada. Em contrapartida, os pesquisadores levantaram a possibilidade de que quanto maior fosse o tempo despendido nas redes sociais, maior seria o vazio existencial. Contudo, essa hipótese não foi confirmada na pesquisa em pauta (MORENO, et al. 2011).

Ademais, podemos compreender que essa possibilidade se torna problemática, visto que a ela podemos elencar uma série de variáveis, considerando que o aspecto social exerce influência sobre a concretização ou não de sentido (FRANKL, 2008), como: a vontade de sentido não pode ser satisfeita, em partes, mediante o acesso a redes sociais? O cultivo de vínculos afetivos? A utilização das redes sociais deve ser o único fator a ser considerado quando falamos sobre vontade de sentido?

Quanto a isso, um outro aspecto abordado por Rodrigues e Barbosa (2018) se fundamenta na utilização da rede social enquanto meio de fuga das questões existenciais. De acordo com as autoras, essa situação ocorre mediante o afastamento dos indivíduos de seu mundo interno, posto que se enquadram cada vez mais nos padrões apresentados nas redes sociais e que o continuam apresentando por serem reforçados pelo meio social. Essas questões são dignas de nossa ponderação, pois é necessário que os processos relacionados à autopercepção sejam mais bem desenvolvidos, visto que essa situação está fortemente relacionada à satisfação da vontade de sentido, como logo veremos.

Podemos estabelecer um paralelo entre essa conjuntura de esquiva e a que foi descrita por Aduriz (2018). Ele sugere que objetos como a comida, a bebida, o esporte, o trabalho extenuante, o jogo, a droga e o sexo não são estratégias suficientes para se lidar eficazmente com o fenômeno da ansiedade. Sua compreensão é a seguinte: “Quando passa o efeito momentâneo de bem-estar, seja do tipo que for, volta-se à estaca zero. O que começa acalmando vai acabar no final exigindo algo que acalme isso que foi buscado como remédio para acalmar a ansiedade, em uma espiral sem fim (p. 1)”. Esse cenário nos corrobora, mais uma vez, sobre a necessidade de, enquanto sujeitos, enfrentarmos as raízes, vislumbrarmos os reais desencadeadores da ansiedade. Além disso, podemos associar essas estratégias de fuga, que no texto estão direcionadas à ansiedade, ao contexto de fuga de questões internas de modo geral.

Frankl (1946/2017; 1946/2008) aponta que uma maneira de se lidar com essa problemática consiste no exercício de encontrar significados específicos em sua história de vida. Essa conjuntura de sofrimento existencial também pode ser minimizada com a prática da resiliência, posto que ela auxilia o indivíduo a lidar com situações difíceis, o ajudando a encontrar sentido mesmo em meio à experiência de adversidades. Podemos inferir que o cenário de pandemia também pode ser um fator que contribui com a redução do prazer nos indivíduos, uma vez que o isolamento social obrigatório favorece a

diminuição do vínculo afetivo com pessoas queridas. Logo, uma vez realizadas nossas inferências, seguiremos com a Análise Diagnóstica da Resiliência mediante Aplicação da Escala de Resiliência para chegarmos à Discussão sobre Resultados Obtidos a Partir da Aplicação da Escala de Resiliência.

5.2.1 Análise Diagnóstica da Resiliência mediante Aplicação da Escala de Resiliência

A Escala de Resiliência foi desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e adaptada ao contexto brasileiro por Pesce et al. (2005). De acordo com os criadores, Wagnild e Young (1993, *tradução nossa*), o objetivo da Escala de Resiliência consiste em identificar o grau de resiliência individual, sendo que a resiliência é considerada uma característica positiva da personalidade que potencializa a adaptação individual. É composta por 25 itens, que consistem em: 1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim; 2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra; 3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer pessoa; 4. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer pessoa; 5. Manter interesse nas coisas é importante para mim; 6. Eu posso estar por minha conta se eu precisar; 7. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida; 8. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação; 9. Eu sou amigo de mim mesmo; 10. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo; 11. Eu sou determinado; 12. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas; 13. Eu faço as coisas uma de cada vez; 14. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes; 15. Eu sou disciplinado; 16. Eu mantenho interesse nas coisas; 17. Eu normalmente posso achar motivo para rir; 18. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis; 19. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar; 20. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras; 21. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou não; 22. Minha vida tem sentido; 23. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas; 24. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída e 25. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.

A escala considera 2 (dois) fatores: competência pessoal e aceitação de si mesmo e da vida, que foram desmembrados em 3 (três), a saber: Fator 1 (resolução de ações e valores), Fator 2 (independência e determinação) e Fator 3 (autoconfiança e capacidade de adaptação em situações). Adiante, tal informação será devidamente pormenorizada.

O fator 1 agrupou 14 itens, sendo 7 de competência pessoal e 7 de aceitação de si mesmo e da vida. O primeiro, de competência pessoal, é composto por 7 itens, a saber: 1. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim; 2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra; 6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida; 8. Eu sou amigo de mim mesmo; 10. Eu sou determinado; 12. Eu faço as coisas um dia de cada vez; 14. Eu sou disciplinado.

Já o segundo, de aceitação de si mesmo e da vida, é composto pelos seguintes itens: 16. Eu normalmente posso achar motivo para rir; 18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar; 19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras; 21. Minha vida tem sentido; 23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída; 25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim e 24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.

No fator 2 predominaram itens relacionados à aceitação de si mesmo e da vida, sendo: 5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar; 7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação; 9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo e 11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas. Desses, apenas 2 (dois) eram de competência pessoal, estes: 13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes e 22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.

O fator 3 agrupou somente itens de competência pessoal, que foram: 3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa; 4. Manter interesse nas coisas é importante para mim; 15. Eu mantenho interesse nas coisas; 17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis e 20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.

Os itens de resposta são descritos como resposta tipo *likert*⁶ e, por assim ser, os indivíduos devem assinalar a resposta que mais corresponder ao grau de concordância ou discordância expressas. Dessa maneira, quanto maior for a soma obtida por meio das

⁶ A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica muito utilizada em questionários. Nela, quando os perguntados respondem a um questionário fundamentado nesta escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

respostas, maior será o nível de resiliência apresentado. Dessarte, adiante traremos os resultados obtidos, em cada item, mediante aplicação da Escala de Resiliência.

5.2.1.1 Discussão sobre Resultados Obtidos a Partir da Aplicação da Escala de Resiliência

Gráfico 1 – Respostas Tópico Planos



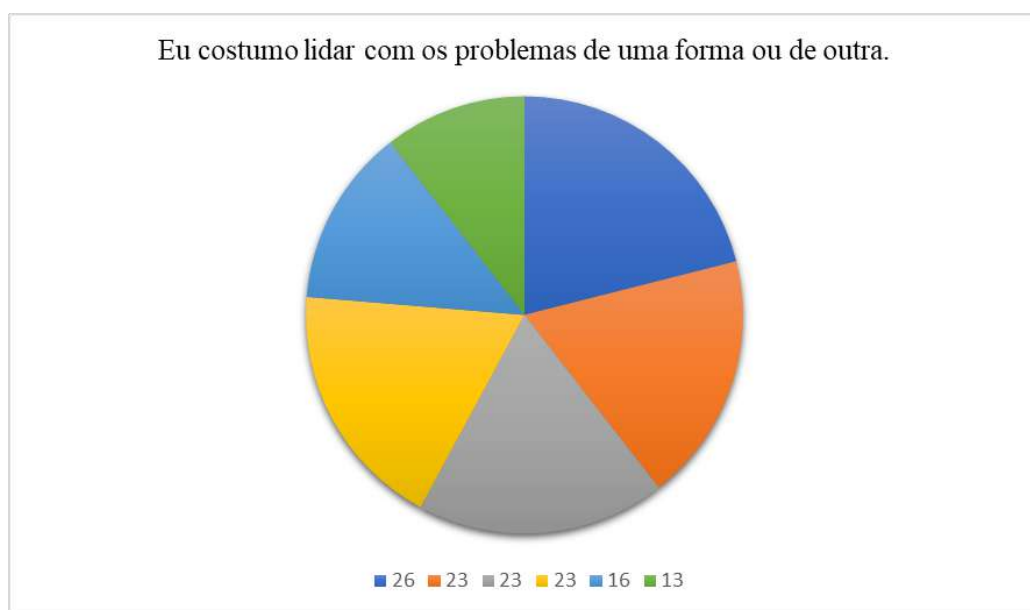
No gráfico em pauta, 42% do total correspondeu a “Discordo pouco”, 22,6% a “Concordo pouco”, 16,1% a “Concordo totalmente”, 12,9% a “Concordo muito”, 3,2% a “Discordo totalmente” e 3,2% a “Discordo muito”.

Doravante, discutiremos os percentuais de respostas que apresentaram índice mais elevado. Nesta assertiva, tivemos uma parcela significativa dos alunos que responderam “Discordo pouco”. Tal sinalização nos mostra que há, por parte dos pesquisados, cuidado no que diz respeito à persistência de seus planos pessoais o que, consonante com o que a abordagem frankliana nos mostra, é positivo visto que, se existe certa energia direcionada a projetos individuais, a chance de se lograr êxito nestes é potencializada. No entanto, precisamos fazer uma ressalva, posto que se dedicar freneticamente a um objetivo incompatível com a história de vida pessoal dificilmente satisfará a vontade de sentido tão inerente aos seres humanos (FRANKL, 1946/2008).

A esta circunstância podemos acrescentar que, neste momento do ciclo vital, o desenvolvimento de planos futuros pode remeter ao projeto de vida. Esse projeto,

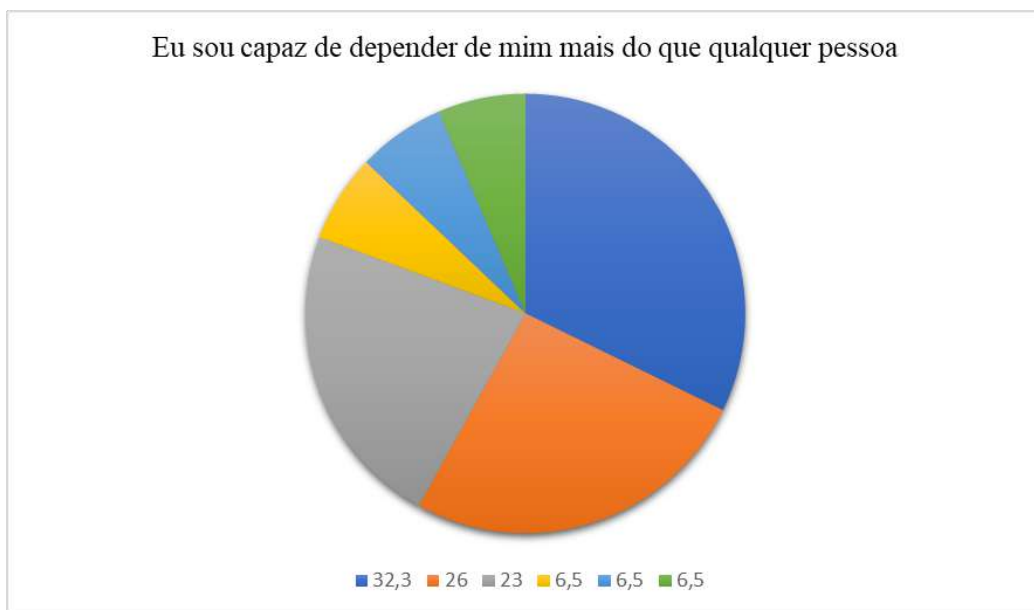
planejado a partir dos valores pessoais e dos significados particulares do adolescente, é elaborado e reelaborado de modo frequente (ARANTES et al. 2016) – até pela própria dinamicidade e auto-observação inerentes à vida, podemos cogitar. Essa constância rumo à concretização de alvos pessoais nos leva até a refletir o lugar muitas vezes dado ao adolescente: “aborrescente, alguém instável”. Até que ponto essa perspectiva naturalizante faz sentido? São questões que merecem ser alvo de nossa reflexão.

Gráfico 2 – Respostas Tópico Problemas



Neste gráfico, 26% do total se identificou com “Concordo pouco”, 23% com “Concordo muito”, 23% com “Concordo totalmente”, 16% com “Discordo pouco” e 13% com “Discordo muito”.

Gráfico 3 – Respostas Tópico Dependência



No gráfico em pauta, 32,3% do total correspondeu a “Concordo muito”, 26% a “Concordo pouco”, 23% a “Concordo totalmente”, 6,5% a “Discordo pouco”, 6,5% a “Discordo muito” e 6,5% a “Discordo totalmente”.

Gráfico 4 – Respostas Tópico Interesse



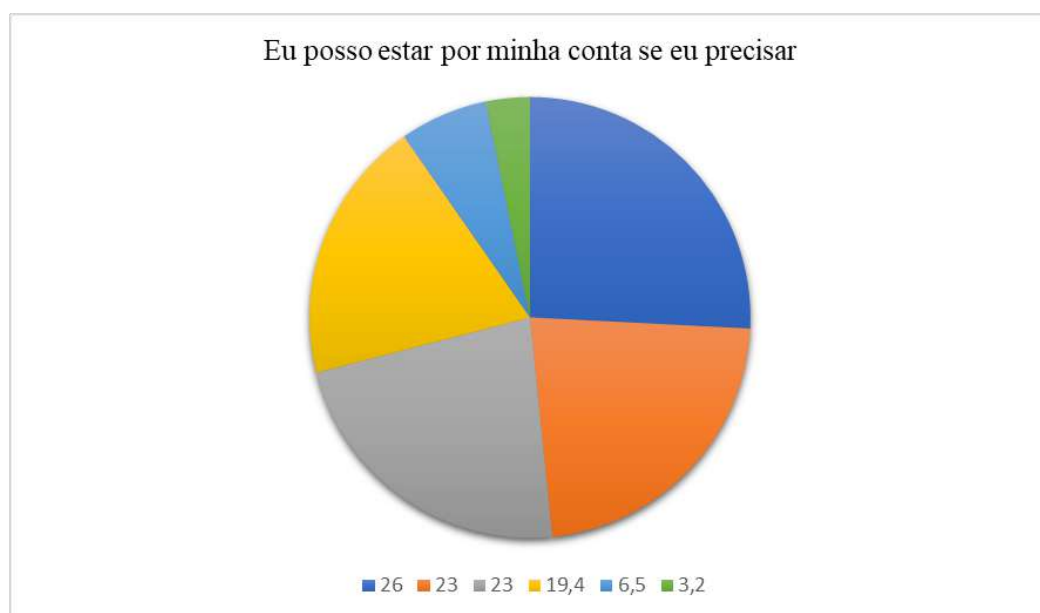
Neste gráfico, 48,4% do total se identificou com “Concordo muito”, 32,3% com “Concordo totalmente”, 6,5% com “Concordo pouco”, 6,5% com “Discordo muito”, 3,2% com “Discordo totalmente” e 3,2% com “Discordo pouco”.

Neste tópico, 48,4% dos alunos consideraram relevante a manutenção do interesse, visto que a ela responderam “Concordo totalmente”. Podemos associar a

manutenção do interesse a que Frankl traz como noodinâmica. A noodinâmica corresponde à tensão interior, que é um elemento fundamental para a saúde mental. Essa tensão decorre da ponderação do que já se alcançou e o que ainda se deseja, do hiato entre o que é e o que se quer tornar. Podemos inferir que o processo de manutenção do interesse em dadas ocasiões pode se apresentar como desconfortável para o indivíduo, pois enquanto se comporta pode perceber que não é ou realizou o que ansiava.

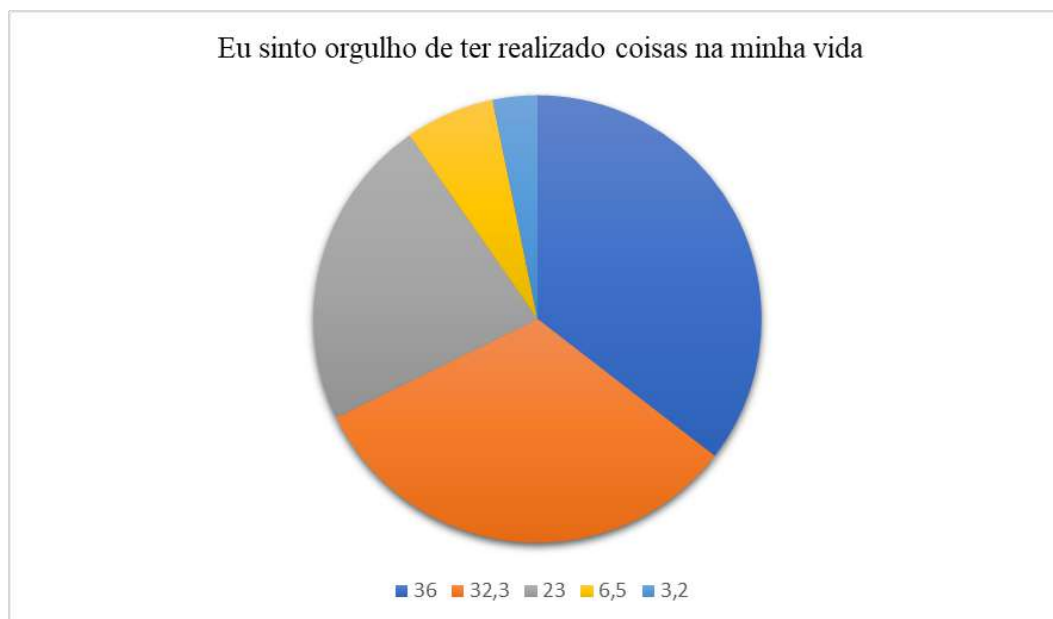
Nesse aspecto, por mais que possa haver desconforto, não percebemos como algo nocivo. Sobre isso, Frankl (1946/2008) critica o equilíbrio, o estado livre de tensão, visto que não é essa a maior necessidade do ser humano; ele precisa, antes, de um objetivo que valha a pena, satisfazer a vontade de sentido. Em suma, entendemos que seja salutar esse esforço dos pesquisados em manter o interesse nas atividades e metas estabelecidas.

Gráfico 5 – Respostas Tópico Autonomia



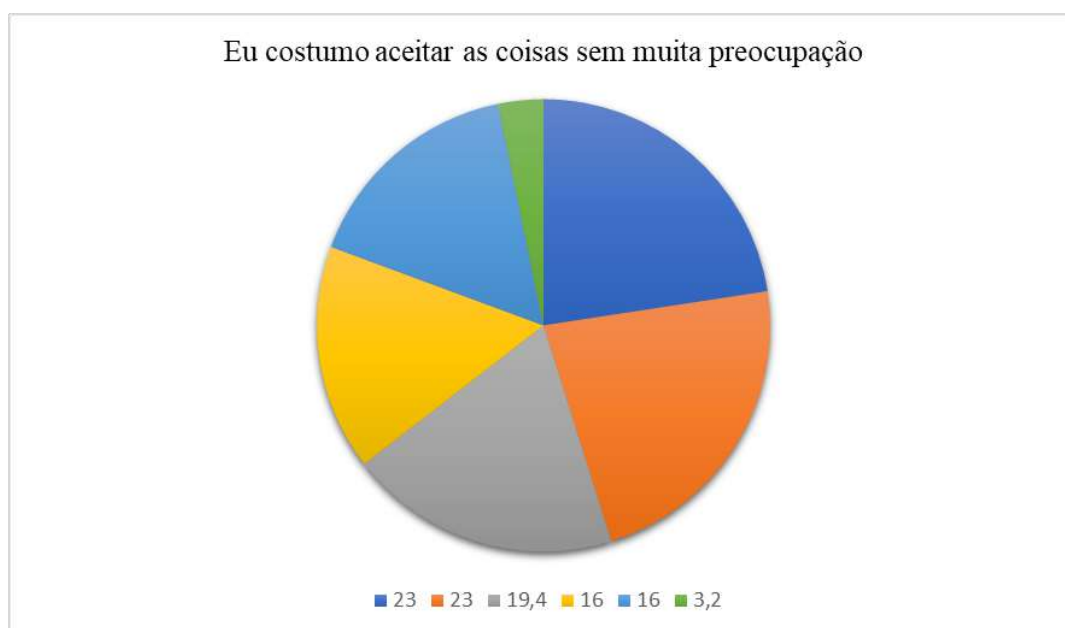
No gráfico em pauta, 26% do total correspondeu a “Concordo muito”, 23% a “Concordo totalmente”, 23% a “Discordo pouco”, 19,4% a “Concordo pouco”, 6,5% a “Discordo totalmente” e 3,2% a “Discordo muito”.

Gráfico 6 – Respostas Tópico Orgulho



Neste gráfico, 36% do total se identificou com “Concordo totalmente”, 32,3% com “Concordo muito”, 23% com “Concordo pouco”, 6,5% com “Discordo pouco” e 3,2% com “Discordo muito”.

Gráfico 7 – Respostas Tópico Aceitação



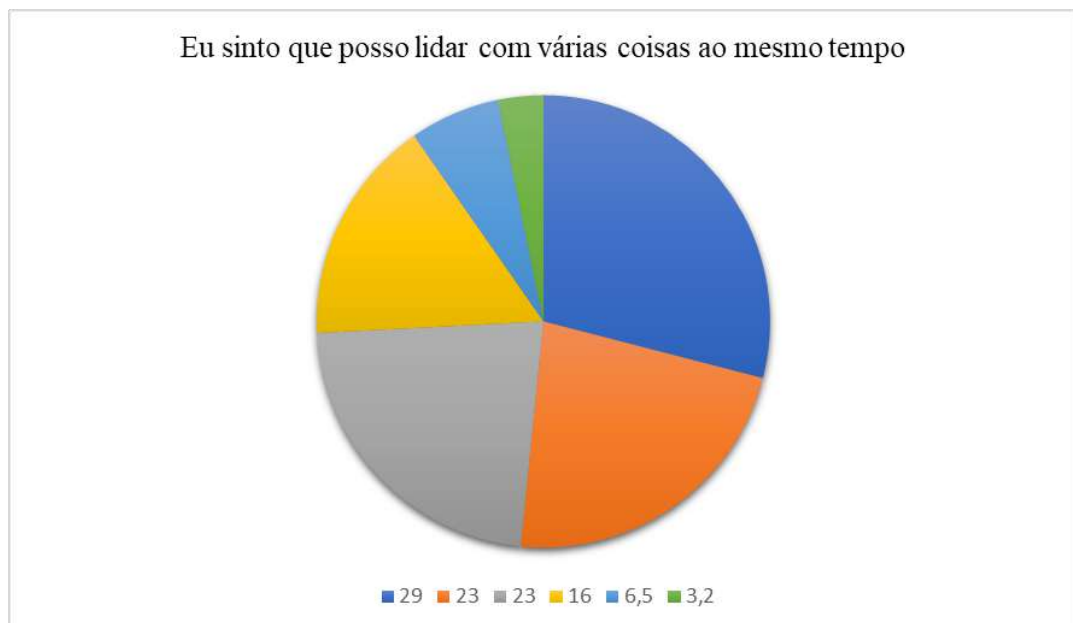
No gráfico em pauta, 23% do total correspondeu a “Discordo pouco”, 23% a “Concordo pouco”, 19,4% a “Discordo muito”, 16% a “Discordo totalmente”, 16% a “Concordo muito” e 3,2% a “Concordo totalmente”.

