

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

RISK AND PROTECTIVE FACTORS AND THEIR IMPACTS ON THE MENTAL HEALTH OF HIGH SCHOOL PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION STUDENTS

¹Jéssica Rodrigues de Almeida.

²Matusalém de Brito Duarte.

¹Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: jessica.almeidapsicologia@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-4195-9798

²Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: matusalem@cefetmg.br.

ORCID: 0000-0003-0576-7481

Artigo submetido em 23/11/2021, aceito em 18/05/2023 e publicado em 21/09/2023.

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo objetivo foi investigar as expectativas de sucesso escolar e profissional e sua relação com o sofrimento e adoecimento emocional dos estudantes do terceiro ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM na modalidade integrada. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário semiestruturado, aplicado de forma online. Os dados coletados foram interpretados pelo método de análise de conteúdo em Bardin. A partir desta foram elaboradas três categorias temáticas. Contudo, iremos apresentar uma das categorias, relacionada aos fatores de risco e de proteção à saúde mental, a partir das respostas dos estudantes nos questionários aplicados em diálogo com a literatura. Identificamos que os estudantes são atravessados por inúmeros fatores como: *bullying*, questões de gênero na escolha dos cursos, pressão familiar e expectativas em relação ao mercado de trabalho, que podem afetar a saúde mental e por isso se faz necessário a ampliação de espaços que discutam esta temática e ultrapassem os muros da escola, reduzindo assim os fatores de risco e fortalecendo os fatores de proteção.

Palavras-chave: Expectativas de sucesso escolar e profissional; Fatores de risco e de proteção à saúde mental; Educação profissional e tecnológica.

Abstract: This article presents partial results of a qualitative research, whose objective was to investigate the expectations of academic and professional success and their relationship with the suffering and emotional illness of third-year students of High School Technical Professional Education – HSTPE in the integrated modality. The instrument used for data

collection was a semi-structured questionnaire, applied online. The collected data were interpreted by the method of content analysis in Bardin. From this, three thematic categories were elaborated. However, we will present one of the categories, related to risk and protective factors for mental health, based on the students' answers in the questionnaires applied in

dialogue with the literature. We identified that students are crossed by numerous factors such as: bullying, gender issues in the choice of courses, family pressure and expectations regarding the labor market that can affect mental health and that is why it is necessary to expand spaces that discuss this and go beyond the walls of the school, thereby reducing risk factors and strengthening the protective factors.

Keywords: Expectations of Academic and Professional Success; Risk and Protective Factors for Mental Health; Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma parte de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica intitulada “As expectativas de sucesso escolar e profissional e seus impactos na saúde mental dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica”, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, no qual o objetivo foi investigar as expectativas de sucesso escolar e profissional e sua relação com o sofrimento e adoecimento emocional de estudantes do terceiro ano dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM na modalidade integrada, no campus Divinópolis.

A relevância de pesquisar os alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, campus Divinópolis, está relacionada ao fato da instituição possuir grande reconhecimento e prestígio social nessa cidade e no seu entorno, o que tem despertado grande interesse nos estudantes da região em se tornar aluno da mesma.

Apesar desse desejo em ingressar em uma instituição de elevado prestígio social, sabemos que os estudantes podem ser atravessados por várias questões internas e externas como pressões advindas do contexto familiar e escolar, carga horária extensa de disciplinas que seguem um modelo compartimentado tradicional, exigência institucional e familiar por notas altas, comparação de desempenho entre os alunos, auto cobrança, expectativas e escolhas relacionadas ao futuro, entre outros inúmeros fatores. Diante disso, algumas emoções podem ser desencadeadas, e quando são intensificadas e não compreendidas, podem trazer certos prejuízos para a saúde desses alunos. Nesse sentido, buscou-se com essa pesquisa ampliar a compreensão dos fatores que tem contribuído para fazer emergir o sofrimento psíquico dos discentes de modo a potencializar ações de intervenção social para amenizar ou solucionar tais questões.