Gráfico 8 – Respostas Tópico Amigo



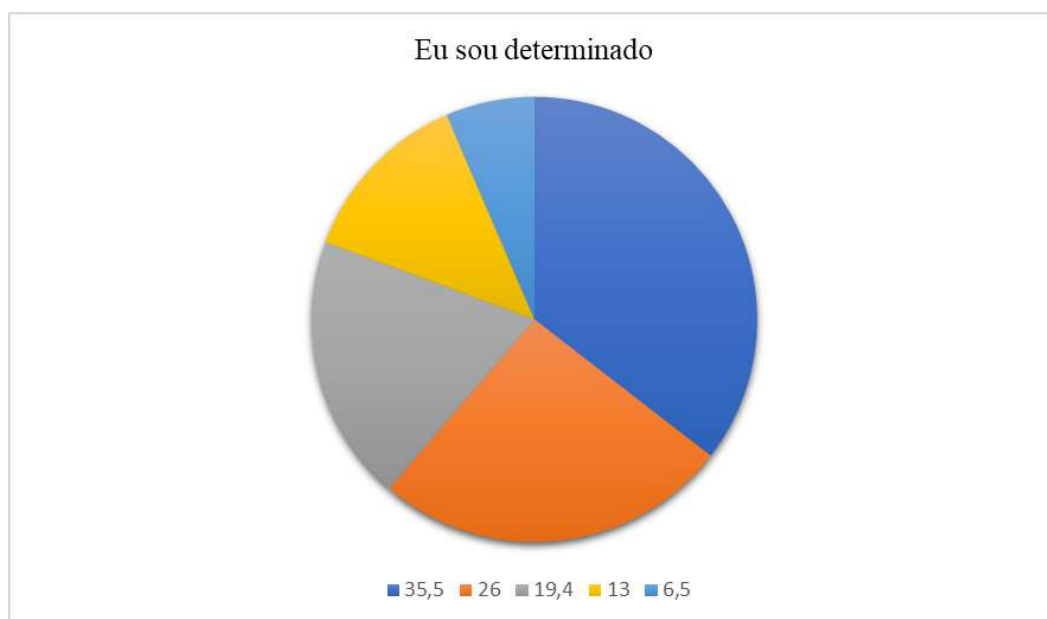
Neste gráfico, 32,3% do total se identificou com “Concordo muito”, 26% com “Concordo totalmente”, 16% com “Concordo pouco”, 13% com “Discordo muito” e 13% com “Discordo pouco”.

Gráfico 9 – Respostas Tópico Gerenciamento



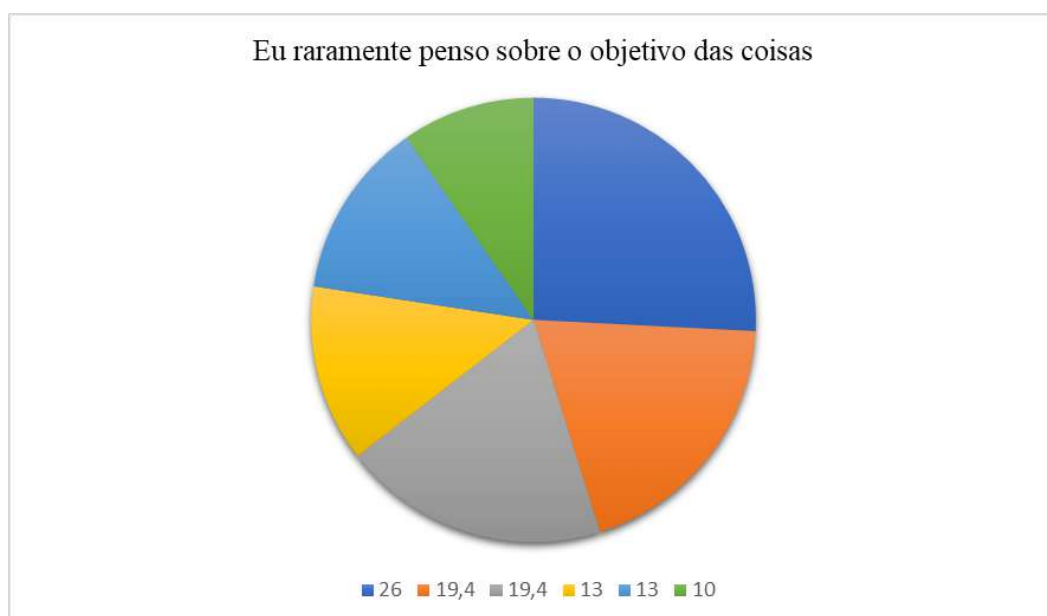
No gráfico em pauta, 29% do total correspondeu a “Discordo pouco”, 23% a “Concordo pouco”, 23% a “Discordo totalmente”, 16% a “Discordo muito”, 6,5% a “Concordo muito” e 3,2% a “Concordo totalmente”.

Gráfico 10 – Respostas Tópico Determinação



Neste gráfico, 35,5% do total se identificou com “Concordo muito”, 26% com “Discordo pouco”, 19,4% com “Concordo pouco”, 13% com “Concordo totalmente” e 6,5% com “Discordo muito”.

Gráfico 11 – Respostas Tópico Reflexão



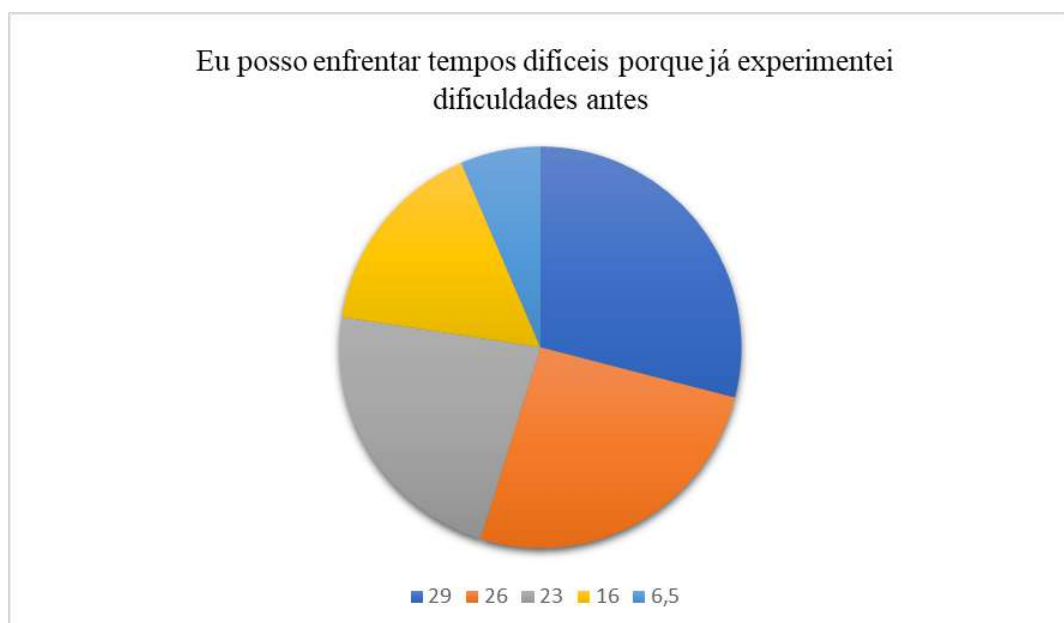
No gráfico em pauta, 26% do total correspondeu a “Discordo totalmente”, 19,4% a “Discordo muito”, 19,4% a “Discordo pouco”, 12,9% a “Concordo pouco”, 12,9% a “Concordo muito” e 10% a “Concordo totalmente”.

Gráfico 12 – Respostas Tópico Dedicção



Neste gráfico, 26% do total se identificou com “Discordo pouco”, 19,4% com “Concordo totalmente”, 19,4% com “Concordo muito”, 16,1% com “Discordo totalmente”, 10% com “Concordo pouco” e 10% com “Discordo muito”.

Gráfico 13 – Respostas Tópico Dificuldades



No gráfico em pauta, 29% do total correspondeu a “Concordo muito”, 26% a “Concordo totalmente”, 23% a “Discordo pouco”, 16% a “Concordo pouco” e 6,5% a “Discordo muito”.

Gráfico 14 – Respostas Tópico Disciplina



Neste gráfico, 29% do total se identificou com “Concordo pouco”, 26% com “Concordo muito”, 19,4% com “Concordo totalmente”, 19,4% com “Discordo pouco”, 3,2% com “Discordo muito” e 3,2% com “Discordo totalmente”.

Gráfico 15 – Respostas Tópico Interesse



No gráfico em pauta, 36% do total correspondeu a “Concordo pouco”, 16% a “Discordo pouco”, 16% a “Concordo muito”, 13% a “Discordo muito”, 13% a “Concordo totalmente” e 6,5% a “Discordo totalmente”.

Neste tópico, podemos rememorar que no item 2. Manter interesse nas coisas é importante pra mim, 48,4% dos pesquisados confirmaram sobre a importância da manutenção de interesse, contudo, somente 36% consegue fazê-lo de maneira frequente. Com isso, somos levados a nos indagar a respeito das possíveis causas que mantêm essa realidade. Será que por mais que algo esteja consoante com a história de vida do indivíduo, tenha potencial para satisfazer a vontade de sentido, que é a motivação primária do ser humano, não se apresenta em diversos momentos como uma tarefa tediosa? É importante não superestimar as questões que cercam a motivação, pois, fazendo isso, incorremos no risco de fazer somente aquilo que nos desperta fortes emoções e sabemos que esse cenário é inviável.

Gráfico 16 – Respostas Tópico Risada



Neste gráfico, 40% do total se identificou com “Concordo muito”, 23% com “Concordo pouco”, 23% com “Concordo totalmente”, 10% com “Discordo pouco” e 6,5% com “Discordo totalmente”.

Esse resultado é percebido como favorável, pois confirma aspectos presentes na teoria de Frankl (1975). Para ele, a capacidade de rir e de utilizar o humor consiste numa ferramenta positiva, pois em momentos assim, o indivíduo se distancia de uma situação de dor ou conflito para, futuramente, conseguir resolvê-la. Portanto, essa resposta nos traz indicativos de que os alunos pesquisados estão conseguindo, em sua vida, utilizar essa estratégia de enfrentamento.

Gráfico 17 – Respostas Tópico Autoeficácia



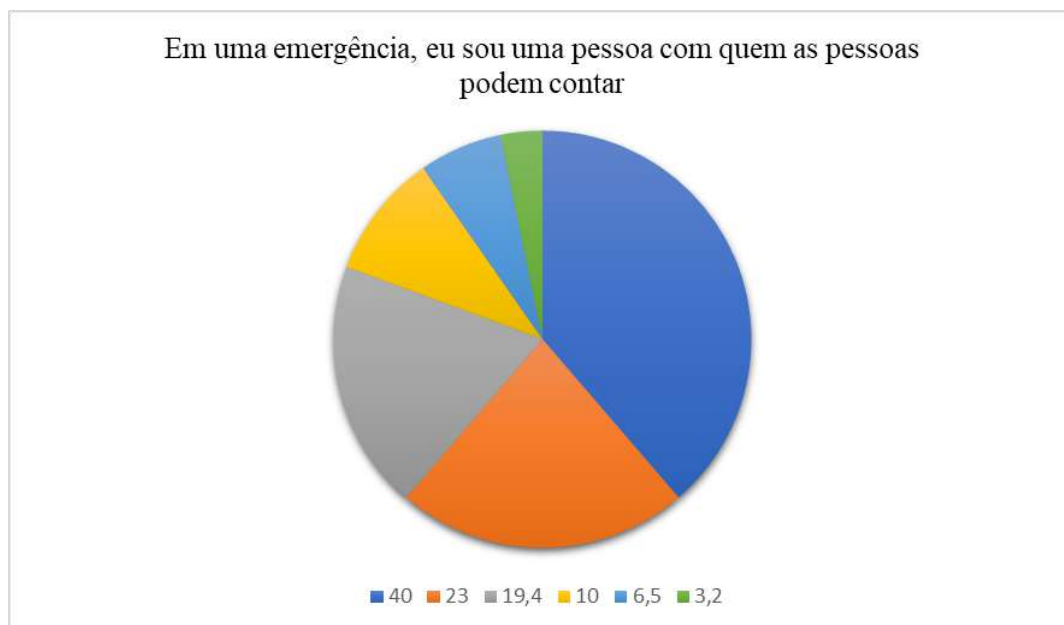
No gráfico em pauta, 42% do total correspondeu a “Concordo pouco”, 26% a “Concordo muito”, 10% a “Discordo totalmente”, 10% a “Discordo muito”, 10% a “Concordo totalmente” e 3,2% a “Discordo pouco”.

Neste tópico, parcela representativa dos alunos concordaram pouco com a afirmativa de que a crença depositada neles mesmos os ajudaria a passar por tempos adversos. Não confiar em suas próprias capacidades pode levá-los a não enfrentar, de modo ativo, as adversidades presentes em sua vida. Frankl (1946/2018) entende que o indivíduo que possui a capacidade de enfrentar suas próprias circunstâncias é “como o homem que, dia após dia, vai destacando cada folha do seu calendário e cuidadosamente a guarda junto às precedentes, tendo primeiro feito no verso alguns apontamentos referentes ao dia que passou” (p. 81). Podemos, inclusive, relacionar esse tópico ao “Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída”, como consta no gráfico 23. Nele, 42% do total correspondeu a “Concordo pouco”, 19,4% a “Discordo pouco”, 16,1% a “Concordo muito”, 10% a “Discordo totalmente”, 6,5% a “Discordo muito”, 6,5% a “Concordo totalmente” e 0% a “Não discordo e nem concordo”. Assim, cogitamos que a baixa crença/imagem positiva de si mesmo pode estar relacionada à baixa efetividade na resolução de problemas.

Neste ponto, um segmento expressivo dos alunos não concorda muito com a informação de que encontram soluções para as problemáticas que cercam suas vidas. No

tocante a esse aspecto, cabe ressaltar que essa postura de enfrentamento vem, neste trabalho, sendo estimulada.

Gráfico 18 – Respostas Tópico Disponibilidade



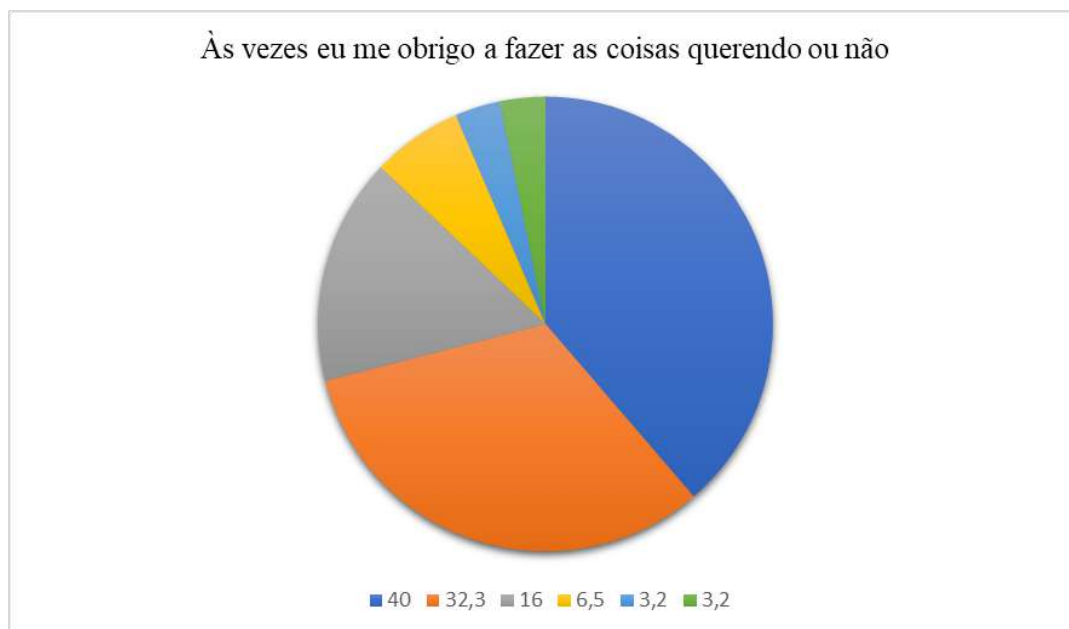
Neste gráfico, 40% do total se identificou com “Concordo totalmente”, 23% com “Concordo muito”, 19,4% com “Concordo pouco”, 10% com “Discordo pouco”, 6,5% com “Discordo muito” e 3,2% com “Discordo totalmente”.

Gráfico 19 – Respostas Tópico Flexibilidade Cognitiva



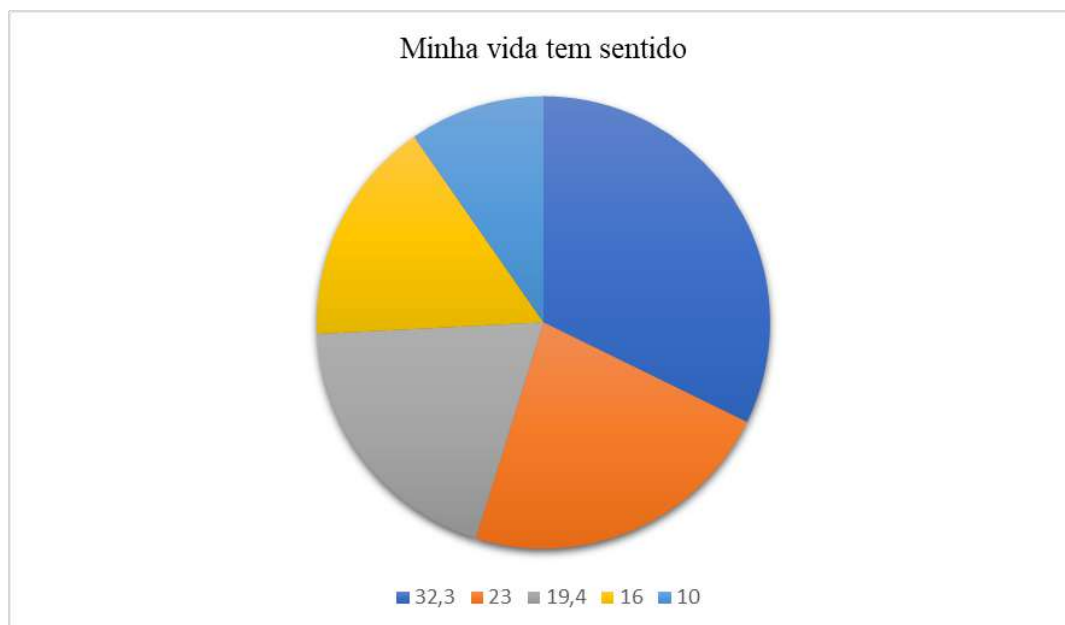
No gráfico em pauta, 32,3% do total correspondeu a “Concordo muito”, 30% a “Concordo totalmente”, 26% a “Concordo pouco”, 6,5% a “Discordo pouco”, 3,2% a “Discordo muito” e 3,2% a “Discordo totalmente”.

Gráfico 20 – Respostas Tópico Obrigação



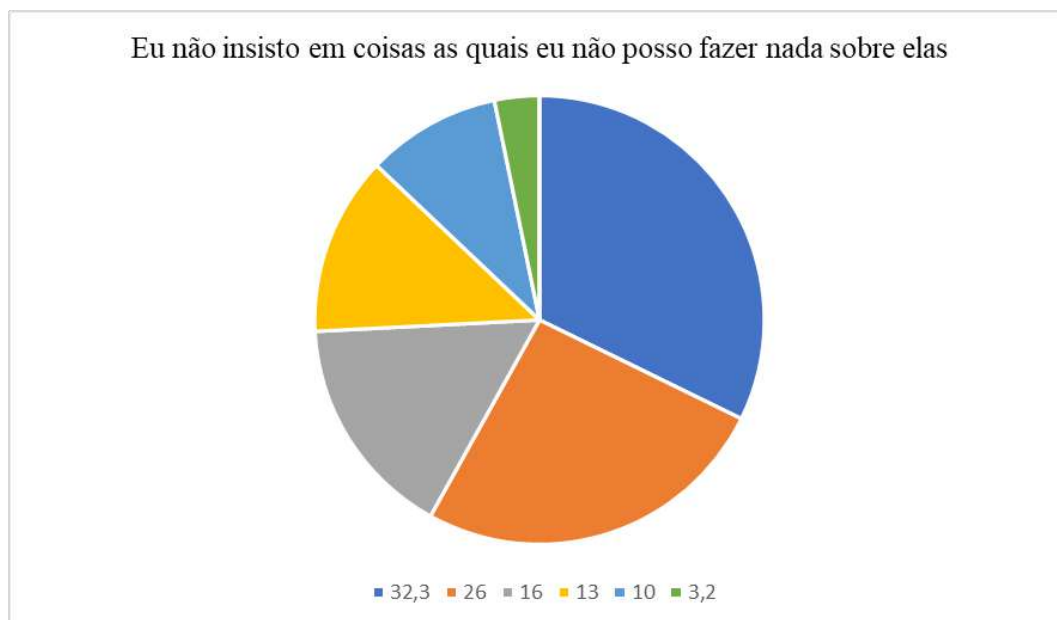
Neste gráfico, 40% do total se identificou com “Concordo totalmente”, 32,3% com “Concordo muito”, 16% com “Concordo pouco”, 6,5% com “Discordo muito”, 3,2% com “Discordo totalmente” e 3,2% com “Discordo pouco”.

Gráfico 21 – Respostas Tópico Sentido



No gráfico em pauta, 32,3% do total correspondeu a “Concordo pouco”, 23% a “Concordo muito”, 19,4% a “Discordo pouco”, 16% a “Concordo totalmente” e 10% a “Discordo totalmente”.

Gráfico 22 – Respostas Tópico Controle



Neste gráfico, 32,3% do total se identificou com “Discordo pouco”, 26% com “Concordo muito”, 16% com “Concordo pouco”, 13% com “Discordo muito”, 10% com “Concordo totalmente” e 3,2% com “Discordo totalmente”.

Gráfico 23 – Respostas Tópico Solução

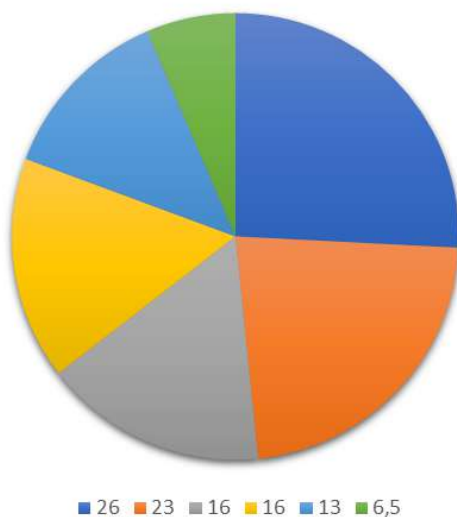
Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída



No gráfico em pauta, 42% do total correspondeu a “Concordo pouco”, 19,4% a “Discordo pouco”, 16% a “Concordo muito”, 10% a “Discordo totalmente”, 6,5% a “Discordo muito” e 6,5% a “Concordo totalmente”.

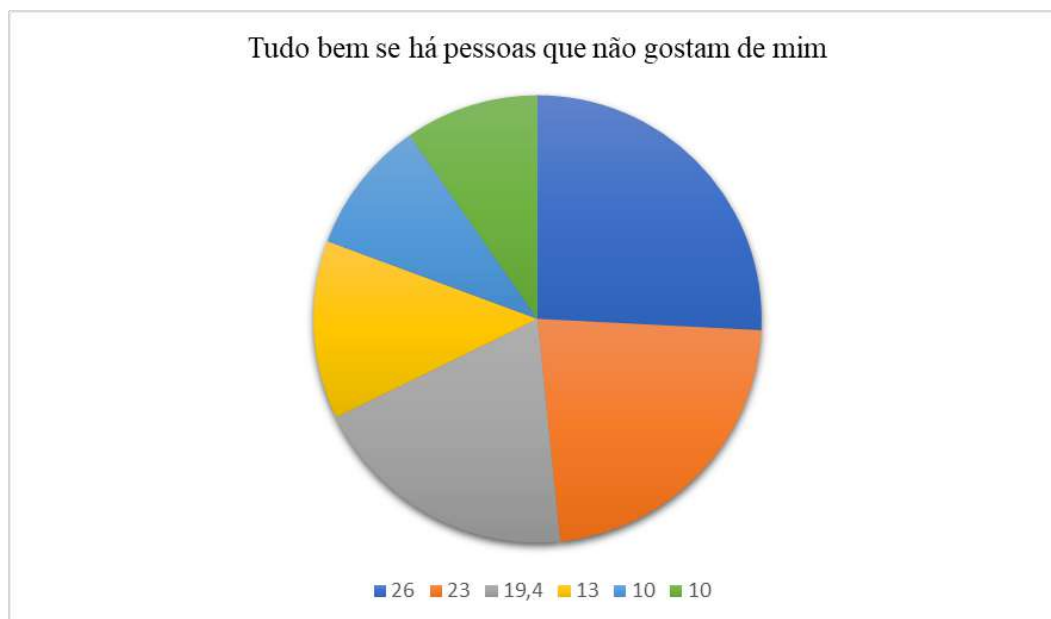
Gráfico 24 – Respostas Tópico Energia

Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer



Neste gráfico, 26% do total se identificou com “Discordo muito”, 23% com “Discordo pouco”, 16% com “Discordo totalmente”, 16% com “Concordo muito”, 13% com “Concordo totalmente” e 6,5% com “Concordo pouco”.

Gráfico 25 – Respostas Tópico Aceitação



No gráfico em pauta, 26% do total correspondeu a “Discordo totalmente”, 23% a “Concordo muito”, 19,4% a “Concordo totalmente”, 13% a “Concordo pouco”, 10% a “Discordo muito” e 10% a “Discordo pouco”.

De agora em diante, seguiremos contextualizando a Escala de Resiliência. Os escores da escala, encontrados a partir do preenchimento das respostas, oscilam de 25 a 175 pontos, sendo que os valores mais elevados indicam maior resiliência (WAGNILD e YOUNG, 1993, *tradução nossa*).

Assim, em conformidade com as orientações dadas pelos autores da escala, as respostas obtidas a partir da aplicação foram categorizadas em três quartis 40 e 60, sendo que o 1º corresponde a um baixo escore, o 2º, a médio e o 3º, a alto. Essa divisão, em 3 partes, foi realizada porque não há, na literatura, um valor de referência que indique o ponto de corte e, assim, se obtenha a classificação de valor alto ou baixo (WAGNILD E YOUNG, 1993). Por isso, tivemos que elencar todos os valores encontrados, a partir das respostas individuais e classificá-los em baixo, médio e alto.

Dessa maneira, perante a ausência de um ponto de corte e a sequente necessidade de avaliar os resultados obtidos nesta pesquisa, a partir das respostas demonstradas pelos participantes da pesquisa em pauta, os valores baixos oscilaram entre 50 e 102, os médios entre 104 e 110 e, os altos, entre 113 e 142. A média do resultado dos participantes da pesquisa (105, 8) está dentro do que é considerado, na classificação proposta, um valor médio.

Logo, temos como resultado que a resiliência dos alunos pesquisados consiste numa resiliência média. Quanto a isso, devo ressaltar que eu, enquanto pesquisadora, fiquei admirada com esse resultado favorável, posto que Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) sinalizam a maior probabilidade de adolescentes, dentro do cenário do Ensino Médio Integrado (EMI), terem potencializadas as chances de risco para a saúde mental, devido a características como intensa carga horária de estudos, pressão por satisfatório desempenho escolar, dificuldades nas relações interpessoais e de adaptação à instituição de ensino.

Outrossim, pesquisadores percebem o adolescente como mais sujeito ao desenvolvimento de transtornos mentais, além de compreenderem que quanto mais jovem o indivíduo, maiores são suas chances de desenvolverem depressão, ansiedade, estresse, estresse pós-traumático e alcoolismo (DEIGHTON et al. 2019; COVIDPSIQ, 2020). Todavia, as justificativas para tal achado não são abordadas de forma clara pelos autores em questão. Esse achado, de uma resiliência média nos alunos que compõem o 1º Ano do EMI nos leva a questionar esses resultados: até que medida seriam eles generalizáveis? Quais são as possíveis repercussões para o campo da pesquisa desse achado favorável?

Com respeito a isso, Bodgan e Biklen (1994) comentam que na pesquisa bibliográfica são os dados que direcionam a interpretação que será posteriormente realizada, e, por esse motivo, o pesquisador necessita confrontar, de forma frequente, as opiniões e os preconceitos pessoais que possua sobre eles. Para além disso, muitos preconceitos têm teor superficial podendo serem rapidamente dissolvidos mediante aprofundamento na problemática. Portanto, tal descrição pôde ser experienciada nesse cenário.

Podemos acrescentar que, em momentos pontuais, durante a realização da oficina, alguns alunos trouxeram as seguintes falas, quando perguntados sobre como lidam com as problemáticas da vida: “Enfrento depressão desde muito nova, e sempre foi eu por mim mesma. Com isso, passei a tentar ajudar quem conhecia”; “Eu costumo lidar com meus problemas dormindo ou comendo”; “fazendo coisas que gosto” e “Eu jogo *Free Fire* pra descontrair a raiva”. Mediante esses relatos, depreendemos que estratégias de enfrentamento frente a problemas têm existido, sejam eles pautadas na emoção ou na ação, o que se mostra positivo para a manutenção da saúde mental.

Portanto, no que diz respeito aos indicativos de saúde mental no contexto do EMI, concluímos que, embora os estudantes tenham passado por diversas mudanças impostas

pela pandemia de COVID-19, tenham enfrentado dificuldades pessoais e acadêmicas, eles apresentam, no momento, aspectos de saúde mental favoráveis, incompatíveis com os critérios que remetem ao adoecimento mental.

5.3 Categoria Omnilateralidade: uma tentativa de contemplar o indivíduo em suas dimensões

Esta categoria teve como objetivo a contextualização da importância de se partilhar conteúdos relativos à vida psíquica do indivíduo. Para que alcançássemos esse intento, colocamos em voga as considerações dos alunos a respeito da inserção de assuntos referentes à saúde mental no âmbito do EMI.

A omnilateralidade consiste na busca de se considerar devidamente as dimensões existentes no indivíduo, posto que este é complexo. Esta característica, tão presente no pensamento desenvolvido por Gramsci (2004), foi proposta quando este percebeu o retorno da divisão entre trabalho manual e intelectual e suas repercussões devastadoras e, portanto, propôs o modelo da Escola Unitária.

Considerando o nosso entendimento de que o Ensino Médio Integrado (EMI) apresenta um grande potencial para realizar os ideais da Escola Unitária, proposta por Gramsci (2004) e que se origina, enquanto projeto, frente à insatisfação de uma formação incompleta e dividida de forma desigual em classes, propomos trazer a resiliência enquanto uma possibilidade preventiva frente ao adoecimento mental, possibilidade essa que gera importantes contribuições para a oferta de uma educação integral e humanista.

Quando falamos em omnilateralidade, nos remetemos a uma concepção que traz como principal premissa a consideração profunda pelos amplos e diversificados aspectos que compõem o aluno e, portanto, podemos concluir que a promoção em saúde mental consiste numa possibilidade real de concretizar essa perspectiva. A promoção em saúde mental colabora com a omnilateralidade também pela existência de seu aspecto preventivo, o que pode incorrer tanto na potencialização da saúde mental quanto na atenuação dos fatores de risco presentes no contexto do indivíduo.

No que tange à saúde mental no EMI, constatamos uma lacuna na formação do EMI, visto que temáticas relativas à saúde mental, como depressão e resiliência, de acordo

com o relato dos discentes, deveriam fazer parte das preocupações com um ambiente saudável da sala de aula. Para além disso, compreendemos que a instituição escolar rotineiramente ocupa grande parte da vida dos alunos e, tendo isso em vista, faz-se necessário que tais problematizações se façam presentes.

Alguns relatos, advindos dos alunos, que surgiram após a realização das oficinas, podem corroborar o que viemos propondo em nossa pesquisa: “foi muito interessante”; “Foi legal ouvir sobre esse tipo de assunto. Achei interessante saber como funciona as coisas”; “Foi uma experiência incrível, conhecer mais sobre os temas tratados foi demais”; “Achei muito interessante e enriquecedor. Abordamos temas sensíveis de maneira respeitosa e inteligente”; “Foi bom. Eu tenho familiares com depressão, então parte da oficina não era novidade. Mas foi interessante saber de forma mais técnica o que era”; “Gostei bastante da aula”; “Eu achei uma ótima experiência, pude aprender muita coisa que não sabia”; “Foi bom, gostei bastante das oficinas, das atividades, achei bem interessante” e “Eu achei bem interessante, afinal, sempre é bom aprender novas coisas, ainda mais se forem temas importantes como a depressão”.

Com isso, mediante a observação da repetição de adjetivos como “muito interessante”, “interessante” e “bom”, somos levados ao entendimento de que foi salutar trazer essa problematização para o contexto da sala de aula. Portanto, para alguns alunos houve aspectos inéditos compartilhados; já, outros, devido a sua própria história de vida ou de seu meio social, compreendiam mais acerca da depressão. Mesmo para esses, podemos deduzir que fazer parte desse momento se fez positivo, considerando que a situação de isolamento social forçado, recém-vivenciada, devido à pandemia de COVID-19, potencializou, em muitos adolescentes, ansiedade, depressão, estresse, estresse pós-traumático, alcoolismo e até mesmo o autoextermínio (LOADES et al. 2020; COVIDPSIQ, 2020; REGER et al. 2020).

Portanto, frente ao apresentado, concluímos que compartilhar conteúdos relacionados à vida psíquica do aluno do EMI, inserindo tais temáticas ao âmbito da sala de aula é de extrema importância e é uma das estratégias para concretizar a omnilateralidade.

5.3.1 Oficinas como Espaço de Construção do Saber

5.3.1.2 Oficina sobre Depressão

Esta categoria teve como objetivo a contextualização dos saberes acerca da resiliência e da depressão, bem como a avaliação de sua relevância e irrelevância. Para alcançarmos êxito nesse objetivo, utilizaremos os relatos dos estudantes sobre os seus conhecimentos anteriores e os relatos dos estudantes sobre as ressignificações e correlações desenvolvidas mediante participação na pesquisa.

A primeira oficina ministrada foi a que abordou a temática da depressão. Num primeiro momento, após responderem ao Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), foi solicitado que os alunos explicassem acerca das sensações que emergiram. Algumas respostas foram: “normal”, “tranquilo”, “um baque”, “deu pra perceber que estou péssima”; “fiz eu pensar mais sobre o que sinto, sobre eu mesma”.

Perante o exposto, depreendemos que houve uma diversidade de opiniões, que graduaram de tranquilo à autopercepção de que o indivíduo não se encontra bem, do ponto de vista emocional. Em todas, percebemos que o mecanismo da autorreflexão esteve presente.

Posteriormente, foi solicitado que os alunos trouxessem suas definições pessoais acerca da depressão para assim utilizarmos essas respostas como um ponto de partida. Essa ação é decorrente da perspectiva da pesquisa qualitativa, posto que essa considera que os indivíduos não são apenas objetos, mas sujeitos, ou seja, indivíduos que agem, deliberam e precisam ser vistos. Sob esse ponto de vista, Freitas (2002) discute que, nas ciências humanas, o indivíduo participante da pesquisa qualitativa não deve apenas ser contemplado, ele tem voz e por isso deve ser ouvido, não sendo essa uma relação estabelecida entre sujeito-objeto, mas, na verdade, consiste numa relação entre sujeitos.

Dentre as respostas encontradas, listamos alguns exemplos na tabela a seguir:

Tabela 2 – Definições de Depressão

DEFINIÇÕES

Transtorno psicológico / uma doença
Tristeza imensa
Sensação de estar perdido, triste e cansado da vida
Falta de ânimo para quase tudo
Falta de esperança e motivação
Ausência de sentimentos
Uma doença com sintomas que aparece depois de um trauma
Pode gerar vontade de tirar a própria vida
Não conseguir se sentir feliz
Existem duas: a que você se sente depressivo e a clínica
Um completo vazio, um vazio cheio de tudo, dor, angústia, medo, desespero. Ela leva de você a pessoa que você já foi um dia, e te joga em um labirinto sem saída

Tais achados, de maneira geral, são consonantes com o entendimento vigente hoje da depressão, que utiliza como critério norteador atributos presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Acerca disso, enxergamos como positivo o fato de os participantes da pesquisa já disporem de um conhecimento significativo acerca do transtorno depressivo.

Ulteriormente, foi trazido um panorama histórico da depressão aos alunos, para que, nesta ocasião, eles compreendessem mais a respeito do percurso trilhado, ao longo dos tempos, pela depressão. A partilha desse conhecimento é importante pois nos traz indicativos de como ainda hoje somos influenciados por visões antigas. Desse modo,

compartilhamos sobre os períodos da Antiguidade, Idade Média e a Moderna. Na Antiguidade e Idade Média, portanto, a teoria dos temperamentos que percebia a depressão como excesso de bile negra no organismo e uma visão de loucura ou possessão demoníaca, por influência da igreja, eram sobressalentes. Posteriormente, essas perspectivas foram sendo substituídas por uma mais humanista e, por fim, pela mais recente tentativa de torná-la científica (SOUZA; LACERDA, 2012; FOUCAULT, 1972; DUNKER, 2021).

Em momento posterior, alguns estigmas vigentes sobre a depressão, como: “falta de Deus”; “falta do que fazer” e “frescura” foram desmistificados. Sobre isso, os participantes concordaram que esse cenário realmente existe em seu meio e, por conseguinte, pode levá-los a não buscar ajuda especializada – hipótese que foi confirmada a partir das falas de alguns participantes.

A menção à diferenciação entre depressão reativa e depressão patológica também ocorreu nos relatos, inclusive, uma participante trouxe um pensamento similar a esse, quando discorreu que “Existem duas [depressões]: a que você se sente depressivo e a clínica”. Nesse sentido, a depressão reativa é vista como uma reação de ajustamento do indivíduo após ele vivenciar um evento significativo. Por outro lado, a patológica, também vista como sinônimo do Transtorno Depressivo Maior, tem como principais características a culpa, a propensão de autodestruição, a presença da desesperança, insônia ou hipersonia e dura pelo menos por 2 (duas) semanas (APA, 1980).

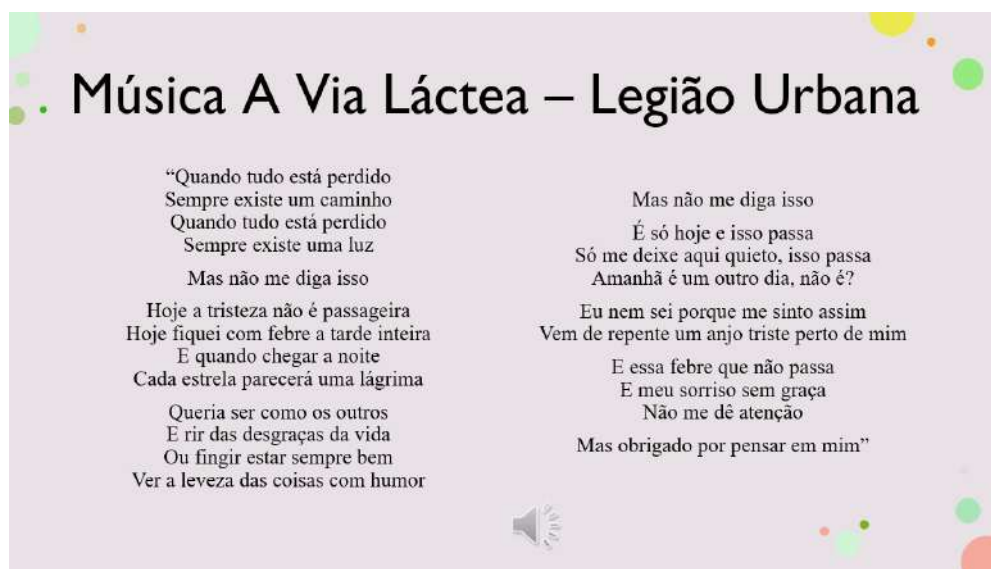
Essa diferença foi importante de ser feita porque, entendemos, que a vivência de emoções tristes, por um período posterior a uma perda, não pode já ser taxada de depressão, em outras palavras, não é sensato que dores passageiras e pontuais sejam consideradas adoecimento mental. Pelo contrário, enxergamos como normal e esperado que se experiencie dor após ocasiões pontuais de mudanças e rupturas.

Também foi elucidado que a etiologia da depressão é multifatorial, devido à necessidade de desestigmatizar e, conseqüentemente, informar que a razão do desencadeamento nunca se resume a uma causa; portanto, diversos contextos concorrem para tal fim (BORGES et al. 2017).

Com a finalidade de tornar o aprendizado dos alunos mais dinâmico, foram utilizadas algumas músicas e trechos de filmes. Em sintonia com Madeira (2015), fazer

uso de tais elementos auxilia a promover o aprendizado. Aqui, ressalta-se que o fato de esses elementos possuírem relação direta com as temáticas explanadas é uma questão a ser imprescindivelmente considerada para que o alcance do objetivo seja concretizado. Como resultado, traremos, adiante, o material que foi utilizado, conforme nos mostra a Imagem 1.

Imagem 1 – Música A Via Láctea (Legião Urbana)



Mediante apresentação desta música, os seguintes conceitos foram desenvolvidos, a saber: conhecimento, presente no relato do autor, de que há solução para suas dores e problemas; intenso e frequente choro; anedonia (ausência de prazer na vida); esperança interna, que é reprimida; dor e angústia que parecem nunca passar; despersonalização (sente que não é mais ele); sentimento de desesperança; recusa em buscar e receber ajuda; gratidão interna por saber que existem pessoas dispostas a ajudar, mesmo que ele não aceite e não busque por isso agora.

Essa atividade visou levar os alunos a reconhecer, na canção, características da depressão. Diante disso, fizemos as seguintes perguntas norteadoras: “Você conhecia esta música?”; “Já tinha percebido a música dessa forma?” e “Já precisou de ajuda e não procurou? Se sim, por quê?”. Ao que os alunos responderam, preponderantemente, que já conheciam a canção, no entanto, tais elementos psicológicos haviam passado despercebidos. Quanto à necessidade de ajuda e não procurar, os participantes também relatam que, em diversas ocasiões, necessitaram de suporte e não o procuraram. Perante isso, os alunos foram estimulados para que tal busca fosse mais frequente.

Em momento posterior, analisamos a música Amarelo, como mostrado abaixo.

Imagem 2 – Música Amarelo (Emicida)



Ante o exposto, problematizamos acerca das questões que envolvem a persistência da estigmatização do transtorno depressivo, como a canção nos mostra. Desse modo, foram trazidos os seguintes questionamentos: “O que vocês acham que essa frase quer dizer?”; “Por que continua sendo tão difícil para nós falar sobre depressão?” e “De quais formas poderíamos superar tal cenário?”. Diante disso, os alunos comentaram que o estigma em torno da depressão ainda existe e que é um desafio encarar com a seriedade devida, inclusive, em parte devido a falas culpabilizantes, como se o fenômeno da depressão pudesse ser compreendido somente a partir da esfera individual.

No que concerne à culpabilização, vemos que, a atual percepção além de ser influenciada pelo período histórico, é influenciada pelos aspectos do neoliberalismo, posto que este, da forma como é estruturado, mitiga o espaço para a vivência de conflitos pessoais e tem influenciado a forma de o indivíduo perceber o mundo, a si, aos outros, além do que deve amar, sentir, fazer e pelo que deve sofrer. A ênfase à produtividade é, logo, percebida (SAFATLE, 2020). Remetendo a esse contexto da depressão, concebemos que o indivíduo que não produz como imposto pela norma vigente, pode passar por sofrimento psíquico e, muitas vezes, até desenvolver e manter o estado

depressivo em decorrência desse cenário. Logo após, seguimos com a exposição do trecho de um filme, como visto abaixo.

Imagem 3 – Trecho do Filme Álbum de Família (2013)



Frente ao trazido, trabalhamos com os participantes da pesquisa a importância de se atentar aos tipos de pensamentos que emergem, o que, de certa forma, já remete à vontade de sentido, que foi mais bem explanada na oficina posterior, sobre resiliência, como mostrado no tópico 5.3.1.3. Assim, para o alcance dessa finalidade, utilizamos estas perguntas disparadoras: “Como podemos definir esse tipo de pensamento?”; “Quais são as consequências de se pensar assim?”. Dessa maneira, os alunos compartilharam que manter somente pensamentos como o do exemplo despertavam maior ansiedade e tristeza, sendo geradoras de sofrimento psíquico. Doravante, nos ateremos à oficina sobre resiliência.

5.3.1.3 Oficina sobre Resiliência

A segunda oficina ministrada foi a que abordou a temática da resiliência. Em um primeiro momento, após responderem à Escala de Resiliência, foi solicitado que os alunos explanassem acerca das sensações que emergiram, somado às expectativas para a oficina. Algumas respostas foram:” espero compreender mais sobre resiliência”; “achei da hora, porque me colocou pra pensar sobre mim mesmo”; “foi legal” e “interessante”.

Destarte, a maior parte dos pesquisados percebeu esse momento como sendo desafiador e positivo, pois os levou a olhar internamente para si. Sob essa perspectiva, vemos que, inspirados no que preconizava Frankl (2008), essa atitude de olhar para o próprio aspecto interior é salutar, visto que a auto-observação oportuniza a avaliação dos recursos de enfrentamento que têm sido utilizados, além de levar o indivíduo a perceber o sentido particular que tem sido atribuído às próprias experiências de vida. Em seguida, quando indagados sobre as expectativas vigentes para a realização da oficina, a maioria esperava aumentar sua compreensão a respeito da temática resiliência.

Em momento posterior a esse, pediu-se que os alunos trouxessem suas definições pessoais acerca da resiliência. Estas, as preponderantes, foram colocadas em tabela para facilitar a visualização e consistiram em:

Tabela 3 – Definições de Resiliência

DEFINIÇÕES
Acredito que seja uma vontade do ser humano em não desistir. Manter-se firme diante dos problemas e situações da vida
Acho que é quando a pessoa consegue enxergar as coisas por um lado otimista

É a capacidade de se adaptar com mudanças facilmente ou aceitar quando algo não esperado acontece
Resiliência para mim, seria voltar ao estado normal depois de uma grande mudança. Enxergar dentro de nós mesmos algo bom diante de tanta dor e sofrimento. Ao meu ver, é como se não enxergássemos mais cores e após sentir a resiliência voltarmos a ver tudo colorido com cores vivas

Diante do supramencionado, podemos observar que grande parte trouxe o conceito mais aceito, tendo alguns trazido uma visão funcionalista e não a crítica. Uma vez feita a análise diagnóstica, podemos trazer uma possibilidade de recurso de enfrentamento, por meio de um maior detalhamento sobre a resiliência.

Assim, tais aspectos, referentes à conceituação de resiliência, foram retomados e elucidados ao longo da oficina, pois, em consonância com Vieira e Oliveira (2016), a visão funcionalista, trazida por um número expressivo de alunos, é digna de ponderação, tendo em vista que a resiliência só é percebida como uma atitude positiva até dado momento, pois, a depender do contexto, ela pode se tornar um instrumento de subjugação e de captura da subjetividade, o que, por conseguinte, pode levar o indivíduo à conformação social.

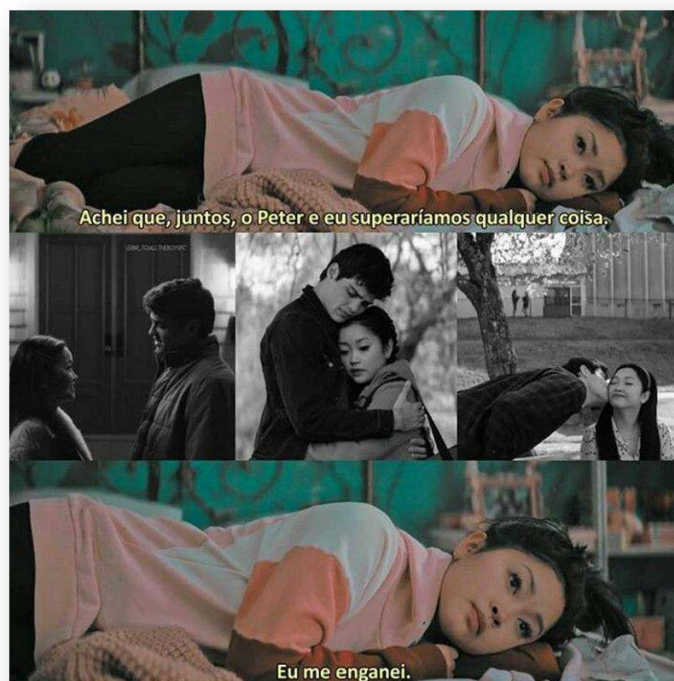
A partir da oficina sobre resiliência, abordamos suas principais características, como: presença de situação de dificuldade; crescimento pessoal, apesar das dificuldades enfrentadas; se desenvolver de forma positiva; autonomia; encontrar soluções para problemas; autoimagem positiva; fazer planos para o futuro; capacidade de se relacionar; capacidade de se comprometer com pessoas/causa; capacidade de desenvolver competências e capacidade de usar o humor (YUNES E SZYMANSKI, 2001; DE ANTONI E KOLLER, 2001; FLACH, 1991; VANISTENDAEL, 2018; FRANKL, 2008; 1975).

Abordamos que a resiliência é tida como uma atitude, podendo ser estimulada. Ademais, o indivíduo pode se apresentar resiliente em algumas circunstâncias e, em outras, não (LUTHAR, 1993). Foram trazidos também questionamentos referentes à capacidade de o ser humano atravessar todo tipo de sofrimento, com o intuito de problematizar e favorecer uma compreensão adequada acerca da resiliência. Importante ressaltar que houve cuidado com o aspecto de não infligir sofrimento a si, pois se isso acontecesse, se configuraria em masoquismo (FRANKL, 2016).

Prosseguindo, compartilhamos a respeito do significado da resiliência, a isso acrescentamos seus principais atributos. Ressaltamos que a resiliência não consiste em provocar o próprio sofrimento, não se permitir experienciar sentimentos e emoções (indiferença), não se permitir pensar sobre questões internas (capa de superpoder) e otimismo exagerado (negação) (FRANKL, 2016). Tais aspectos podem ser comumente observados no senso comum, a partir de um entendimento inadequado do fenômeno da resiliência.

Para acrescentarmos à nossa discussão, e no intuito de trazer conteúdos comuns ao universo do adolescente, optamos por trazer um trecho do filme Para Todos os Garotos que já Amei (2020), conforme mostrado abaixo.

Imagem 4 – Trecho do Filme Garotos que já Amei (2020)



A partir da apresentação desta imagem, foi realizada a seguinte pergunta disparadora: “É possível passar por todo tipo de sofrimento?”. Aqui, de forma expositiva, foi realizado paralelo entre algumas dores que podem parecer e/ou serem interpretadas como fortes demais e gerar adoecimento psíquico ao sujeito, como: a depressão. Neste sentido, importou realizar um adendo concernente ao momento atípico que vivenciamos enquanto humanidade, a conjuntura pandêmica. Sobre isso, vemos um aumento significativo dos casos de depressão e, até mesmo, de ideação suicida ou consumação de autoextermínio (OLIVEIRA et al. 2020; REGER et al. 2020).

Em seguida, tentamos estabelecer um paralelo, ainda que cauteloso, entre a depressão e a resiliência. Como efeito disso, expusemos os resultados de algumas pesquisas que compreendem a prática da resiliência sendo associada à menor chance de se desenvolver depressão. Podemos acrescentar, ainda, o achado de que os sintomas da depressão tendem a ser mais leves naqueles que costumam praticar a resiliência (WAGNILD, YOUNG, 1993; MOSQUEIRO et al. 2015). Neste instante, é imprescindível ressaltar que as pesquisas que estabelecem essa relação não são absolutas em suas afirmações.

A seguir, explicamos as principais premissas da vontade de sentido, conceito que fundamenta a Logoterapia (também chamada de Terapia do Sentido), que consiste na

motivação primária do ser humano, é um fator promotor de saúde mental e se modifica conforme o momento de vida do indivíduo. Nessa perspectiva, os alunos também foram encorajados a encontrar sentido em seus processos individuais, visto que essa atitude traz maior riqueza à experienciação da vida. Sob esse ângulo, foram compartilhados os principais caminhos apontados por Frankl (1946/2008) para a satisfação da vontade de sentido, sendo eles: agir sobre a própria existência; receber da vida o que ela pode nos oferecer e quando não conseguimos evitar uma situação de sofrimento.

Para finalizar, trouxemos um trecho do livro *Perdas Necessárias*, de Judith Viorst (1986/2005), como pode ser visto a seguir.

Quando pensamos em perda, pensamos na morte das pessoas que amamos. Mas a perda é muito mais abrangente em nossa vida. Pois perdemos, não só pela morte, mas também por abandonar e ser abandonado, por mudar e deixar coisas para trás e seguir nosso caminho. E nossas perdas incluem não apenas separações e partidas dos que amamos, mas também a perda consciente ou inconsciente de sonhos românticos, expectativas impossíveis, ilusões de liberdade e poder, ilusões de segurança (VIORST, 1986/2005, s/p).

A deliberação por este trecho se deveu ao pensamento de que há perdas concretas e simbólicas, as quais experimentamos ao longo da vida. Frente a isso, os alunos foram estimulados a se perceberem frente a cada uma delas e, caso seja muito difícil de lidar por conta própria com alguma questão pessoal que surja, foram estimulados a procurar ajuda especializada.

Assim, para além da parte diagnóstica, importa ouvir do sujeito de pesquisa acerca do que ele está demandando no momento. Também compreendemos que seria oportuno aos alunos um espaço em que eles pudessem se expressar de maneira mais aberta no tocante às reverberações e avaliação da oficina. Por levarmos tais premissas em consideração, aplicamos, após o término da oficina, um Questionário Aberto. As questões foram: “1. Me fale, em poucas palavras, como foi passar pela experiência das oficinas”; “2. Quais os pontos mais positivos? E quais os negativos?”; “3. Numa escala de 0 a 10, qual é a importância que passar pelas 3 oficinas teve para você?” e “4. Quais sugestões de melhoria você poderia me dar?”.

Na ocasião, em resposta à primeira questão, quando perguntados sobre como foi a vivência da oficina, tivemos como resultado algumas falas: “achei muito interessante e enriquecedor. Abordamos temas sensíveis de maneira respeitosa e inteligente”; “gostei muito de ter participado dessa pesquisa, porque foi algo bem legal e interativo”; “achei

interessante saber sobre como funcionam as coisas”. Logo, deduzimos que há indicativos de que as expectativas iniciais dos alunos tenham sido satisfeitas após a vivência das oficinas.

Frente ao exposto, concluímos que o contato dos alunos com temáticas que buscam colocar em prática os ideais da omnilateralidade não é apenas enriquecedor, mas também de algum modo instigante (CIAVATTA, 2014). Assim, entendemos que temáticas como a depressão e a resiliência são uma possibilidade, que vem se somar a muitas outras, de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual (GRAMSCI, 2004), além de contribuir para o enriquecimento da formação humana integral, superando a formação de alunos “unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas” (MOURA; SILVA; FILHO, 2015, p. 3).

A proposta que desenvolvemos se enquadra também no trabalho de promoção de uma proposta de educação que procura se aproximar dos ideais de formação da Escola Desinteressada, que enfoca em fomentar o desenvolvimento das mais diversas áreas do indivíduo (JESUS, 2005).

A partir da segunda pergunta, que consistiu em: “2. Quais os pontos mais positivos? E quais os negativos?”, os alunos perceberam como pontos positivos os seguintes: “o assunto foi bem abordado”; “reflexões que podemos fazer de nós mesmos”; “a forma como foi abordado os temas foi ótimo, pois possibilitou o debate e a aprendizagem de maneira leve e descontraída”; “podemos conhecer mais sobre essas doenças” e “poder pensar mais sobre o que acontece comigo, como eu estou”, “Os positivos foram o lugar de fala que tivemos, seja anonimamente ou não” e “Além dos questionários, tinham coisas sobre mim que eu não me dava conta até ver algumas das perguntas”.

Tomando como base as respostas encontradas, mais uma vez encontramos indícios de que os sujeitos puderam refletir sobre as temáticas abordadas, podendo, nessa ocasião, aumentar o conhecimento, provocar autorreflexão, gerar debates, potencializar a autopercepção e promover espaço para escuta.

Tais espaços servem para atestar a prevenção em saúde mental, visto que as oficinas podem contribuir com a promoção de saúde (RIBEIRO et al. 2011). As oficinas, por terem um caráter preventivo, apresentam seus limites no tocante à possibilidade de

intervenção. Por conseguinte, os alunos foram orientados que se os conteúdos abordados despertassem algum conflito psicológico importante, eles deveriam procurar ajuda psicológica especializada. Em suma, perante o abordado, temos corroborada a importância da prevenção, como já foi preconizado por Loades et al. (2020).

Em contrapartida, os pontos negativos consistiram em: “as alternativas foram bem difíceis de escolher (mas eu entendi porque elas tinham que ser bem específicas)”; “muitas vezes nos identificamos quando alguma coisa sobre a doença é citada”; “na hora de preencher os formulários eu fiquei um pouco confusa”, “ter que encarar minha situação” e “eu consegui ver vários sintomas de depressão em mim, que há bom tempo eu não queria ver”.

Diante disso, captamos que o ato de olhar para si, é, concomitantemente, positivo e negativo, o que num primeiro momento pode denotar contradição. No entanto, é compreensível a existência de tal realidade e aparente dicotomia, visto que perceber as próprias lacunas, faltas e vazios pode ser deveras desconfortável. Sobre isso, Frankl (1946/2008) pontua que quando a vontade de sentido não é satisfeita, o indivíduo tende a se defrontar com as sensações de vazio e incompletude.

Dessa forma, a identificação dos alunos, presente na resposta supramencionada “muitas vezes nos identificamos quando alguma coisa sobre a doença é citada”, foi tida como um aspecto negativo advindo da experiência da realização das oficinas. A esse respeito, podemos inferir que a constatação de se enxergar em tais questões gere algum tipo de sofrimento ou desconforto visto que, necessariamente, provoca algum tipo de modificação – seja ela na autopercepção ou mesmo de dados comportamentos.

Podemos ainda realçar que, para Frankl (2011; 1990; 1975), o vazio existencial é sentido em nossa era pelo enfraquecimento da tradição, em outros termos, nos tempos atuais não temos mais um órgão ou agente, institucionalizado, como a religião ou o Estado, que nos diga exatamente por quais caminhos deve-se percorrer. Tal circunstância exige do indivíduo um maior aguçamento da consciência, sendo esta uma oportunidade para se vivenciar os valores pessoais. Sobre isso, entendemos que olhar para si é um movimento que por si só pode favorecer esse encontro de sentido.

Na terceira pergunta, quando indagados a respeito da importância individual de experienciar as oficinas, manifesta sob forma de números, a média das respostas obtidas

se fundamentou em 9,3 e as justificativas para tal deliberação consistiram em: “um melhor conhecimento e até um conhecimento de mim mesmo”; “aprendi muito com as oficinas”; “porque eu pude me autoconhecer profundamente e também refletir sobre mim mesma” e “me fez questionar a forma como me sinto”.

Essas respostas, que se baseiam na importância expressa de se dialogar sobre as temáticas da depressão e da resiliência, sugere que, por meio dessa ação, podemos perpassar a visão naturalizante, que vê a adolescência como um mero fenômeno situado entre a infância e a vida adulta, sem considerar devidamente a condição sócio-histórica. Se adotássemos a visão naturalizante, aumentaríamos nossas chances de estarmos num cenário que pouco busca fazer em prol benefício dos adolescentes e, quem sabe, até acentuar a vulnerabilidade por eles já experienciada.

Outro ponto que pode justificar o interesse dos alunos pelas temáticas abordadas consiste no fato de que a escola não contribui somente com a construção do saber, mas também com a formação identitária do aluno (JUNIOR et al. 2021). Assim, por entendermos a importância da escola nessa formação, importa que tais temáticas estejam mais presentes no ambiente escolar. Essa noção vai ao encontro do que Frankl (1946/2017) defende como a educação para o sentido, caracterizada pelo entendimento de que a escola deve contribuir com a vida do aluno em todas as suas dimensões. Essa perspectiva também se aproxima dos ideais de uma educação humanística e omnilateral, visto que a educação para a vida se atenta para os aspectos humanos do alunado.

Por fim, o espaço referente à quarta questão esteve aberto para que os participantes falassem abertamente sobre as oficinas e então fizessem sugestões de melhorias, as quais consistiram em: “Usar mais exemplos de músicas (como foi feito hoje), filmes ou até poesias para ilustrar melhor o que a depressão ou resiliência são” e “Acho que a pesquisa poderia ter mais dias para ser realizada, porque assim poderíamos conversar mais sobre esses temas tão importantes, principalmente para os adolescentes”.

Dessa maneira, entendemos que a utilização de músicas nas oficinas se mostra como sendo um relevante recurso didático, visto que facilita o processo de aprendizado e permite a identificação do aluno com o que se é partilhado. Conforme Spink et al. (2014), as oficinas possibilitam a estimulação da capacidade crítica dos alunos, permitindo,

assim, que visões diferentes sobre um mesmo fenômeno sejam compartilhadas. Por assim ser, vemos que as oficinas atingiram o fim a que se propuseram.

No que concerne ao material utilizado no desenvolvimento das oficinas, não foi possível utilizar mais, conforme sugerido, porque dispúnhamos de pouco tempo reservado para as oficinas. Contudo, devido ao entendimento de que os materiais lúdicos são capazes de potencializar o processo de aprendizagem, buscarei, em futuras pesquisas, dedicar mais tempo para esse momento, para que a vivência dos participantes, bem como os impactos na esfera da vida pessoal, sejam ainda mais ricos.

No que se refere à quantidade de dias disponíveis para a realização das oficinas, percebemos que esse tópico foi recorrente nas falas dos alunos. Compreendemos que as temáticas poderiam ter sido mais bem trabalhadas se dispuséssemos de mais dias, no entanto, conseguir mais dias foi uma possibilidade remota, já que foi utilizado horário pertencente à aula de Filosofia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou o caminho que percorremos para atingirmos o nosso objetivo, que consistiu em investigar as possíveis contribuições da atitude resiliente para a potencialização da saúde mental em alunos integrantes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas. A partir do estudo que buscou estabelecer interface entre a depressão e a resiliência, foi possível realizar algumas hipotetizações, tendo em vista que essa correlação ainda é incipiente no campo da saúde mental.

Quando tratamos de prevenção em saúde mental, e quando partimos do pressuposto da omnilateralidade, concepção defendida por Gramsci (1891-1937), somos instados a nos questionar acerca de qual deveria ser a postura adotada pela escola no que tange a temáticas que abrangem a saúde psicológica, tendo em vista que a escola deve contribuir com a formação para a vida e não somente para o aperfeiçoamento de conteúdos, muitas vezes desarticulados de sua vida pessoal.

Destarte, como resultados, encontramos principalmente o seguinte: os alunos dispõem de um conhecimento prévio satisfatório acerca da temática depressão; contudo, a problemática da resiliência ainda é pouco compreendida — talvez por se falar pouco sobre essa questão. Gostaríamos, ainda, de reforçar o caráter coletivo da resiliência (LARROSA, 2007a), ou seja, aspectos estruturais como segurança, lazer, moradia, saúde, educação e trabalho precisam se materializar por meio de políticas públicas para que o cenário auxilie na manifestação do fenômeno da resiliência. Se omitirmos o aspecto social, somos tentados a culpabilizar o indivíduo pelas disparidades presentes em nossa sociedade capitalista (YUNES E SZYMANSKI, 2001).

Acerca disso, ficou evidenciado, por meio deste estudo, a importância da prevenção em saúde mental e da notoriedade de ações nesse sentido para o aumento do conhecimento do alunado de modo de que estejam equipados para lidar com suas questões emocionais. Percebemos, ainda, que os alunos trouxeram indicativos que nos levam a entender a importância que tais temáticas repercutem sobre eles, posto que consideraram de grande relevância as problematizações que foram realizadas.

No que tange à avaliação dos estudantes no momento da aplicação dos instrumentos avaliativos, que se fundamentaram no Inventário de Depressão de Beck (BDI-II) e na Escala de Resiliência, encontramos, como resultado, que os níveis de

depressão se encontram baixos e, por outro lado, os achados de resiliência se encontram dentro do esperado. Devo destacar que tal resultado me surpreendeu, enquanto pesquisadora e profissional de saúde mental. Afinal, esse achado contradiz algumas pesquisas que nos nortearam, como as de Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), Deighton et al. (2019) e COVIDPSIQ (2020).

Em se tratando das contribuições geradas a partir deste estudo, entendemos que o produto educacional trouxe, de forma prática, noções de como pode ser introduzida a temática da depressão para os alunos e, desta maneira, creio que é um instrumento de grande valia para ser utilizado na esfera educacional. Os resultados podem, ainda, fomentar a importância da prevenção em saúde mental.

Toda pesquisa apresenta limites e, no caso desta, compreendemos como limites o pouco tempo disposto para a realização das oficinas sendo que tal questão esteve presente inclusive nas falas dos participantes. Tal conjuntura inclusive nos limitou de utilizar mais material didático para, então, favorecer o entendimento dos alunos a respeito das temáticas abordadas. A isso, acrescentamos as poucas possibilidades de se mensurar as reais repercussões que as oficinas tiveram sobre as vidas dos alunos e a parca literatura sobre as interfaces entre as temáticas da depressão e da resiliência.

Posso destacar, ainda, que, apesar do pouco tempo para a realização das oficinas, o docente que cedeu o horário de sua aula avaliou esse momento como muito positivo, sugerindo, inclusive, que essas oficinas fossem realizadas em todas as turmas que compõem o EMI.

Por conta disso, trazemos como sugestões para estudos futuros mais tempo para a realização das oficinas, de modo que o saber construído ao longo delas seja potencializado. Ademais, em estudos posteriores, como o do doutorado, eu gostaria de me debruçar sobre essas temáticas devido ao meu interesse pessoal e à história de vida do Frankl (1905-1997) e do Gramsci (1891-1937), pois, diante de tudo o que eles enfrentaram, ainda assim, não deixaram de trazer contribuições para a sociedade; percebo, então, que devo algo a esses dois homens.

Ademais, sugerimos que haja um estudo, com o público pesquisado, que possa acompanhá-los durante um determinado período – como o estudo longitudinal – para, assim, entender de forma mais significativa os efeitos preventivos que a construção do saber sobre as temáticas da resiliência e da depressão pode estar exercendo sobre a vida

psíquica do alunado. Estimulamos, ainda, que a prevenção em saúde mental esteja mais presente no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>.
- ALEXANDRE, J. M. **Revisión del concepto de resiliencia desde una perspectiva psicológica**. 2015. Trabajo Final de Grado (Graduado Universitario) – Curso de Psicología, Universidad de La República, Montevideo, 2015. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7542>>.
- ALVES, G. Precarização do trabalho e estranhamento na era do capitalismo manipulatório: a atualidade de Lukács e o século XXI. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 1-24, 2015.
- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-III**. 3º ed. 1980. Disponível em: <<http://aditpsiquiatriaypsicologia.es/images/CLASIFICACION%20DE%20ENFERMEDADES/DSM-III.pdf>>.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. 2003. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **CIÊNCIAS HUMANAS E PESQUISA: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AQUINO, T. A. A. Educação para o sentido da vida. **Logos & Existência**, v. 1, n. 2, p. 160-172, 2012.
- AQUINO, T. A. V.; OLIVEIRA, V. G. Espiritualidade e sentido da vida no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Diálogo Ecumênico e Inter-religioso**. Curitiba, ano 8, n. 13, p. 249-261, jul./dez. 2020.
- ARANTES, V. A. et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, p. 77-94, 2016.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-eEstatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>.
- BARBOSA, L. M. M.; MACHADO, C. B. Glossário de Epidemiologia e Saúde. In: ROUQUAYROL, M. Z.; GURGEL, M., (editores). **Rouquayrol: Epidemiologia & Saúde**. 7ª ed. Rio de Janeiro: MedBook, p. 663-698, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASTOS, A. C. A. C; ROSAL, R. S. Educação para o sentido da vida: um diálogo entre Viktor Frankl e Ferdinand Rohr sobre integralidade humana. **Revista Logos & Existência**, v. 6, n. 1, p. 24-36, 2017.

BATISTA, E. R.; LARA, A. M. B. O trabalho, a escola unitária e os intelectuais: fundamentos para a pesquisa histórica em trabalho e educação. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 5, n. 1 e 2, p. 53-70, jul. 2016.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOCK, A. M. B. 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: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&nrm=iso>.

BOCK, A. M. B. et al. O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORGES, L.; BAPTISTA, M. N; SERPA, A. L. O. Análise estrutural de indicadores de escalas de depressão - crianças e adolescentes (BAID-IJ): uma abordagem bifator-ESEM. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 545-552, 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n2/v25n2a08.pdf>>.

BRAGA, R. Introdução. In: GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

BRANDÃO, J. M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrx/?lang=pt&format=pdf>>.

BRUNELLE-JOINER, K. **Effects of FYE on Personal Perfomance and Retention**. Eightteenth Annual Conference The First-Year Experience – Dawn of a New Era. The First College Year in the 21st Century. Columbia, South Carolina, p. 19-23, feb. 1999.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/GeorgesCanguilhem-ONormaleoPatologico.pdf>>.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2641/000373973.pdf?s=1>>.

CHIESA, A. M. **Autonomia e Resiliência: categorias para o fortalecimento da intervenção na atenção básica na perspectiva da Promoção da Saúde**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/7/tde-24082009-153734/publico/AnnaMariaChiesa.pdf>>.

CIAVATTA, M. A. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. p. 83 a 105. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>>.

COVIDPSIQU. **1º etapa da pesquisa Monitoramento da evolução da sintomatologia pós-traumática, depressão e ansiedade durante a pandemia de covid-19 em brasileiros**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 2020. Disponível em: <<https://www.covidpsiq.org/>>.

COWAN, P. A.; COWAN, C. P. SCHULZ, M. S. Thinking about risk and a resilience in families. In: HETHERINGTON, E. M.; BLECHMAN, E. A. (eds). **Stress, coping and resiliency in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>>.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 21, n. 1, p. 14-29, 2001.

DESVIAT, M. **A mercantilização do mal-estar**. Revista IHU On-line, nov. 2021. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/614471-a-mercantilizacao-do-mal-estar>>.

DIAS, C. J. **Jogos pedagógicos e histórias de vida promovendo a resiliência**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Depressão**. 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=yxoG>>.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Resiliência**. 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resiliencia>>.

DUNKER, C. **Uma biografia da depressão**. São Paulo: Planeta, 2021.

EISENSTEIN, E.; SOUZA, R. P. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FARIAS, R. A. Dualidade e contradições no projeto de educação profissional brasileiro. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, v. 18, n. 19, 2019.

FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

- FLASH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Educação interessada e a análise de políticas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p.780-797, jul./set. 2018.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>.
- FRANKL, V. E. **A psicoterapia na prática**. 4º ed. São Paulo: Papirus, 1947/1991.
- FRANKL, V. E. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas: Papirus, 1990.
- FRANKL, V. E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011 (Publicado originalmente em 1988).
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 25º ed. Petrópolis: Vozes, 2008 (Publicado originalmente em 1946).
- FRANKL, V. E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FRANKL, V. E. **Logoterapia e análise existencial: Textos de seis décadas**. (M. A. Casanova, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2017 (Publicado originalmente em 1943).
- FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 6ª ed. São Paulo: Quadrante, 2016a.
- FRANKL, V. E. **Sede de sentido**. Editora Quadrante: 2011 (Publicado originalmente em 1974).
- FRANKL, V. E. **Teoria e terapia das neuroses: introdução à logoterapia e à análise existencial**. São Paulo: É Realizações, 2016b.
- FRAUZINO, F. C.; MARQUEZAN, A. L. C. O.; ODORIZZI, V. F. Ayahuasca nos transtornos de ansiedade e depressão na atenção primária à saúde. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 3, p. 261-270, 2022.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUSA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, p.144-157, 2007.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GERMAIN, F.; MARCOTTE, D. Sintomas de depressão e ansiedade na transição do ensino secundário ao ensino médio: evolução e fatores influentes. **Adolesc Saude**, v. 13, n. 1, p. 19-28, 2016.
- GIRDWOOD, V. M. O.; ARAÚJO, I. S.; PITANGA, C. P. S. Efeitos da atividade física no tratamento da depressão na mulher. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 35, n. 3, p. 537-547, 2011.

- GOMES, J. M. A Escola Unitária de Gramsci: emancipação e formação de intelectuais. *In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação*, UEM, Maringá, 2015.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2º ed. 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GROLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jun. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100007&lng=pt&nrm=iso>.
- HAN, B-H. O vírus capitalista do cansaço incessante. **Instituto Humanitas Unisinos**. 13 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/609285-o-virus-capitalista-do-cansaco-incessante>>.
- HENNA, E. A. D. **Aspectos fenomenológicos da alteração emocional induzida por antidepressivos**. 2007. Tese (Mestrado em Medicina), Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-17022009-114045/publico/elaineadhenna.pdf>>.
- HIRO, C. D. Uma trincheira chamada educação: o papel da educação no contexto da luta de classes. **Revista Espaço Acadêmico**, n° 125, p. 69-76, out. 2011.
- HOBBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAREMKA, L. M.; LINDGREN, M. E.; KIECOLT-GLASER, J. K. Synergistic relationships among stress, depression and troubled relationships: Insights from psychoneuroimmunology. **Depression and Anxiety**, v. 30, n. 4, p. 1-8, 2013.
- JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2º ed. Campinas: Autores Associados. 2005.
- JUNIOR, et al. Vozes que ressoam: a psicologia escolar/educacional e o processo educativo em tempos de covid-19 no Mato Grosso do Sul. *In: Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?* NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- LACERDA, A. L. T.; DEL PORTO, J. A. Depressão ao longo da história. *In: QUEVEDO, J.; NARDI, A. E.; SILVA, A. G. (orgs.). Depressão: teoria e clínica*. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LARANJEIRA, C. A. S. J. Do vulnerável ser ao resiliente envelhecer: revisão da literatura. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 3, pág. 327-332, setembro de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000300012&lng=en&nrm=iso>.
- LEITE, P. S. C. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1405>>.

- LEÓN, O. D. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: VIRGINIA, M. F. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa; Friedrich Ebert Stiftung, 2005.
- LOADES, M. A. et al. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 59, n. 11, p. 1218-1239, nov. 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7267797/>>.
- LUTHAR, S. S. Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. **J Child Psychol Psychiatry**, n. 34, v. 4, p. 441-453, may 1993. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4269552/>>.
- MASTEN, A.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in Developmental Psychopathology. In: LAHEY, B. B.; KAZDIN, A. E. (Orgs.). **Advances in clinical child psychology**, p. 1-52, New York.
- MATOS, D. C. Felicidade e sentido de vida na sociedade consumo. **Revista Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial**, v. 1, n. 1, p. 72-78, 2012.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.
- MOREIRA, V.; SLOAN, T. **Personalidade, ideologia e psicopatologia crítica**. São Paulo: Escuta, 2002.
- MORENO, P. M. et al. O sentido da vida em jovens: redes sociais, relacionamentos significativos e atividades de lazer. **Juventude Protagonista: capacidades e limites da transformação social**. N. 95. Disponível em: <http://www.injuve.es/sites/default/files/tema4_revista95.pdf>.
- MOSQUEIRO, B. P. et al. Intrinsic religiosity, quality of life, and suicide risk in depressed inpatients. **Journal of Affective Disorders**, v. 179, p. 128-133, 2015.
- MOURA, D. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, nov. 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2011, p. 1-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>>.
- MOURA, D. H.; FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.
- MURRAY, C. J. L. Rethinking DALYs. In: MURRAY, C. J. L.; LÓPEZ, A. D., (orgs.) **The global burden of disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020**. Cambridge: Harvard University Press, p. 1-98, 1996.
- NEVES, A. et al. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C., (orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NORONHA, M. G. R. C. S. et al. Resiliência: nova perspectiva na promoção da saúde da família? **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 497-506, abr. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200018&lng=en&nrm=iso>.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. **A Educação em Gramsci**. In: FALCO, A. M. C., 2º ed. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA, W. A. et al. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. *Cad. Saúde Pública*, v. 36, n. 8, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **OPAS diz que Brasil deve intensificar isolamento social para conter pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/05/1714482>>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório sobre a Saúde no Mundo 2001. **Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. 2001. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes**. 2018. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes#:~:text=Metade%20de%20todas%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es,de%2015%20a%2019%20anos.>>.

PACHECO, F. A.; NONENMACHER, S. E. B.; CAMBRAIA, A. C. Adoecimento Mental na Educação Profissional e Tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnico integrados. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, 2020.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12º edição. Porto Alegre: Editora AMGH Editorial Ltda, 2013. 800 p.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, M. G. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara KOOGAN, 1995. 596 p.

PINHEIRO, A. J.; ROCHA, A. C.; BELLUSCI, S. Logoterapia e sua contribuição para a Educação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 1, p. 59-75, jan./jun. 2017.

POLETTTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco**. 2007a. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PROHMANN, M.; AMORIM, M. L. Gramsci e a perspectiva histórica acerca do Americanismo e fordismo – a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). In: XXIX SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL. CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: 2017, p. 1-15. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489156188_ARQUIVO_gramscieahistoriaanpuh.pdf>.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2007. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-43.

RIBEIRO, A. C. A. et al. Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 623-633, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400013&lng=en&nrm=iso>.

RIBEIRO, A. S. et al. Psicopatologia na contemporaneidade: análise comparativa entre o DSM-IV e o DSM-V. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 46-56, jan.-abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/nHxJJnLVNfBzMD9FPjRSpvn/?format=pdf&lang=pt>>.

ROCHA, T. H. R. et al. Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 95-102, jan./jun. 2006.

RODRIGUES, V. M.; BARBOSA, F. C. As redes sociais e o vazio existencial. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://jornalold.faculadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/639/286>>.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Eds). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

RUBINOW, D. R.; SCHMIDT, P. J. Sex differences and the neurobiology of affective disorders. **Neuropsychopharmacology**, 2019. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41386-018-0148-z#Sec33>>.

SAFATLE, N. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C., (orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Tecnia**, v. 3, n. 1, 2018.

SANTOS, T. O. **Redes sociais e o vazio existencial no mundo pós-moderno**. Monografia (Bacharelado em Psicologia), Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Curso de Formação e Licenciatura em Psicologia, 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em:

<<https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>>.

SILVA, C. M. B. Ensino Médio Integrado: escola unitária como horizonte? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, 2020. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9729/pdf>>.

SOBRAL, K. M. et al. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 178-196, dez. 2016.

SOUZA, T. R.; LACERDA, A. L. T. Depressão ao longo da história. In: QUEVEDO, J.; SILVA, A. G. (orgs.). **Depressão: teoria e clínica**. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pág. 32-43, abril de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005&lng=en&nrm=iso>.

TAKE Your Pills. Direção: Alison Klayman. Estados Unidos: Motto Pictures e Netflix Studios, 2018.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANISTENDAEL, S. Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo. **Cuadernos del BICE**, París: 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, A. A.; OLIVEIRA, C. T. F. Resiliência no trabalho: uma análise comparativa entre as teorias funcionalista e crítica. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 409-427, set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/W6xYhy8zn88BTQQhKdtXtvC/?format=pdf&lang=pt>>.

VIORST, J. **Perdas necessárias**. 4º ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1986/2005.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of resilience scale. **J Nurs Meas**, v. 1, p. 165-178, 1993.

WERNER, E. Vulnerable but invincible: high-risk children from birth to adulthood. **Acta Paediatrica**, v. 422, n. 86, p. 103-105, 1997.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS**

APÊNDICE A

PRODUTO EDUCACIONAL CADERNO DE ATIVIDADES “A PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A ÊNFASE NA RESILIÊNCIA COMO UMA PROPOSTA DE TRABALHO”

Desenvolvido por:
Iule Lourraine da Silva Landinho

CADERNO DE ATIVIDADES

A Prevenção em Saúde Mental no
Ensino Médio Integrado: a ênfase
na resiliência como uma proposta
de trabalho

Orientação: Marcelo Rythowem



EXPEDIENTE TÉCNICO

Instituto Federal do Tocantins – campus
Palmas

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Mestrado Profissional em Educação

Profissional e Tecnológica – PROFEPT

Organização: Iule Lourraine da Silva

Landinho

Marcelo Rythowem

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

L257c Landinho, Iule Lourraine da Silva
Caderno de Atividades A Prevenção em Saúde Mental no Ensino
Médio Integrado : a ênfase na resiliência como uma proposta de
trabalho / Iule Lourraine da Silva Landinho, Marcelo Rythowem. –
Palmas, TO, 2022.
53 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2022.

Orientador: Dr. Marcelo Rythowem

1. omnilateralidade. 2. resiliência. 3. Ensino Médio Integrado. I.
Rythowem, Marcelo. II. Rythowem, Marcelo III. , . IV. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).

ISBN: 978-65-00-53180-0



AUTORES

Iule Lourraine da Silva Landinho

Psicóloga pelo Centro Universitário Luterano de Palmas-TO (CEULP/ULBRA), especialista em Psicologia Hospitalar pela Faculdade Venda Nova no Imigrante (FAVENI) e mestra em Educação pelo Mestrado Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO) campus Palmas.

Marcelo Rythowem

Graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professor no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) campus Palmas. Tem experiência na área de Filosofia, Gestão e Educação.



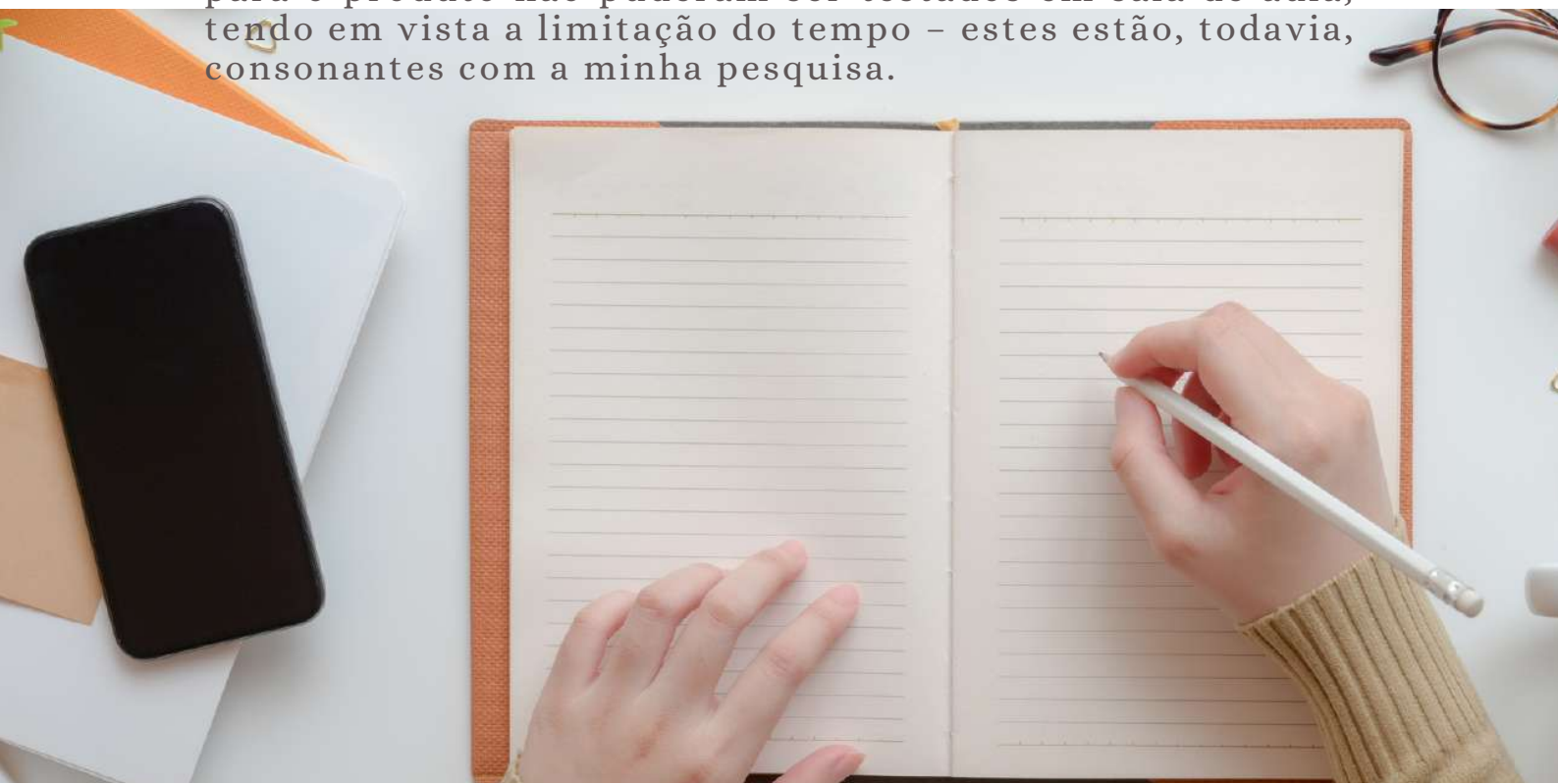
APRESENTAÇÃO

Este produto educacional surgiu como resultado da pesquisa de mestrado (dissertação) intitulada A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: oficinas de resiliência como uma proposta de omnilateralidade e tem como objetivo iniciar a temática da prevenção em saúde mental no âmbito escolar. Para atingir esse objetivo, sua aplicação não é restrita aos profissionais de Psicologia, podendo ser aplicado por qualquer profissional.

É importante informar que a elaboração deste material resultou da aplicação de oficinas no 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Eventos Ensino Médio Integrado. Logo, não restringimos o público-alvo deste produto aos alunos que integram o Ensino Médio Integrado, sendo que ele consiste em adolescentes que integram o Ensino Médio.

Quando falamos em omnilateralidade, nos remetemos ao pensamento de Gramsci (2004), o qual defende a busca de se considerar devidamente as dimensões existentes no indivíduo, posto que este é complexo. Tal pensamento vai além da divisão entre trabalho manual e intelectual, observando, então, o indivíduo em sua totalidade.

Assim, estruturamos o produto de modo que o corpo docente ou a quem se interessar, consiga fazer aplicação dessas temáticas e das técnicas a elas correlacionadas. Destacamos, também, que alguns elementos desenvolvidos para o produto não puderam ser testados em sala de aula, tendo em vista a limitação do tempo – estes estão, todavia, consonantes com a minha pesquisa.



Portanto, o conteúdo deste produto consiste em desenvolver atividades educativas de modo a enfatizar a importância da prevenção em saúde mental no ambiente escolar. Para o alcance desse objetivo, o estudo da depressão foi evidenciado, por entendermos que a partilha desse conhecimento bem como os índices de depressão apresentados pelos alunos são um indicativo importante de como está, atualmente, a saúde mental deles. Posterior a isso, o enfoque foi dado à resiliência, por compreendermos que, além de essa atitude contribuir com o enfrentamento das situações difíceis que são impostas a vida de todo indivíduo, ela pode atuar na prevenção de transtornos mentais, como a depressão.

O caderno de atividades está organizado da seguinte forma: no momento inicial, os alunos são estimulados a compartilhar sobre as expectativas que possuem frente à realização da oficina. O texto de apoio serve auxiliar na condução das discussões. As atividades, por sua vez, têm o intuito de contribuir com a fixação dos conteúdos abordados e, por fim, na parte do material complementar buscamos trazer algumas dicas de livros e de filmes que se relacionam às temáticas, o que pode enriquecer, portanto, as discussões, contextualizações e potencializar o saber.

Finalmente, fique à vontade para enviar comentários, sugestões e críticas a respeito deste produto educacional para o e-mail psi.iulelandinho@gmail.com. Estou certa de que sua opinião, caro leitor, pode abrilhantar ainda mais este material.



SUMÁRIO

07

INTRODUÇÃO

11

OMINILATERALIDADE

15

OFICINAS

17

*ETAPAS DE
APLICAÇÃO DAS
OFICINAS*

18

*ENTENDENDO MAIS
SOBRE DEPRESSÃO*

31

*ENTENDENDO MAIS
SOBRE RESILIÊNCIA*

52

REFERÊNCIAS





INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas a instituição escolar tem sido um dos pilares do desenvolvimento humano da construção do saber e dos processos de socialização durante a infância e adolescência. Por assim ser, a escola costuma ser a instituição central para grande parte dos adolescentes. Nesta instância, temos a chance de aumentar nosso conhecimento acerca do mundo, desenvolver habilidades ou melhorar as que já existem, participar de eventos culturais, explorar as possibilidades profissionais e fortalecer vínculos sociais. Dito de outra maneira, entendemos que o leque de oportunidades à disposição do indivíduo é amplo (PAPALIA, 2013).

Conforme Carvalho (2012) a organização da instituição escolar exerce influência não apenas sobre a aquisição do saber, mas também sobre a formação da identidade do aluno.

Desse modo, diante da centralidade e relevância que a escola tem para os adolescentes em nossa época, entendemos que ela não pode desprezar temáticas que abordem a saúde mental. De acordo com Frankl (2011, p. 84), no nosso tempo, o qual ele denomina de “era do vácuo existencial”, não podemos nos contentar com a mera transmissão da tradição e do saber, mas, antes, é preciso auxiliar o aluno a perceber significados singulares em sua experiência de vida. Em outros termos, a unidade escolar deve ir além da partilha da cultura e do conhecimento dela advindo, visto que também se recomenda favorecer o encontro dos sentidos imbuídos em sua existência.

Uma das maneiras de a escola alcançar esse objetivo ocorre quando o aluno é estimulado a ser cômico das escolhas sobre as quais delibera, noutras palavras, quando existe a educação para o sentido. A educação para o sentido foi desenvolvida a partir da necessidade de se responder às questões de ordem existencial que influem no significado que se dá para a educação, à efetividade da aprendizagem e intenta trazer à voga uma concepção humanizadora e integral do currículo (FRANKL, 1943/2017).

Mediante o apresentado, o presente trabalho objetiva desenvolver um produto educacional que seja resultado da realização de oficinas em que se abordou a resiliência como atitude preventiva de saúde mental para o público que integra o 1º ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Eventos.

Dessa maneira, espera-se que o desenvolvimento do produto educacional atenda ao alunado em suas questões existenciais, considerando o contexto educacional do qual fazem parte e que o resultado desse processo seja de grande valia para os professores, uma vez que estes disporão de indicativos da importância de se considerar a problematização da resiliência, podendo inclusive levar à sua vivência prática. A conjuntura apresentada nos remete ao pensamento de Frankl (1946/2017), pois, para este, a educação para o sentido deve preparar o aluno para a vida e não apenas para aprender o que a instituição escolar exigir.

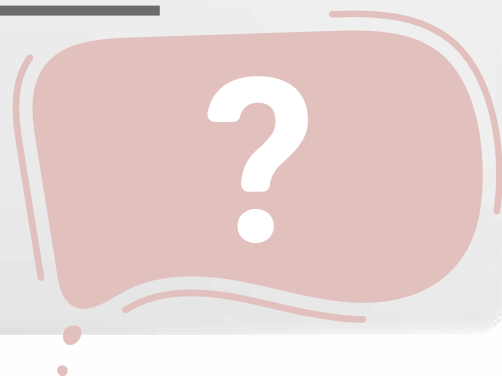
Tal perspectiva atinge os ideais de uma educação humanística e omnilateral, uma vez que a educação para a vida considera aspectos humanos. Além disso, o destaque dado a temáticas de âmbito psicológico, como a resiliência, torna-se uma possibilidade de alcance da omnilateralidade, visto que o ser humano é complexo e por isso precisa ter as suas dimensões devidamente consideradas.





OMNILATERALIDADE

MAS, AFINAL, O QUE É OMNILATERALIDADE?



A cisão entre escola para a classe burguesa e proletária se originou a partir da reforma educacional proposta entre 1922 e 1923 por Giovanni Gentile em que ele, então primeiro-ministro da Educação no regime fascista, desenvolveu uma reforma – a nomeada Reforma Gentile. A partir dessa reforma, a escola deveria se dedicar a disseminar os ideais fascistas, o que acontecia devido à motivação de gerar nos alunos um novo jeito de interpretar a realidade e, decorrentemente, consolidar estratégias para ajudar a manter a ordem que vigorava depois que o poder do Estado foi tomado, em 1926 (SOBRAL et al. 2016).

O escritor e filósofo Antonio Francesco Gramsci (1891-1937), ao perceber esse retorno da divisão entre trabalho manual e intelectual e suas repercussões devastadoras, legou importantes discussões em seu tempo e, como solução ao problema por nós apresentado, desenvolveu o que ele chamou de Escola Unitária (ou Escola Única).

Dentre as significações possíveis, entendemos que o termo “unitária” oferece a ideia de integração, corresponde a todos os aspectos (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). Apreendemos que essa deliberação de palavra já traz indicativos significativos do que se intentou com a estruturação dessa proposta gramsciana.

Assim, vemos que a Escola Unitária, em contraposição ao modelo educacional trazido pela Reforma Gentile, objetiva trazer a “a integração entre trabalho, ciência e cultura [que] comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola ‘desinteressada’, essencialmente humanista” (MOURA; FILHO; SILVA; 2015, p. 7). Uma vez sintetizadas as principais premissas que compõem a Escola Unitária, as destrincharemos logo adiante.

Conforme Sant’ana, Silva e Lemos (2018), o termo integração equivale à inteireza, resulta de inúmeros aspectos que constituem o desenvolvimento humano e, por conseguinte, aponta para uma formação mais completa do alunado. Importa ratificar, ainda, que a dita integração se fundamenta na relação entre trabalho, ciência e cultura.

Entendemos que o Ensino Médio Integrado (EMI) é o que tem mais potencial para realizar os ideais da Escola Unitária, proposta por Gramsci (2004) e que surge, enquanto projeto, como resposta à insatisfação diante de uma formação incompleta e dividida de forma desigual em classes. Portanto, é por esse motivo, amparada nos fundamentos gramscianos, que na presente pesquisa intentamos materializar tal assertiva por meio da problematização da resiliência enquanto uma possibilidade de desenvolver uma atitude preventiva frente à depressão. Além disso, nos fundamentamos na perspectiva que visa trazer uma contribuição para a oferta de uma educação integral e humanista.

Quando falamos em omnilateralidade, nos remetemos a uma concepção que traz como principal premissa a consideração profunda pelos amplos e diversificados aspectos que compõem o aluno e, portanto, podemos concluir que a promoção em saúde mental consiste numa possibilidade real de concretizar essa perspectiva. A promoção em saúde mental colabora com a omnilateralidade também pela existência de seu aspecto preventivo, o que pode incorrer tanto na potencialização da saúde mental quanto na atenuação dos fatores de risco presentes no contexto do indivíduo.

No que tange à saúde mental no EMI, constatamos uma lacuna na formação do EMI, visto que temáticas relativas à saúde mental deveriam fazer parte das preocupações com um ambiente saudável da sala de aula. Para além disso, compreendemos que a instituição escolar rotineiramente ocupa grande parte da vida dos alunos e, tendo isso em vista, faz-se necessário que tais problematizações se façam presentes.



As oficinas, para Spink et al. (2014, s/p), “são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos”, permitindo a estimulação da criticidade e, assim, análises sobre visões diferentes de um mesmo fenômeno. Adicionado a isso, entendemos que a realização de oficinas estimula a atividade ética e política, porque as trocas que ali podem existir costumam potencializar a discussão posterior. O resultado do coletado numa oficina está para além do individual, ganhando assim significado quando analisado de maneira coletiva, dentro de um contexto delimitado. As razões apresentadas, portanto, justificam nossa escolha pelas oficinas.

**MAS PARA ALÉM DISSO,
POR QUE OPTAMOS POR
REALIZAR OFICINAS?**



Quanto ao conteúdo que será desenvolvido nas oficinas, na oficina sobre Depressão objetivamos apresentar as principais características da depressão, contribuindo, assim, para a desestigmatização desse transtorno mental. Como forma de potencialização do intentado, realizaremos dinâmicas com os participantes da pesquisa.

Já nas oficinas sobre Resiliência, objetivamos estimular a discussão sobre a resiliência, sua conceituação e problematização. Com isso, tencionamos possibilitar a reflexão sobre esse assunto tão importante além de favorecer sua vivência prática e, portanto, haja fixação do aprendizado.



ETAPAS DE APLICAÇÃO DAS OFICINAS

CAPÍTULO 1

ENTENDENDO MAIS SOBRE A DEPRESSÃO

TEMA

Depressão,
características e
importância de
buscar ajuda;

OBJETIVO

Partilhar, com alunos, sobre compreensão a respeito de no que consiste a depressão e abordar importância de tal discussão, para que prevenção seja possível de acontecer;

RECURSOS INSTRUCIONAIS

·Aula expositiva e dialogada com análise de músicas, textos e trechos de filmes.

RECURSOS UTILIZADOS

Google Meet, Microsoft Power Point e Padlet.

MOTIVAÇÃO

Promover diálogo e discussão a respeito da temática depressão, bem como levar o adolescente à reflexão de si e da depressão.



ATIVIDADE 1

EXPECTATIVAS PARA A OFICINA

QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO:

- O que vocês pensam sobre a depressão?
- Vocês já tiveram ou conhecem alguém que já tenha sido diagnosticado?
- Você acha que algo do nosso atual momento histórico pode contribuir para o aumento dos casos de depressão?

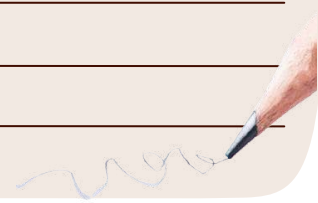
DESENVOLVIMENTO:

Aqui, as representações sociais em torno da depressão devem ser investigadas, para que, assim, o saber dos alunos fosse devidamente considerado, servindo como um ponto de partida para as discussões posteriores. Assim, uma sugestão de instrumento para registrar os pensamentos dos alunos consiste no Padlet.

TEMPO ESTIMADO PARA A DISCUSSÃO:

20 min

Escreva/ anote aqui suas impressões sobre isso



ATIVIDADE 2

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DEPRESSÃO

Como a depressão foi percebida ao longo da história, nos períodos das Idades Média, Moderna e Contemporânea serão retratados neste momento.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DESSE MOMENTO?

Entender como a depressão foi percebida ao longo da história, conseqüentemente, nos leva a entender como era tratada, além de sabermos como viviam os indivíduos que a apresentavam. Para facilitar esse momento, leia o seguinte texto de apoio.

Texto de apoio

DEPRESSÃO AO LONGO DOS TEMPOS



As descrições referentes a uma sintomatologia que remete à depressão não são de agora, desde a Antiguidade há relatos registrados em papiros egípcios ou mesmo é possível encontrá-las em textos bíblicos tais como nos casos de Jó, Elias e Saul. Tal conjuntura nos sugere que esta é uma forma de sofrimento possivelmente universal. Por estar presente desde os primórdios, e, sequentemente, ser alvo de investigação, consideramos que a depressão é um dos transtornos mentais mais estudados no transcorrer da história (LACERDA; DEL PORTO, 2018).

Hipócrates, considerado o pai da medicina, nos períodos da Antiguidade e Idade Média, desenvolveu a famosa teoria dos temperamentos (também chamada de teoria humoral) que se fundamentou na existência dos 4 (quatro) fluidos, que são: bile, fleugma, sangue e bile negra. Assim, para ele, a doença era consequência de algum desequilíbrio nos fluidos do indivíduo. Desse modo, a melancolia (que posteriormente passou a ser nomeada como depressão), resultava de excesso de bile negra no cérebro (SOUZA; LACERDA, 2012). Tal perspectiva vigorou durante muito tempo, até novos olhares serem desenvolvidos. De acordo com o pensamento de Foucault (1972), na Idade Média a depressão era considerada uma manifestação da loucura, entendia-se que esses indivíduos estavam tomados por forças demoníacas.

Após esse momento histórico, a visão religiosa foi gradativamente sendo substituída por uma visão mais humanista, ocasião na qual aspectos biológicos, filosóficos e psicológicos passaram a ser vistos como relevantes e por esse motivo deveriam ser inseridos no estudo dos transtornos mentais (SOUZA; LACERDA, 2012).

Dessa maneira, existiram estudos em torno da depressão e uma tentativa expressiva para torná-la científica. Desse modo, os séculos XVII e XVIII foram caracterizados por esforços do campo médico para reescrever os sintomas das doenças e, portanto, estabelecer suas etiologias. Todavia, diferente de outras áreas da medicina, os adoecimentos mentais não tinham indicativos orgânicos que fossem capazes de elucidá-los (DUNKER, 2020).

ATIVIDADE *de fixação*

(FOUCAULT, 1972)

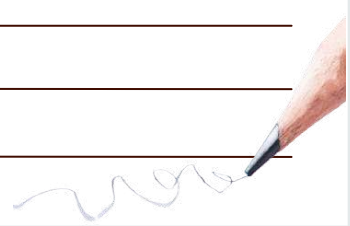
“A depressão era considerada uma manifestação da loucura, entendia-se que esses indivíduos estavam tomados por forças demoníacas. Por conseguinte, para se chegar à purificação, o modo de se lidar consistia na obrigatoriedade da confissão, geralmente associada à execução das práticas de tortura e da fogueira”.

Para refletir:

A qual período da história esse texto está se referindo?

Você acredita que essa visão é muito diferente da que temos hoje?

Por quê?



ATIVIDADE 3

OLHAR SOBRE AS DIFICULDADES



Imagem retirada da Internet. Fonte: iFunny Brasil (2020).

TRECHO DO FILME ÁLBUM DE FAMÍLIA (2013);



Fonte: Cinematologia (2021)

Estas imagens devem ser mostradas para os alunos e, após, deve haver espaço para que seja estimulada possíveis associações entre elas.

Sugestão de atividade:

Divida a sala em grupos e dê espaço para que eles discutam entre si a respeito das temáticas que emergem a partir dali, como: pessimismo; tristeza; padrão de pensamento extremista e negativo. Depois, peça para que um representante compartilhe com o restante da sala as impressões que o grupo teve acerca.

ATIVIDADE 4

DESENVOLVIMENTO

Você gosta de ouvir música? Então vamos analisar algumas músicas que abordam a depressão?



OBSERVAÇÃO

Como a música costuma estar muito presente na vida da maior parte dos jovens, optamos por sugerir algumas músicas para que sejam alvo de análise e tornem o processo mais divertido.

MÚSICA 1: A VIA LÁCTEA – LEGIÃO URBANA

Quando tudo está perdido
Sempre existe um caminho
Quando tudo está perdido
Sempre existe uma luz

Mas não me diga isso
Hoje a tristeza não é passageira
Hoje fiquei com febre a tarde inteira
E quando chegar a noite
Cada estrela parecerá uma lágrima

Queria ser como os outros
E rir das desgraças da vida
Ou fingir estar sempre bem
Ver a leveza das coisas com humor
Mas não me diga isso

É só hoje e isso passa
Só me deixe aqui quieto, isso passa
Amanhã é um outro dia, não é?
Eu nem sei por que me sinto assim

Vem de repente um anjo triste perto
de mim
E essa febre que não passa
E meu sorriso sem graça
Não me dê atenção
Mas obrigado por pensar em mim.

Referência:

<https://www.youtube.com/watch?v=2qXEIDoc5y4>



SCAN
ME



DESENVOLVIMENTO

Aqui, a letra da música A Via Láctea, da banda de rock Legião Urbana, embasará as posteriores discussões, visto que as características apresentadas na letra sugerem presença de depressão. Assim, conceitos que podem ser desenvolvidos a partir dessa exposição são: conhecimento, presente no relato do autor, de que há solução para suas dores e problemas; intenso e frequente choro; anedonia (ausência de prazer na vida); esperança interna, que é reprimida; dor e angústia que parecem nunca passar; despersonalização (não reconhece mais a si mesmo, tem a impressão de que sua identidade está alterada); sentimento de desesperança; recusa em buscar e receber ajuda; gratidão interna por saber que existem pessoas dispostas a ajudar, mesmo que ele não aceite/não busque por isso agora.

Para potencialização de resultados, os participantes deverão compartilhar suas impressões a respeito da música, além de serem instigados a partilhar se já, no decorrer da vida, necessitaram de ajuda e não procuraram. O objetivo deste momento consiste em estimular os adolescentes a procurar ajuda sempre que se identificarem com os sintomas compatíveis com a depressão.

ATENÇÃO!



Neste momento, em que características importantes da depressão foram compartilhadas, bem como alguns critérios diagnósticos, devemos fazer uma ressalva. Apesar de tal exposição, deve ser esclarecido que o diagnóstico em saúde mental só pode ser dado por um profissional da área, seja ele um psicólogo ou um médico psiquiatra

PARA REFLETIR:

O que você sente quando escuta essa música? Qual sensação ela te traz?

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Escreva, num lugar específico (pode ser o padlet) o que você diria para um amigo seu que se encontra nessa situação.

TEMPO ESTIMADO

10 minutos



MÚSICA 2: AMARELO – EMICIDA

Presentemente eu posso me considerar um
sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e
salvo e forte
E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais
tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro

REFRÃO

**Tenho sangrado demais
tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não
morro**

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
Findo mágoa, mano
sou mais que essa merda (bem mais)
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água, eu corro no meio das pedra
Na trama, tudo os drama turvo
eu sou um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama
enquanto inflama o mundo
Sem melodrama, busco grana
isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
É um mundo cão pra nóiz
perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar
quieto
A meta é deixar sem chão
quem riu de nóiz sem teto
(REFRÃO)

Figurinha premiada, brilho no escuro
desde a quebrada avulso
De gorro, alto do morro e os camarada tudo
De peça no forro e os piores impulsos
Só eu e Deus sabe o que é não ter nadaser expulso
Ponho linhas no mundo
mas já quis pôr no pulso
Sem o torro, nossa vida não
vale a de um cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit
era um pedido de socorro
Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)
Com uma presença aérea
Onde a última tendência é
depressão com aparência de férias
Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi
difícil é viver no inferno
E vem a tona
Que o mesmo império canalha
que não te leva a sério
Interfere pra te levar a lona
Revide

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu
fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso
algoz e fazer nóiz sumir
(REFRÃO)

Referência:

<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>



**SCAN
ME**

DESENVOLVIMENTO

Aqui, os participantes devem ser estimulados a discutir a respeito da persistente dificuldade que nós, enquanto sociedade possuímos de falar acerca da depressão. Devem ser incentivados, também, a partilhar estratégias para se lidar com essa realidade.

PARA REFLETIR:

Por quais razões a depressão ainda é estigmatizada nos dias de hoje? Como podemos contribuir para que essa realidade seja minimizada?

TEMPO ESTIMADO

15 minutos



MÚSICA 3: HÁ TEMPOS – LEGIÃO URBANA

Parece cocaína, mas é só tristeza, talvez tua cidade
Muitos temores nascem do cansaço e da solidão
Descompasso, desperdício
Herdeiros são agora da virtude que perdemos
Há tempos tive um sonho
Não me lembro, não me lembro

Tua tristeza é tão exata
E o hoje o dia é tão bonito
Já estamos acostumados
A não termos mais nem isso

Os sonhos vêm e os sonhos vão
E o resto é imperfeito
Disseste que se tua voz
Tivesse força igual
À imensa dor que sentes
Teu grito acordaria
Não só a tua casa
Mas a vizinhança inteira

E há tempos nem os santos
Têm ao certo a medida da maldade
E há tempos são os jovens que adoecem
E há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
Só o acaso estende os braços
A quem procura abrigo e proteção

Meu amor, disciplina é liberdade
Compaixão é fortaleza
Ter bondade é ter coragem
Lá em casa tem um poço
Mas a água é muito limpa.

Referência::

https://www.youtube.com/watch?v=iCFUV9aJA_Y



SCAN
ME

PARA REFLETIR:

“Disseste que se tua voz tivesse força igual
À imensa dor que sentes teu grito acordaria
Não só a tua casa, mas a vizinhança inteira”.

TEMPO ESTIMADO

15 minutos

QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO:

- O que o autor da música quer dizer com esse trecho?
- Quais situações, na sua opinião, são capazes de gerar tamanha dor?

PARA REFLETIR:

“E há tempos são os jovens que adoecem;
e há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos”.

• Você acha que a pandemia contribuiu para o cenário descrito na música? Na sua opinião, o que o autor quis dizer com o trecho de que “há ferrugem nos sorrisos?”

MÚSICA 3: FLORES – TITÃS

Olhei até ficar cansado
De ver os meus olhos no espelho
Chorei por ter despedido
As flores que estão no canteiro

Os punhos e os pulsos cortados
E o resto do meu corpo inteiro
Há flores cobrindo o telhado
E embaixo do meu travesseiro
Há flores por todos os lados
Há flores em que tudo que eu vejo

A dor vai curar essas lástimas
O soro tem gosto de lágrimas
As flores têm cheiro de morte
A dor vai fechar esses cortes
Flores
Flores
As flores de plástico não morrem.

Referência::

https://www.youtube.com/watch?v=3Zj9oWuX_sc



DESENVOLVIMENTO

Aqui, vemos que o autor da canção se encontra numa depressão severa, a ponto de considerar a possibilidade de autoextermínio. Dessa maneira, ao longo dessa canção, é possível trazer aos alunos que as flores de plástico podem ser interpretadas como oportunidades que poderiam ser vividas. Além disso, é importante sempre estimular neles que, devido à importância dessa temática, que a escolha pela vida é a melhor, por mais difícil que possa parecer!

Você sabia?

Um médico psiquiatra, chamado de Viktor Emil Frankl (1905-1997), era judeu na época da Segunda Guerra Mundial. Por esse motivo, viveu o cenário de perseguição nazista aos judeus. Ali, ele pôde continuar desenvolvendo sua teoria, que recebeu o nome de Logoterapia. Para essa teoria, o homem possui a vontade de sentido, ou seja, ele precisa ver sentido nas circunstâncias da sua vida. É essa vontade que o move, que o faz querer viver!



ATIVIDADE de Encerramento

Que bom que chegamos até aqui!
Agora escolha uma palavra que
sintetize o que você aprendeu ao
longo das ministrações das oficinas.

DESENVOLVIMENTO

Este exercício é útil para que o aluno externalize a respeito do aprendizado que construiu ao longo das atividades propostas, também pode ser registrada no Padlet, como no início foi feito.

MATERIAL COMPLEMENTAR

Dicas de Leitura

Agora é hora de se aprofundar na temática depressão! Vamos lá? A partir da leitura desse livro, será possível entender como a depressão foi percebida e tratada pelas áreas médica, psicológica e social ao longo dos anos

DICA 1 – UMA BIOGRAFIA DA DEPRESSÃO



Imagem retirada da internet. Fonte:
Amazon (2020).

Este livro, escrito em 2021 pelo psicanalista Christian Dunker, aborda a Depressão como uma entidade, ou seja, traz sua biografia: o que era considerado depressão em dada época e como essas perspectivas foram se alterando com o curso da história, as influências da sociedade neoliberal e farmacológica sobre seu fenômeno, o aumento exacerbado do número de diagnósticos após a última publicação do DSM-V, dentre outras questões de tão grande importância.

Referência: DUNKER, Christian. **Uma biografia da depressão**. São Paulo: Planeta, 2021.

A partir da leitura desse livro, será possível compreender mais acerca da depressão e suas facetas.

DICA 2 - MENTES DEPRESSIVAS: AS TRÊS DIMENSÕES DA DOENÇA DO SÉCULO



Imagem retirada da internet.

Fonte: Amazon (2020).

Este livro, escrito em 2016 pela médica psiquiatra Ana Beatriz, aborda as principais características do transtorno depressivo, explana sobre os possíveis tratamentos, problematiza algumas questões que afetam o indivíduo que está com depressão vigente. Fala sobre depressão feminina, na infância, adolescência e terceira idade, além de abordá-la por meio das seguintes dimensões: física, mental e espiritual.

Referência: ·SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes depressivas:** as três dimensões da doença do século. 1º ed. São Paulo: Pricipium, 2016.

CAPÍTULO 2

ENTENDENDO MAIS SOBRE A RESILIÊNCIA

TEMA

Resiliência e suas principais características;



OBJETIVO

Apresentar a alunos o conceito geral que se tem sobre resiliência, bem como provocar reflexões e discussões a respeito da prática desta atitude.

RECURSOS INSTRUIONAIS

Aula expositiva e dialogada com análise de textos e trechos de filmes.

RECURSOS UTILIZADOS

Google Meet, Microsoft Power Point, Padlet e Kahoot.

MOTIVAÇÃO

Estimular diálogo e discussão no que concerne à temática da resiliência, promovendo reflexão e aprendizado.

ATIVIDADE 1

EXPECTATIVAS PARA A OFICINA

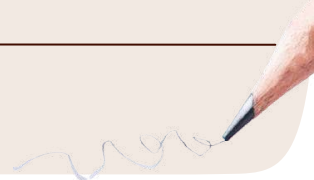
PERGUNTAS NORTEADORAS

- O que você espera para a oficina de hoje?
- O que vocês imaginam que seja resiliência?

DESENVOLVIMENTO:

Estas perguntas devem ser feitas visando compreender as expectativas existentes nos alunos para a oficina que seria realizada naquele dia, além de entender as representações sociais que estes possuíam acerca da temática da resiliência. A importância de verificar quais são as representações sociais decorre do fato de este se mostrar como um importante ponto de partida para as discussões que serão desenvolvidas posteriormente. Assim, os alunos podem registrar suas representações no Padlet.

Escreva/anote aqui suas impressões sobre isso



ATIVIDADE 2

CARACTERÍSTICAS DA RESILIÊNCIA



TEXTO DE APOIO

(PLACCO, 2001; FLACH, 1991;
VANISTENDAEL, 2018).

A resiliência ainda é pouco estudada no contexto brasileiro. Contudo, por mais que esse estudo ainda seja incipiente, entendemos que essa consiste numa habilidade marcada pela habilidade de desenvolvimento ainda que em meio a circunstâncias adversas. Esta, pode ser desenvolvida e que dispõe de características como: capacidade de melhorar as habilidades aprendidas em momento pregresso; uma imagem representativa de si mesmo, que também acorde com a realidade; liberdade para deliberar e agir e capacidade de manutenção das relações interpessoais; habilidade de desenvolver objetivos futuros; capacidade de se envolver com alguma causa comunitária; disciplina e senso de responsabilidade; abertura a novas temáticas; capacidade de permanecer sonhando; capacidade de possuir senso de humor; habilidade de perceber e comunicar os próprios sentimentos e os dos outros; engajamento com a vida e habilidade de ressignificar os episódios mais tristes da existência.

PERGUNTAS DISPARADORAS DE DISCUSSÃO

- Essa definição se aproxima da trazida por você?
- O que de informação nova existiu?

TEMPO ESTIMADO

- 5 minutos

SUGESTÃO de Atividade



DESENVOLVIMENTO:

• Coloque as características da resiliência, descritas acima, no Aplicativo Kahoot e veja se os alunos conseguiram compreender! Tal atividade, além de ser estimulante, contribui com a fixação deste saber. O exemplo abaixo deve ser utilizado na elaboração das próximas questões.

Exemplos:

1. A resiliência se relaciona à disciplina e senso de responsabilidade?

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

2. A resiliência é muito estudada no Brasil?

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso



TUTORIAL DE COMO UTILIZAR O KAHOOT:

<https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAlmo>



SCAN
ME 

TEMPO ESTIMADO

- 30 minutos

ATIVIDADE 3

RESILIÊNCIA E PÉROLA

DESENVOLVIMENTO:

Este texto deverá ser utilizado com o intuito de levar os alunos a compreenderem mais aspectos da resiliência: como a necessidade de uma circunstância adversa e a ênfase na capacidade humana de se reconstruir. É importante ressaltar, nessa ocasião, que com a exposição do texto não pretendemos incentivar atitudes masoquistas, falamos, contudo, de situações que envolvem um sofrimento inevitável.



TEXTO DE APOIO

Aqui, a metáfora que melhor representa resiliência, a pérola, será explanada, por meio do seguinte trecho:

“Um corpo estranho penetra na concha, ferindo-a. A areia áspera machuca sua carne. A concha sofre. A concha tenta expelir o intruso e fracassa. O grão de areia fixou-se. A dor não pode ser eliminada. Então o animal, a partir do âmagô da sua natureza, busca a força para transformar o sofrimento em triunfo. Do sofrimento e da aflição, da seiva de suas lágrimas, surge, em longos processos de crescimento interior, a pérola” (ELISABETH LUKAS, MICHAEL EBERLE).



QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO

- Neste trecho, levando para a nossa vida, o que seria o corpo estranho?
- E essa tentativa de colocar o intruso para fora?
- O que seria transformar o sofrimento em triunfo?
- Que outro objeto você acha que substituiria a pérola, e manteria a ideia trazida pelos autores?

ATIVIDADE 4

ADOECIMENTO MENTAL

DESENVOLVIMENTO:

·Mostre aos alunos um trecho do filme Para Todos os Garotos que eu já Amei (2020), pois é útil para iniciar a discussão sobre as características da resiliência. Posteriormente a isso, foi compartilhado que algumas dores que podem parecer fortes demais e gerar adoecimento, podendo se manifestar na depressão. Entendemos que a pandemia pode ter potencializado alguns processos, por isso optamos, no texto de apoio, por colocar algumas reações emocionadas e não esperadas para esse momento.



PERGUNTA DISPARADORA DE DISCUSSÃO:

- É possível passar por todo tipo de sofrimento?
- Você já passou por uma situação de adoecimento mental?
- Conhece alguém que tenha passado por adoecimento mental?
- Se sim, passaram por acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico?



TEXTO DE APOIO

(FIOCRUZ, 2020)

“Como estamos dentro de um cenário de pandemia, de uma doença infectocontagiosa como a COVID-19, são esperadas as seguintes reações: medo de adoecer e morrer, medo de perder pessoas queridas, medo de transmitir a doença para amigos e familiares, medo de perder o emprego, etc. As sensações de “impotência, irritabilidade, angústia e tristeza” também são esperadas.

O sinal de alerta precisa em algumas situações. Quando falamos em alerta, nos referimos a situações que aumentam a chance de o indivíduo desenvolver transtornos psicológicos, são elas: sintomas persistentes; sofrimento intenso; complicações associadas (por exemplo, conduta suicida); comprometimento significativo do funcionamento social e cotidiano; dificuldades profundas na vida familiar, social ou no trabalho; risco de complicações, em especial, o suicídio; problemas coexistentes, como alcoolismo ou outras dependências e depressão maior, psicose e transtorno por estresse pós-traumático são quadros graves que requerem atenção especializada.



ATIVIDADE 5

VONTADE DE SENTIDO

DESENVOLVIMENTO:

·Após a leitura deste texto, que trata da vontade de sentido, identifique, na personagem Amélie, do filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”, indicativos de vazio existencial e do caminho que ela encontrou para que sua vontade de sentido fosse satisfeita.



TEXTO DE APOIO

(FRANKL 1946/2008; FRANKL, 2008; PINHEIRO, ROCHA E BELLUSCI, 2017)

Viktor Emil Frankl (1905-1997), na teoria que desenvolveu, a chamada Logoterapia, traz que todo ser humano, independentemente de quem seja e de onde esteja, possui a vontade de sentido, uma força que o move e que por essa razão precisa ser satisfeita. Contudo, nos nossos tempos, não temos um órgão ou instituição que nos diga exatamente o que fazer, como sentir, qual escolha tomar. Por isso, vivemos a crise da falta de sentido. Dessa maneira, entendemos que por mais que o sentido seja único e irrepetível, tenha a ver com a história de vida do indivíduo, ele tem alguns possíveis caminhos para ser realizado, que são: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo (como a bondade) ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. Quando essa vontade não é satisfeita, passamos a nos deparar com o vazio existencial. Esse contexto de vazio somado à pouca habilidade de se lidar com os próprios conflitos pode levar o indivíduo a buscar meios de fugir dessa sensação, como: no álcool e outras drogas, agressão ou mesmo a depressão.

IMAGENS 1 E 2



Fontes: Imagem 1 – Imagem retirada da internet. Twitter (2020).

Imagem 2 – Imagem retirada da internet. Pinterest (2020).

ATIVIDADE 6

ANÁLISE DE MÚSICAS

Dicas de Músicas:

Música 1: Brincar de Viver – Maria Bethânia

Quem me chamou
Quem vai querer voltar pro ninho
Redescobrir seu lugar
Pra retornar e enfrentar o dia a dia
Reaprender a sonhar

Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde
"sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o mundo
diz "não"

Você verá que a emoção começa agora
Agora é brincar de viver
Não esquecer, ninguém é o centro do
universo
Assim é maior o prazer

Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você
responde "sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o
mundo diz "não"

E eu desejo amar todos que eu
cruzar pelo meu caminho
Como sou feliz, eu quero ver feliz
Quem andar comigo, vem
Lá lá lá lá lá

Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você
responde "sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o
mundo diz "não"

Lá lá lá lá lá

Referência:

<https://www.youtube.com/watch?v=kK27z557cS4>



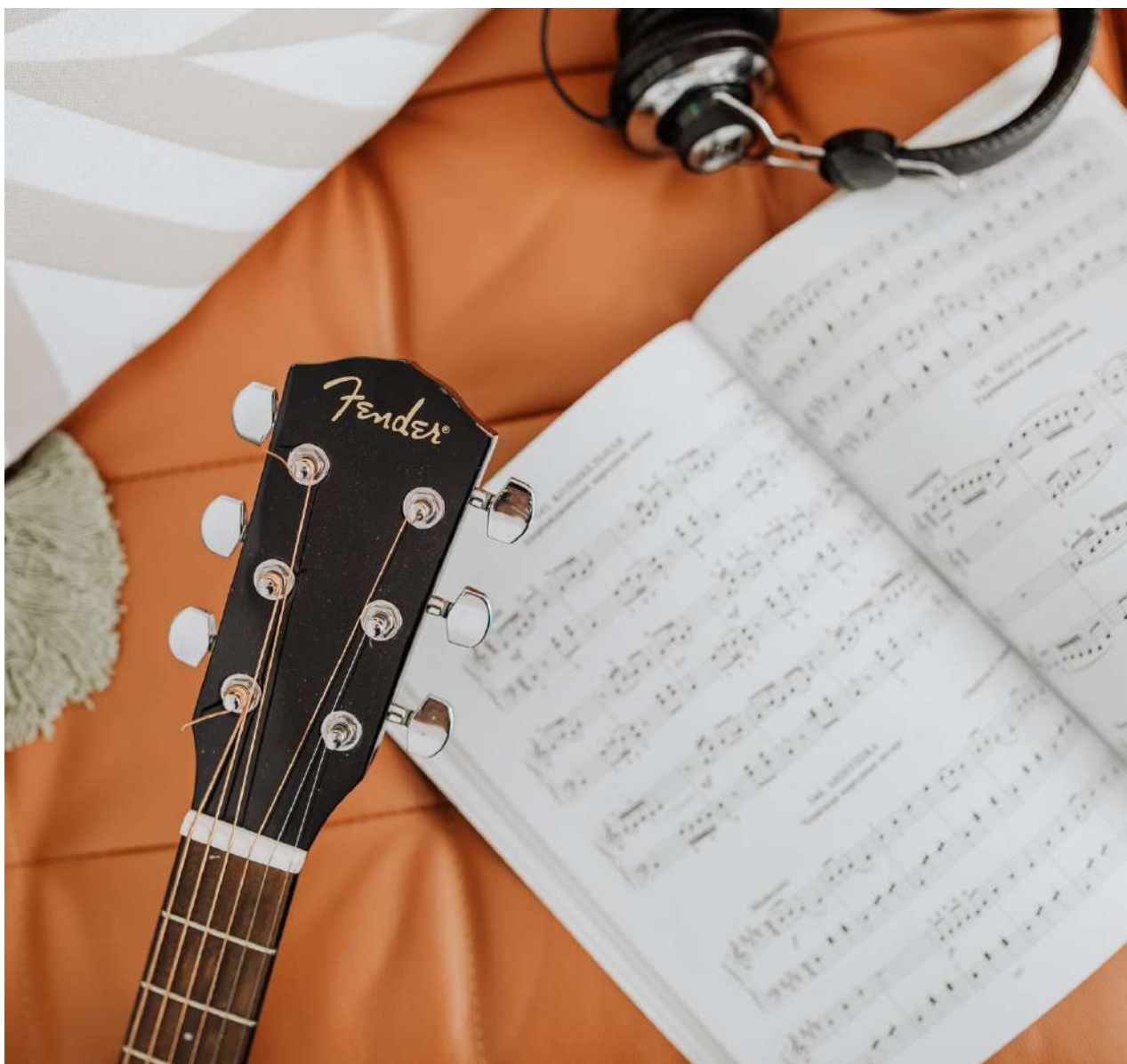
SCAN
ME 

DESENVOLVIMENTO

Nesta música, algumas características importantes da resiliência podem ser desenvolvidas junto aos alunos, tais como: criatividade, perseverança, bondade e empatia. O objetivo, neste momento, é de discussão.

QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO

- Qual você acredita ser o tema dessa música? Ou seja, se ela pudesse ser resumida numa palavra, qual seria?
- Na sua opinião, quais características da resiliência podem ser notadas nesta música?
- Você busca desenvolvê-las em sua vida?



Música 2: Mais uma Vez – Renato Russo

Mas é claro que o Sol vai voltar
amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer
gente sã
Espera que o Sol já vem

Tem gente que está do mesmo lado que
você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está

Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem
confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!

Mas é claro que o Sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer
gente sã
Espera que o Sol já vem

Nunca deixe que lhe digam que não
vale a pena

Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar
certo

Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente
aprende

Se você quiser alguém em quem
confiar

Confie em si mesmo

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança!

Referência: <https://www.youtube.com/watch?v=4wZUTpTupeo>



SCAN
ME



DESENVOLVIMENTO

Abaixo seguem algumas sugestões de perguntas para discussões. Logo após, apresente o texto de apoio e solicite aos alunos que relacionem a canção em evidência, Mais uma Vez, ao texto apresentado.

QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO

- No trecho “Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã”, você acredita que a escuridão pode representar quais situações?
- Esta canção trata de esperança. O que você faz quando se vê com pouca esperança?
- Ter sonhos para realizar é positivo, uma vez que pode ser uma maneira de satisfazer a vontade de sentido. Quais são os seus sonhos?
- O que você tem feito para realizá-los?
- O que falta para realizá-los?



TEXTO DE APOIO

(LUKAS; EBERLE, 1985)

Um jogo precisa ser disputado como fim em si mesmo, e não pela vitória a ser alcançada. Uma obra precisa ser realizada como fim em si mesma, e não pela recompensa a ser recebida. Uma pessoa precisa ser amada como fim em si mesma, e não por um impulso a ser liberado. Uma vida precisa ser vivida como fim em si mesma, e não por uma felicidade a ser conquistada.

QUESTÕES FACILITADORAS:

- Qual é a principal mensagem transmitida pelo texto de Lukas e Eberle?
- Você acredita que o processo é mais importante do que as conquistas e realizações? Discorra sobre.
- Como você costuma viver seus próprios processos?
- Escreva uma mensagem a quem tem dificuldade de lidar com os processos. Após, compartilhe com a turma.



Música 3: Universo Reduzido – Sandy

Enquanto eu como, bebo, sonho e vivo
o horizonte

Os pássaros vêm e vão

Uns amigáveis, destemidos

Outros, velozes fugitivos

Como os dias que me escapam meio-
vividos pelas mãos

Eu vi centenas de céus abertos,
fechados, indecisos

Vi tormentas e eclipses

Verão, inverno, outono

Primavera da janela

Do meu universo reduzido

E vi sorrisos e suspiros

Olhos atentos e perdidos

Vi flores mortas renascerem

Vi troca de dente de filho aqui de
dentro

Do meu universo expandido

Referência: https://www.youtube.com/watch?v=zjSEs_IE85M

E tudo vira história pra contar

Em algum momento do futuro

Que promete ser melhor ou mais
escuro

E vira música pra cantar

Espremida à mão de um coração
aflito

Que quer muito acreditar

E tudo vira história pra contar

Em algum momento do futuro

Que promete ser melhor ou mais
escuro

E vira música pra cantar

Espremida à mão de um coração
aflito

Que quer muito acreditar

Nessa louca gangorra entre o belo e
o feio

Entre a esperança e o desespero

Eu vivo assim, entre a revolta e a
rendição

A resiliência e a resignação

Nesses dias vividos pra dentro

Gritados pra dentro

Num espaço cada vez mais estreito

Pra encontrar a redenção.



SCAN
ME

DESENVOLVIMENTO

Após a apresentação desta música, discuta com os alunos a respeito de temáticas possíveis de serem encontradas e até mesmo associadas ao cenário pandêmico vigente.

QUESTÕES DISPARADORAS DE DISCUSSÃO

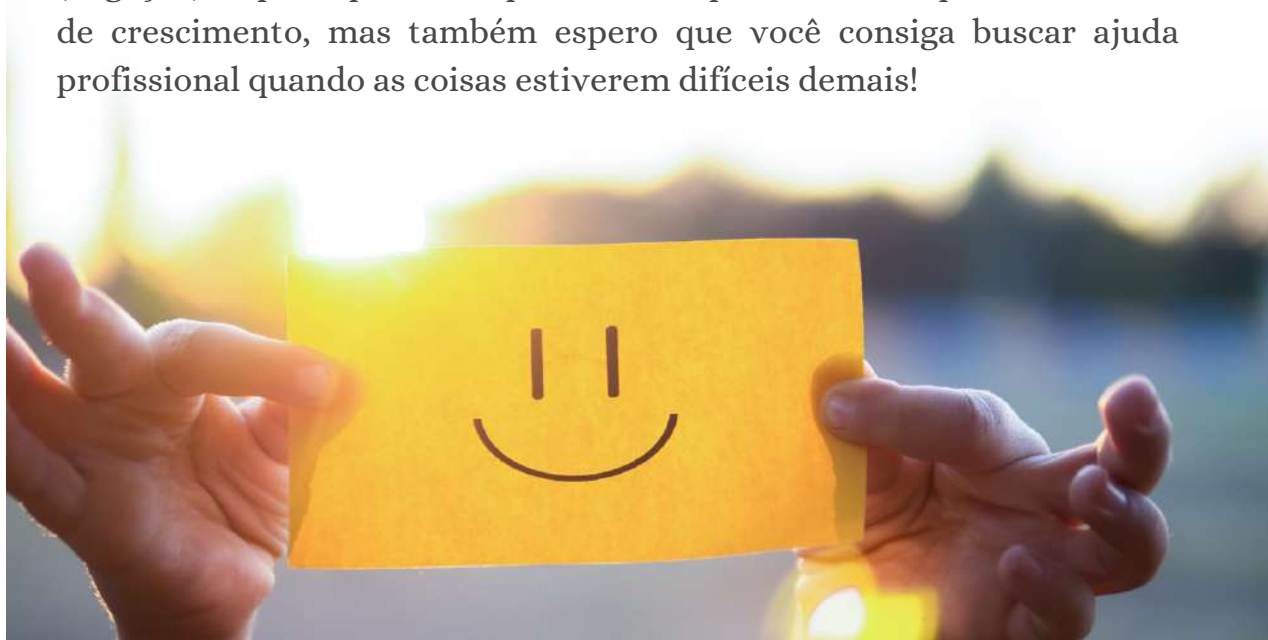
- Qual é o tema principal desta canção?
- Em qual momento histórico você pensa que ela foi produzida?
- O que a canção traz que te faz pensar dessa forma?
- Qual é mensagem que a canção deseja transmitir?



TEXTO DE APOIO

(LANDINHO, 2022)

É importante se lembrar de que a pandemia da COVID-19 afetou as mais diversas áreas das nossas vidas e, por isso, é natural que muitas perdas tenham acontecido – sejam elas pela morte de uma pessoa querida ou pelo distanciamento que se tornou obrigatório. Então, para tornar o nosso estudo sobre resiliência mais completo, quero te dizer que resiliência não é provocar o próprio sofrimento; não se permitir sofrer de nenhuma forma (indiferença); não se permitir sobre questões internas (capa de superpoder) nem apresentar otimismo exagerado (negação). Espero que você aproveite as oportunidades que a vida te dá de crescimento, mas também espero que você consiga buscar ajuda profissional quando as coisas estiverem difíceis demais!



ATIVIDADE *de Encerramento*

Que bom que chegamos até aqui! Agora dê sua definição do que seja resiliência, a partir do que você aprendeu ao longo das ministrações das oficinas



DESENVOLVIMENTO

Este exercício é útil para que o aluno externalize a respeito do aprendizado que construiu ao longo das atividades propostas, também pode ser registrada no Padlet, como no início foi feito.

MATERIAL COMPLEMENTAR

Dicas de Livros

DICA 1 – PRA VIDA TODA VALER A PENA VIVER: PEQUENO MANUAL PARA ENVELHECER COM ALEGRIA



Imagem retirada da internet. Fonte:
Editora Sextante (2021).

Ana Claudia Arantes é uma médica que atua na área de Cuidados Paliativos. Neste livro, a autora explana acerca de dicas teóricas e práticas para um envelhecimento saudável, além de estratégias para ir lidando com as perdas tão inerentes ao processo de envelhescência. Somado a isso, a autora, em sua abordagem, sempre enfatiza, que, apesar das intempéries, a vida continua valendo a pena.

Referência: ARANTES, Ana Claudia Quintana. **Pra Vida Toda Valer a Pena Viver:** pequeno manual para envelhecer com alegria. 1º ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

ATENÇÃO: por mais que o público-alvo das oficinas seja sumariamente de jovens, consideramos como de grande relevância que eles, mesmo com a pouca idade, discutir tais temáticas posto que podem contribuir positivamente com sua percepção e sequente experiência das circunstâncias ao longo de seu ciclo vital.

DICA 2 – A RODA DA VIDA: MEMÓRIAS DO VIVER E DO MORRER

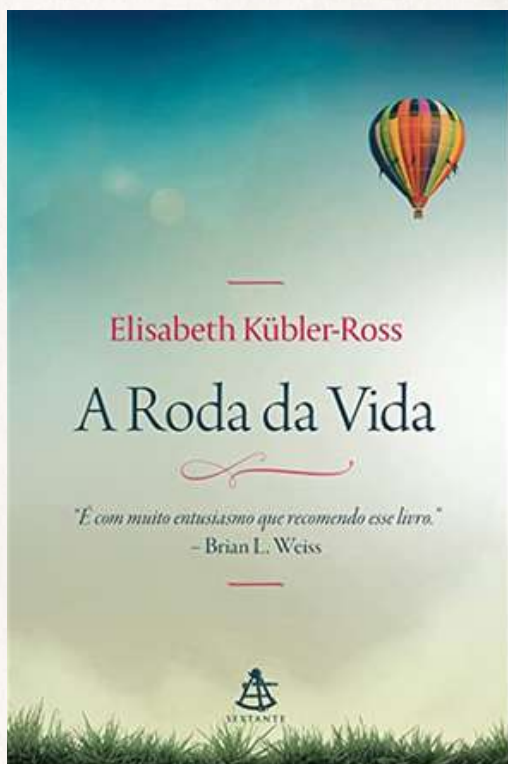
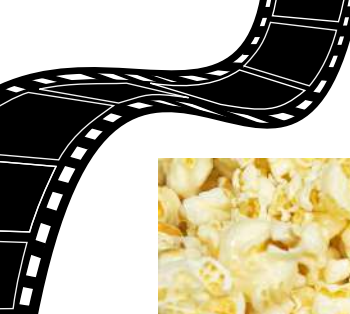


Imagem retirada da internet. Fonte:
Amazon (2021).

Elisabeth Kübler-Ross foi uma psiquiatra que dedicou sua vida a estudar os pacientes em estágio terminal bem como modos de proporcionar-lhes formas mais humanizadas de se experienciar seus momentos finais. Neste livro, a autora detalha sua trajetória de vida pessoal, traz fatores que influenciaram na decisão desse estudo e estimula reflexões ao compartilhar descobertas que ela mesma teve ao longo de sua vida. Assim, as reflexões podem ser de grande preciosidade para quem lê, visto que a força e resiliência de Kübler-Ross é uma oportunidade de acessar os saberes de quem os refletiu e viveu.

Referência: KUBLER-ROSS, Elisabeth. A Roda da Vida: memórias do viver e do morrer. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.



DICAS DE FILMES

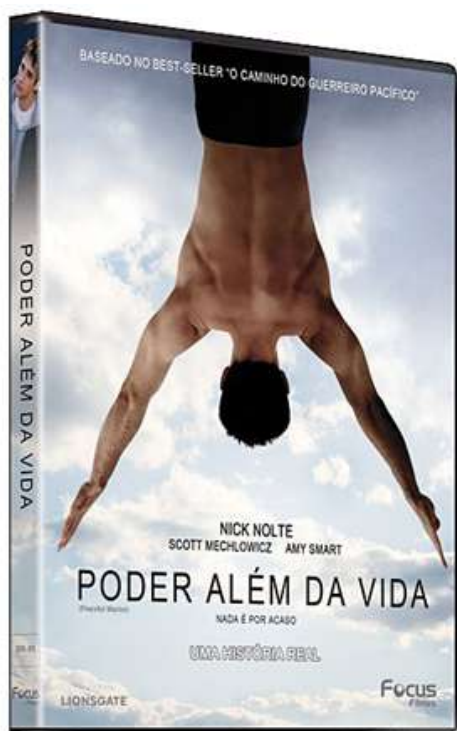
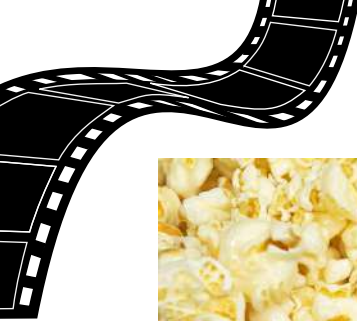
FILME 1 – O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO



Este filme, ambientado na cidade africana de Malawi, retrata a condição de vulnerabilidade da população, acentuada pela escassez de chuvas, o que, conseqüentemente, afetou a alimentação de quem residia ali, uma vez que os produtos agrícolas eram a principal fonte de alimentação da população. Perante a falta de assistência do governo, escassez de alimentos e aumento dos preços dos produtos, a população começou a se saquear entre si, atingindo as reservas existentes. Dessa maneira, frente a essa circunstância extremamente adversa, um jovem de 14 anos, chamado William, utilizou seu saber sobre Engenharia e Eólica e, então, mediante a junção de partes da bicicleta de seu pai e objetos advindos de um lixão, desenvolveu um equipamento que foi capaz de bombardear água na terra seca e a plantação, principal fonte de subsistência da cidade, voltou a se desenvolver.

• **Referência:** O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO. Direção de Chiwetel Ejiofor. Reino Unido: Participant Media, BBC Films, British Film Institute e Potboiler Productions, 2019. 113 min.

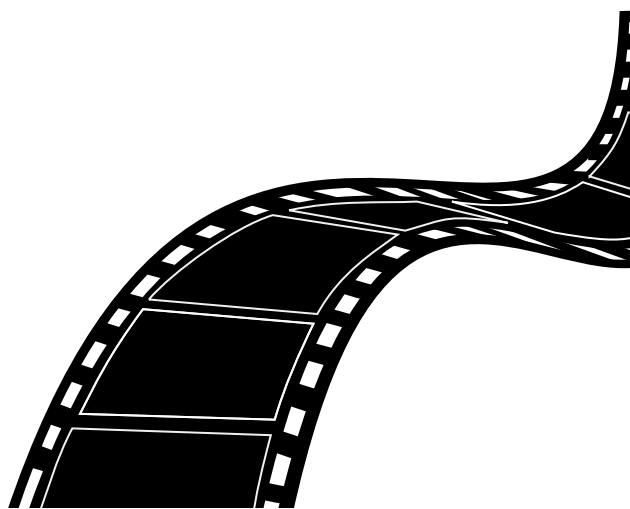
•

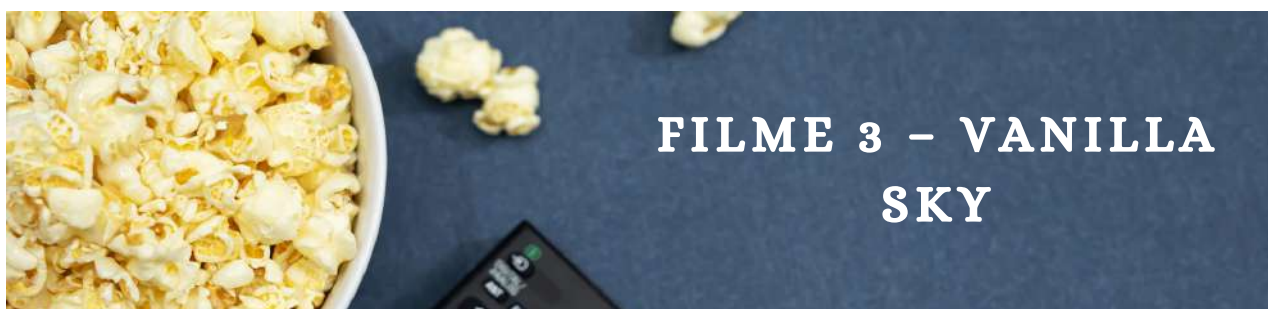
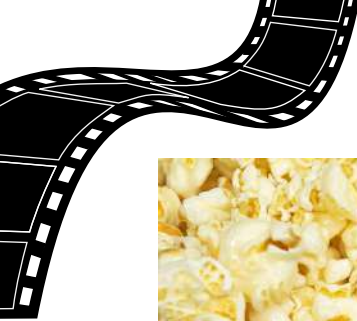


Este filme conta a trajetória de Dan Millman, um jovem e talentoso ginasta que tem como sonho participar das Olimpíadas. Como era talentoso, era popular e tinha sempre muitas pessoas torcendo por ele. No entanto, esse sonho encontra um obstáculo: uma importante lesão e é nesse processo que ele conhece um homem misterioso chamado Sócrates, que o ensina questões filosóficas sobre a vida, sonho, felicidade e processo.

Imagem retirada da internet.
Fonte: O Bem Viver (2015).

·Referência: PODER ALÉM DA VIDA. Direção de Victor Salva. Estados Unidos: Focus Filmes, 2006. 120 min..





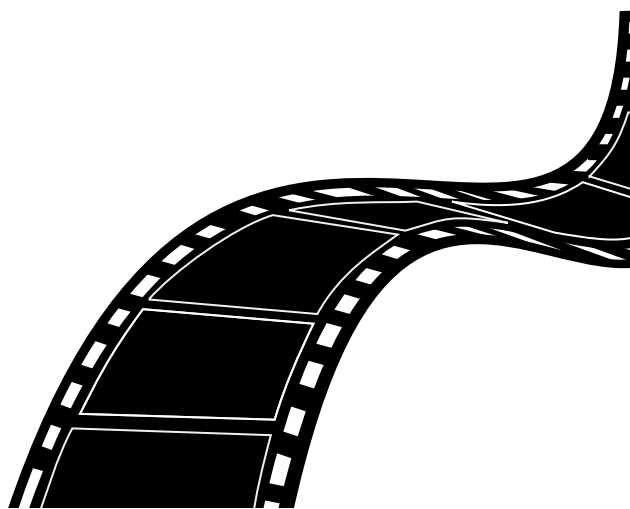
FILME 3 – VANILLA SKY



Imagem retirada da internet.
Fonte: Lugar Nenhum (2019).

Este filme retrata a história de um jovem empresário e inconsequente chamado de David Aames. Sua vida é marcada após conhecer Sofia Serrano, uma jovem por quem ele se apaixona. Tal paixão desperta ciúmes em sua amiga e parceira sexual Julie Gianni, que, num determinado dia, o convida a entrar em seu carro justificando que gostaria de conversar com ele e, num ato impulsivo, acaba jogando o carro por cima de um viaduto; na ocasião, ela falece e ele fica com o rosto desconfigurado e em coma por 3 (três) semanas. Após a saída do coma, o personagem começa a apresentar dificuldade para superar a experiência traumática e suas consequências, passando a não distinguir entre realidade e fantasia.

·Referência: VANILLA SKY. Direção de Cameron Crowe. Estados Unidos: Cruise/Wagner Productions e Vinyl Films, 2001. 137 min.



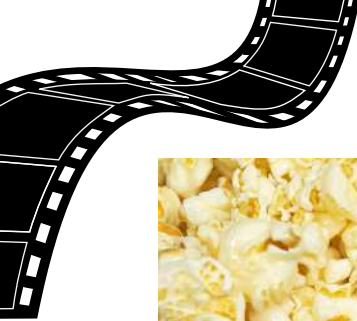
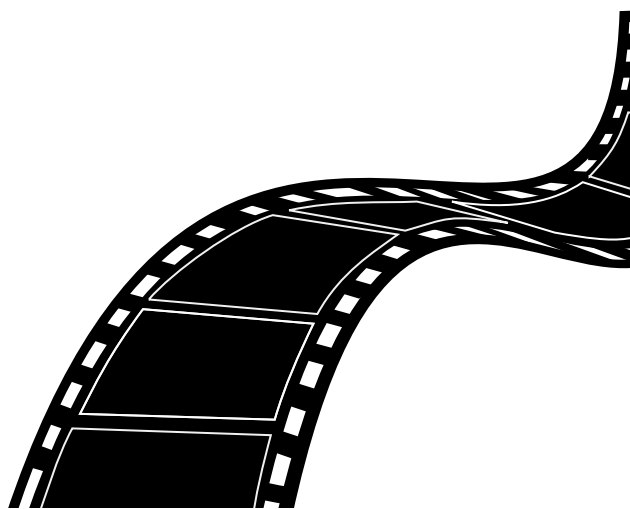
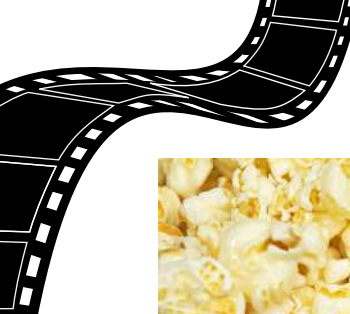


Imagem retirada da internet.
Fonte: Tropa Dercy (2018).

Este filme é ambientado na Itália Fascista e a demarcação histórica se inicia em 1939 e perdura até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Nele, o personagem Guido busca convencer o seu filho, Giosué, de que a realidade do campo de concentração é, na verdade, um jogo. Nesse jogo, os participantes precisam competir entre si para ganharem pontos. Portanto, o participante que pontuar 1000 pontos receberá, como prêmio, um tanque de guerra.

Referência: A VIDA É BELA. Direção de Roberto Benigni. Itália: Melampo Cinematográfica, 1997. 116 min.





FILME 5 – O MENINO DO PIJAMA LISTRADO



Imagem retirada da internet. Fonte: Prefeitura de Estância do Socorro (2019).

Este filme é ambientado na Segunda Guerra Mundial e retrata a história de uma amizade entre os personagens Bruno e Shmuel. Como o pai de Bruno acabara de se tornar comandante nazista eles passaram a residir em Berlim próximos a um campo de concentração – nesse campo, Shmuel, por ser judeu, estava aprisionado. Assim, é nesse contexto tão desfavorável que se inicia uma significativa amizade entre Bruno e Shmuel.

Referência: O MENINO DO PIJAMA LISTRADO. Direção de Mark Herman. Estados Unidos: Miramax e Walt Disney Studios Motion Pictures, 2008. 94 min.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun. 2012.

FIOCRUZ. Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19. NOAL, D. S.; PASSOS, M. F. D.; DE FREITAS, C. M. (orgs.). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_saude_mental_covid19_Fiocruz.pdf>.

FLACH, F. Resiliência: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FOUCAULT, M. História da loucura. São Paulo: Editora Perspectivas S.A. 1972. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/foucaultianos/pages/arquivos/Obras/HISTORIA%20DA%20LOUCURA.pdf>>.

FRANKL, V. E. A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011 (Publicado originalmente em 1988).

FRANKL, V. E. Logoterapia e análise existencial: Textos de seis décadas. (M. A. Casanova, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2017 (Publicado originalmente em 1943).

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2º ed. 2004.

LUKAS, E. S.; EBERLE, M. M. Tudo tem seu Sentido: reflexões logoterapêuticas. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1985.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

O FABULOSO DESTINO DE AMÉLIE POULAIN. Direção de Jean-Pierre Jeunet. França: Miramax e Intersonic, 2001. 120 min.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. 12º edição. Porto Alegre: Editora AMGH Editorial Ltda, 2013. 800 p.

PLACCO, V. Resiliência e desenvolvimento pessoal. TAVARES, J. (org) Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, p. 7-12, 2001.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. Tecnia, v. 3, n. 1, 2018.

SOBRAL, K. M. et al. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 178-196, dez. 2016.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pág. 32-43, abril de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005&lng=en&nrm=iso>.

VANISTENDAEL, S. Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo. Cuadernos del BICE, París: 2018.



APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O (a) sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: oficinas de resiliência como uma proposta de omnilateralidade”**. Neste estudo pretendemos compreender se as oficinas de resiliência podem contribuir com a prevenção em saúde mental dos alunos integrantes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas. Para o alcance de tal fim, realizaremos oficinas educativas.

Vemos essa pesquisa como sendo de grande relevância, pois pode ajudar a evidenciar mais assuntos de natureza psicológica como depressão e resiliência no contexto educacional, por meio de discussões acadêmicas, além de ajudar a aumentar as pesquisas associadas a este assunto. Esse cenário, por conseguinte, gera maior visibilidade à temática, o que pode culminar em políticas públicas que gerem medidas permanentes e que assim considerem a importância de a resiliência e a depressão serem, adequadamente, conhecidas e que esse conhecimento contribua para a modificação da vivência. Finalmente, será possível também verificar se as técnicas adotadas são realmente eficazes naquilo que se propõem a produzir nos participantes.

Foram delineados para este estudo os seguintes procedimentos: aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), que visa encontrar indicadores de depressão além do grau de depressão em que o indivíduo se encontra; Escala de Resiliência, que objetiva trazer indicativos de resiliência; 1 (uma) Oficina sobre Depressão, que busca apresentar as principais características da depressão, contribuindo, assim, para a desestigmatização desse transtorno mental; 1 (uma) Oficina sobre Resiliência, que objetiva estimular a discussão sobre a resiliência, sua conceituação e problematização e, por fim, Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas, ocasião em que buscaremos compreender a opinião pessoal dos participantes a respeito dos momentos compartilhados, além de acolher sugestões recebidas. Os dados coletados serão analisados a partir de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, de Bardin.

Esta pesquisa pode envolver riscos, pois em algum momento do processo de pesquisa o (a) participante pode sentir algum tipo de desconforto psicológico, decorrente de se perceber conhecendo pouco a respeito de depressão e resiliência ou pode, ainda, no decorrer das oficinas ministradas, entrar em contato com alguma demanda pessoal que desperte forte ansiedade. Caso isso aconteça, a postura adotada pela pesquisadora-responsável será a de explicar que o conhecimento sobre depressão e resiliência nem sempre alcança os mais diversos segmentos populacionais e, se preciso for, encaminhar para o serviço de Psicologia presente no IFTO. O serviço de Psicologia é um serviço institucional, disponível para que os acadêmicos da instituição, por meio de atendimento breve, sejam devidamente auxiliados.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem

receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

É cabido adicionar que qualquer outro dano, decorrido da pesquisa, que esteja previsto ou não no TALE e no TCLE dá ao participante direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas.

Qualquer esclarecimento que você julgue necessário receber acerca da pesquisa será prontamente fornecido. Após assentir assinando o presente termo, você também poderá retirar seu assentimento ou interromper sua participação a qualquer tempo, sem que isso lhe gere qualquer prejuízo. Frisa-se que sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a pesquisadora se relaciona com você.

Sua identidade será tratada pela pesquisadora a partir dos padrões profissionais de sigilo, sendo que seu nome ou qualquer material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Além disso, é importante o (a) senhor (a) saber que é um direito seu ter acesso ao registro que fala sobre o seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que assim o (a) senhor (a) solicitar.

Estarão ainda à sua disposição os resultados da pesquisa quando esta for finalizada, se assim o desejar. Como esta pesquisa ocorrerá nos horários de aula habituais e virtualmente, não haverá necessidade de ressarcimento de despesas com transporte e/ou alimentação. No entanto, caso haja momentos em que você precise comparecer à instituição escolar por causa desta pesquisa, haverá ressarcimento de despesas de transporte e/ou alimentação. Além disso, caso você tenha alguma despesa financeira em momento anterior à participação desta pesquisa ou durante sua realização, haverá compensação material dos gastos efetuados por você. É importante destacar também que haverá ressarcimento para os possíveis danos decorrentes da aplicação desta pesquisa, cumprindo, assim, o exigido na resolução 466/12.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para a pesquisadora Iule Lourraine da Silva Landinho, telefone nº (063) 984007208 ou envie um e-mail para iulelourraine@gmail.com. Você pode ainda entrar em contato com o professor Dr. Marcelo Rythowem.

Este termo de assentimento encontra-se disponível em duas vias, sendo que uma via será enviada para a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, sendo devidamente encaminhada.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles. Além disso, asseguramos ao (a) sr. (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Assinatura do (a) Responsável pelo (a)
Participante

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Palmas-TO, _____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: CEP IFTO – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins, por meio do telefone: (63) 3229-2237 ou do e-mail cep@ifto.edu.br, localizado no endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08 - Plano Diretor Sul, CEP 77.020-450, Palmas – TO.



APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ALUNOS

O (a) sr. (a) está sendo convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: oficinas de resiliência como uma proposta de omnilateralidade”**.

Neste estudo pretendemos compreender se as oficinas de resiliência podem contribuir com a prevenção em saúde mental dos alunos integrantes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas. Para o alcance de tal fim, realizaremos oficinas educativas.

Vemos essa pesquisa como sendo de grande relevância, pois pode ajudar a evidenciar mais assuntos de natureza psicológica como depressão e resiliência no contexto educacional, por meio de discussões acadêmicas, além de ajudar a aumentar as pesquisas associadas a este assunto. Esse cenário, por conseguinte, gera maior visibilidade à temática, o que pode culminar em políticas públicas que gerem medidas permanentes e que assim considerem a importância de a depressão e a resiliência serem, adequadamente, conhecidas e que esse conhecimento contribua para a modificação da vivência particular do alunado. Finalmente, será possível também verificar se as técnicas adotadas são realmente eficazes naquilo que se propõem a produzir nos participantes.

Foram delineados para este estudo os seguintes procedimentos: aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), que visa encontrar indicadores de depressão além do grau de depressão em que o indivíduo se encontra; Escala de Resiliência, que objetiva trazer indicativos de resiliência; 1 (uma) Oficina sobre Depressão, que busca apresentar as principais características da depressão, contribuindo, assim, para a desestigmatização desse transtorno mental; 1 (uma) Oficina sobre Resiliência, que objetiva estimular a discussão sobre a resiliência, sua conceituação e problematização e, por fim, Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas, ocasião em que buscaremos compreender a opinião pessoal dos participantes a respeito dos momentos compartilhados, além de acolher sugestões recebidas. Os dados coletados serão analisados a partir de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, de Bardin.

Esta pesquisa pode envolver riscos, pois em algum momento do processo de pesquisa o (a) participante pode se sentir algum tipo de desconforto psicológico, decorrente de se perceber conhecendo pouco a respeito de depressão e resiliência ou pode, ainda, no decorrer das oficinas ministradas, entrar em contato com alguma demanda pessoal que desperte forte ansiedade. Caso isso aconteça, a postura adotada pela pesquisadora-responsável será a de explicar que o conhecimento sobre depressão e resiliência nem sempre alcança os mais diversos segmentos populacionais e, se preciso for, encaminhar para o serviço de Psicologia presente no IFTO. O serviço de Psicologia é um serviço institucional, disponível para que os acadêmicos da instituição, por meio de atendimento breve, sejam devidamente auxiliados.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

É cabido adicionar que qualquer outro dano, decorrido da pesquisa, que esteja previsto ou não no TCLE dá ao participante direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum custo e não receberá vantagem financeira. Qualquer esclarecimento que você julgue necessário receber acerca da pesquisa será prontamente fornecido. Você também está livre para participar deste estudo ou para recusar-se. Após consentir assinando o presente termo, você também poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer tempo, sem que isso lhe gere qualquer prejuízo. Frisa-se que sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a pesquisadora se relaciona com você.

Sua identidade será tratada pela pesquisadora a partir dos padrões profissionais de sigilo, sendo que seu nome ou qualquer material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Além disso, é importante o (a) senhor (a) saber é um direito seu ter acesso ao registro que fala sobre o seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que assim o (a) senhor (a) solicitar.

Estarão ainda à sua disposição os resultados da pesquisa quando esta for finalizada, se assim o desejar. Como esta pesquisa ocorrerá nos horários de aula habituais e virtualmente, não haverá necessidade de ressarcimento de despesas com transporte e/ou alimentação. No entanto, caso haja momentos em que você precise comparecer à instituição escolar por causa desta pesquisa, haverá ressarcimento de despesas de transporte e/ou alimentação. Além disso, caso você tenha alguma despesa financeira em momento anterior à participação desta pesquisa ou durante sua realização, haverá compensação material dos gastos efetuados por você. É importante destacar também que haverá ressarcimento para os possíveis danos decorrentes da aplicação desta pesquisa, cumprindo, assim, o exigido na resolução 466/12.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para a pesquisadora Iule Lourraine da Silva Landinho, telefone nº (063) 984007208 ou envie um e-mail para iulelourraine@gmail.com. Você pode ainda entrar em contato com o professor Dr. Marcelo Rythowem pelo telefone (063) 992088039 ou em seu e-mail, marcelo@ifto.edu.br.

Este termo de assentimento encontra-se disponível em duas vias, sendo que uma via será enviada para a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, sendo devidamente encaminhada.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos detalhes do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) Participante
Palmas-TO, _____ de _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
de 20_____.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: CEP IFTO – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins, por meio do telefone: (63) 3229-2237 ou do e-mail cep@ifto.edu.br, localizado no endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08 - Plano Diretor Sul, CEP 77.020-450, Palmas – TO.



APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“A Saúde Mental no Ensino Médio Integrado: oficinas de resiliência como uma proposta de omnilateralidade”**, cuja pesquisadora responsável é a psicóloga Iule Lourraine da Silva Landinho.

Neste estudo pretendemos compreender se as oficinas de resiliência podem contribuir com a prevenção em saúde mental dos alunos integrantes do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Eventos do *campus* Palmas. Para o alcance de tal fim, realizaremos oficinas educativas. O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) por que pertence ao 1º Ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, foco de nosso estudo.

O (A) Sr (a). tem plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Palmas.

Caso aceite que seu (sua) filho (a) participe, a participação dele (a) consiste em fazer parte dos seguintes momentos: aplicação de Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), que visa encontrar indicadores de depressão além do grau de depressão em que o indivíduo se encontra; Escala de Resiliência, que objetiva trazer indicativos de resiliência; 1 (uma) Oficina sobre Depressão, que busca apresentar as principais características da depressão, contribuindo, assim, para a desestigmatização desse transtorno mental; 1 (uma) Oficina sobre Resiliência, que objetiva estimular a discussão sobre a resiliência, sua conceituação e problematização e, por fim, Questionário Aberto sobre Avaliação de Oficinas, ocasião em que buscaremos compreender a opinião pessoal dos participantes a respeito dos momentos compartilhados, além de acolher sugestões recebidas. Os dados coletados serão analisados a partir de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, de Bardin.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o (a) seu (sua) filho (a) existem, pois em algum momento do processo de pesquisa o (a) participante pode sentir algum tipo de desconforto psicológico, decorrente de se perceber conhecendo pouco a respeito de depressão e resiliência ou pode, ainda, no decorrer das oficinas ministradas, entrar em contato com alguma demanda pessoal que desperte forte ansiedade. Caso isso aconteça, a postura adotada pela pesquisadora-responsável será a de explicar que o conhecimento sobre depressão e resiliência nem sempre alcança os mais diversos segmentos populacionais e, se preciso for, encaminhar para o serviço de Psicologia presente no IFTO. O serviço de Psicologia é um serviço institucional, disponível para que os acadêmicos da instituição, por meio de atendimento breve, sejam devidamente auxiliados.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: com a realização desta pesquisa, pode-se evidenciar mais assuntos psicológicos como depressão e resiliência no contexto educacional, por meio de discussões acadêmicas, além do aumento da produção de literatura associada a este assunto. Esse cenário, por conseguinte, gera maior visibilidade às temáticas, o que pode culminar em políticas públicas que gerem medidas permanentes e que assim considerem a importância de a depressão e resiliência serem, adequadamente, conhecidas e que esse conhecimento contribua para a modificação da vivência individual. Finalmente, será possível também verificar se as técnicas adotadas são realmente eficazes naquilo que se propõem a produzir nos participantes.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho (a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

É cabido adicionar que qualquer outro dano, decorrido da pesquisa, que esteja previsto ou não no TCLE dá ao participante direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas. Além disso, caso você ou seu filho tenham alguma despesa financeira em momento anterior à participação desta pesquisa ou durante sua realização, haverá compensação dos gastos que foram efetuados por vocês.

Como esta pesquisa ocorrerá nos horários de aula habituais e virtualmente, não haverá necessidade de ressarcimento de despesas com transporte e/ou alimentação. No entanto, caso seu filho precise, em algum momento, comparecer à instituição escolar por causa desta pesquisa, haverá ressarcimento de despesas de transporte e/ou alimentação. Além disso, caso seu filho tenha alguma despesa financeira em momento anterior à participação desta pesquisa ou durante sua realização, haverá compensação material dos gastos efetuados por vocês. É importante destacar também que haverá ressarcimento para os possíveis danos decorrentes da aplicação desta pesquisa, cumprindo, assim, o exigido na resolução 466/12.

Asseguramos ao seu (sua) filho (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho (a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Além disso, é importante o (a) senhor (a) saber que é um direito seu e do seu (sua) filho (a) ter acesso ao registro que fala sobre o seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que assim o (a) senhor (a) solicitar.

Se o senhor tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para a pesquisadora Iule Lourraine da Silva Landinho, telefone nº (063) 984007208 ou envie um e-mail para iulelourraine@gmail.com. Você pode ainda entrar em contato com o professor Dr. Marcelo Rythowem pelo telefone (063) 992088039 ou em seu e-mail, marcelo@ifto.edu.br.

Este termo de consentimento encontra-se disponível em duas vias, sendo que uma via será enviada para a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, sendo devidamente encaminhada.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos detalhes do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de permitir que meu (minha) filho (a) participe se assim o desejar.

Declaro que concordo em permitir que meu (minha) filho (a) participe deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) Responsável
Palmas-TO, _____ de _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
de 20_____.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: CEP IFTO – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins, por meio do telefone: (63) 3229-2237 ou do e-mail cep@ifto.edu.br, localizado no endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08 - Plano Diretor Sul, CEP 77.020-450, Palmas – TO.



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS**

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO ABERTO SOBRE AVALIAÇÃO DE OFICINAS (ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

1. Me fale, em poucas palavras, como foi passar pela experiência das oficinas.
2. Quais os pontos mais positivos? E quais os negativos?
3. Numa escala de 0 a 10, qual é a importância que passar pelas 3 oficinas teve para você?
4. Quais sugestões de melhoria você poderia me dar?



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS

APÊNDICE F

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Iule Lourraine da Silva Landinho, abaixo assinado, pesquisador(a) responsável do projeto intitulado: “A resiliência como atitude preventiva da depressão no Ensino Médio Integrado”, **DECLARO que a pesquisa deste projeto não foi iniciada, DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares, assim como atender aos requisitos da Norma Operacional n.º 001/2013, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e às patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS

APÊNDICE G

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO E/OU ORGANIZAÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, (Wendell Eduardo Moura Costa), responsável pelo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Palmas), coparticipante no projeto de pesquisa intitulado: “O uso de Oficinas no Enfrentamento da Ansiedade em Adolescentes: um estudo a partir de alunos do 3º Ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio”, proposto pelo pesquisador(a) (Iule Lourraine da Silva Landinho), **DECLARO** ter lido e concordar com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n.º 001/2013, a Resolução CNS n.º 466/2012, a Resolução CNS n.º 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto/pesquisa, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **Esta pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do CEP-CONEP comprovado através do Parecer consubstanciado “Aprovado”.**

Palmas-TO, _____ de _____ de _____.

Wendell Eduardo Moura Costa

ANEXOS

ANEXO A

ESCALA DE RESILIÊNCIA (Pesce et al. 2005)

- Marque o quanto discorda ou concorda das seguintes afirmações:

AFIRMATIVAS	DISCORDO			CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco	Muito	Pouco	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.						
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.						
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer pessoa.						
4. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer pessoa.						
5. Manter interesse nas coisas é importante para mim.						
6. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.						
7. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida.						
8. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.						
9. Eu sou amigo de mim mesmo.						

10. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.						
11. Eu sou determinado.						
12. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.						
13. Eu faço as coisas uma de cada vez.						
14. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.						
15. Eu sou disciplinado.						
16. Eu mantenho interesse nas coisas.						
17. Eu normalmente posso achar motivo para rir.						
18. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.						
19. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar.						
20. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.						

21. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou não.						
22. Minha vida tem sentido.						
23. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.						
24. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.						
25. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.						
26. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.						

ANEXO B

INVENTÁRIO DE DEPRESSÃO DE BECK (BDI-II)

Marque a alternativa que mais te representa. Lembrando que aqui não existem respostas certas, mas as que, no momento, têm mais a ver com você!

1. Tristeza
Não me sinto triste.
Me sinto triste.
Ando sempre triste e não consigo evitar isso.
Ando tão triste que às vezes sinto que não vou conseguir lidar.
2. Pessimismo
Não me sinto desanimado sobre o meu futuro.
Me sinto desanimado sobre o meu futuro.
Não consigo esperar nada do futuro.
Não tenho esperança no futuro e acho que as coisas não vão melhorar.
3. Sensação de Falha
Não me sinto um (a) fracassado (a).
Sinto que tenho mais fracassos do que a maior parte das pessoas.
Quando olho para o passado, só consigo enxergar erros.
Sinto que sou completamente fracassado (a).
4. Perda de Prazer
Me sinto tão feliz como antes.
Não me sinto tão feliz com as coisas que antes me deixavam muito feliz.
Não consigo me sentir feliz com nada.
Me sinto triste e desanimado com tudo.
5. Sentimento de Culpa
Não me sinto culpado (a) por nenhuma razão específica.
Me sinto culpado (a) em grande parte das vezes.

Me sinto culpado (a) na maior parte das vezes.
Me sinto sempre culpado (a).
6. Sentimento de Punição
Não acho que preciso ser punido (a) por algo.
Acho que posso ser punido (a) por algo.
Sempre acho que vou ser punido (a).
Acho que estou sendo punido (a).
7. Insatisfação Consigo
Não fico triste comigo mesmo.
Estou frustrado comigo.
Estou triste comigo mesmo.
Não consigo enxergar pontos positivos em mim.
8. Autocrítica
Não acho que sou pior do que as outras pessoas.
Me critico por causa dos meus erros.
Estou sempre me culpando por causa dos meus erros.
Acho que tenho culpa de todo mal que me acontece.
9. Pensamentos ou Desejos Suicidas
Não penso em suicídio.
Penso em suicídio, mas não consigo fazer isso.
Tenho pensado muito em suicídio.
Penso muito em suicídio, mas me falta oportunidade.
10. Choro
Não tenho chorado muito.
Hoje choro mais do que antes.
Estou sempre chorando.

Antes eu chorava muito, mas hoje não consigo, mesmo quando quero.
11. Irritabilidade
Não ando mais irritado do que antes.
Fico irritado mais rápido do que antes.
Sinto que estou sempre irritado.
Não fico irritado com o que antes me irritava.
12. Perda de Interesse
Não perdi o interesse pelas pessoas.
Antes eu tinha mais interesse pelas pessoas.
Perdi quase todo o interesse pelas pessoas.
Perdi todo o interesse pelas pessoas.
13. Indecisão
Tomo decisões com a mesma facilidade de antes.
Hoje, evito tomar muitas decisões.
Hoje, tenho dificuldade de tomar decisões.
Hoje, não acho que tenho capacidade de tomar decisões.
14. Desvalorização
Acho que hoje me vejo e as pessoas me veem do mesmo jeito de antes.
Tenho medo de parecer desinteressante.
Sinto que sou cada vez menos interessante.
Achou que sou muito desagradável.
15. Perda de Energia
Consigo estudar tanto quanto antes.
Agora preciso de mais esforço para conseguir começar a fazer as coisas.
Preciso de muito esforço para conseguir fazer as coisas.
Não consigo estudar.

16. Mudança nos Hábitos de Sono
Durmo tão bem como antes.
Não tenho dormido tão bem como antes.
Acordo entre 1 e 2 horas mais cedo e tenho dificuldade de voltar a dormir.
Acordo muitas horas mais cedo e não consigo voltar a dormir.
17. Fadiga
Não me sinto mais cansado (a) do que antes.
Fico cansado (a) com mais facilidade do que antes.
Fico cansado (a) quando faço algo, seja o que for.
Me sinto cansado (a) demais para conseguir fazer qualquer coisa.
18. Mudanças de Appetite
O meu apetite hoje é o mesmo de sempre.
O meu apetite não é tão bom como antes.
O meu apetite mudou muito ultimamente.
Não tenho nenhum apetite.
19. Mudança de Peso
Não tenho perdido peso ultimamente.
Perdi mais de 2,5 kg de peso recentemente.
Perdi mais de 5 kg de peso recentemente.
Perdi mais de 7, 5 kg de peso recentemente.
20. Saúde
Não tenho me preocupado com a minha saúde mais do que me preocupava antes.
Estou preocupado (a) com meus problemas de saúde.
Estou tão preocupado (a) com meus problemas de saúde que tenho dificuldade de pensar em outras coisas.
Estou tão preocupado (a) com meus problemas de saúde que não consigo pensar em outras coisas.

21. Perda de Interesse Sexual
Não percebi nenhuma diferença no meu interesse sexual.
Estou com menos interesse sexual do que antes.
Estou muito menos interessado pela vida sexual do que antes.
Hoje, não tenho nenhum interesse pela vida sexual.