Vincent de Gaulejac (2007), ao discutir a questão da gestão como doença social, traz à luz o termo gestor, muito propício para analisar fenômenos na atualidade, visto que estamos em um modelo econômico que fomenta cada vez mais um comportamento de gestão de si mesmo. Assim, para o autor, “a gestão gerencialista gera uma rentabilização do humano, e cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se objetivos, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável” (p. 181). Esta situação, no contexto escolar, pode transferir para o estudante uma sobrerresponsabilização, desconsiderando outros fatores envolvidos no contexto em que este está inserido.

O modelo da gestão gerencialista, que ganha força total na administração privada, vem extrapolando tais espaços e adentrado os modos de vida, através da exacerbação da competitividade e da imputação de “metas de vida” cada vez mais intensificadoras da existência. Nesse cenário, a saúde mental dos estudantes vem sendo atravessada por diversos discursos e práticas: de gênero na escolha dos cursos, pressão familiar e expectativas em

relação ao mercado de trabalho, competições internas a partir de um padrão idealizado que leva ao *bullying*, que podem gerar sofrimento e adoecimento mental. Dessa maneira, se faz necessária a ampliação de espaços que discutam tais questões e que ultrapassem os muros da escola, reduzindo assim os fatores de risco e fortalecendo os fatores de proteção.

Desse modo, este artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente uma discussão teórica sobre algumas concepções de adolescência em importantes estudiosos da questão na atualidade, em seguida uma breve discussão sobre a questão da saúde e sofrimento psíquico em adolescentes, bem como uma análise crítica do conceito de sociedade de desempenho e seus atravessamentos. Além disso, buscamos fazer um recorte do processo metodológico e dos resultados e discussões elencados na pesquisa apresentando uma das categorias temáticas analisadas, relacionada aos fatores de risco e de proteção à saúde mental, a partir das respostas dos estudantes nos questionários aplicados em diálogo com a literatura e tratados a partir de uma minuciosa análise de conteúdo inspirada em Bardin.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a adolescência e a juventude têm sido compreendidas como fases de preparação para a vida adulta. No entanto, estes períodos não podem ser resumidos dessa forma, pois são marcados por mudanças biopsicossociais, isto é, alterações biológicas, desenvolvimento e maturação psicológica, além da modificação e ampliação das relações sociais. Dayrell (2003) ressalta que as imagens do dia a dia, relacionadas à juventude, podem interferir no nosso modo de compreender os jovens. Segundo o autor, uma das imagens mais enraizadas é a juventude associada a uma transitoriedade, isto é, um caminho para a vida adulta, no qual o jovem é visto como um “vir a ser”, possuindo no futuro o sentido das suas atitudes no presente. Essa colocação faz emergir a seguinte reflexão: será que com esta maneira de ver as adolescências e as juventudes não estamos limitando a interpretação desses sujeitos?

Ampliando esta concepção, Nascimento (2006) afirma que para refletirmos sobre as adolescências, do ponto de vista de suas circunstâncias e adversidades, é primordial que a compreensão dessas esteja apoiada em significados, que caminham para o reconhecimento de que este é um tempo de constituição de sujeitos. Segundo a autora, esse momento não deve ser reduzido às mudanças biológicas e muito menos associá-lo à imersão do sujeito no mundo adulto. Para Le Breton (2017), a adolescência deve ser compreendida “como esse túnel, no qual se entra obrigado pela puberdade e do qual não há como sair do mesmo jeito pelo outro lado” (LE BRETON, 2017, p.18). Sendo assim, pode-se dizer que as adolescências devem ser compreendidas como um momento relevante da vida, no qual os sujeitos estão em um processo contínuo de transformação.

Dayrell (2003) destaca que o modo de ver a adolescência e a juventude, apenas como uma fase de transição para a vida adulta, está muito vigente na escola: o “vir a ser” do aluno, muitas vezes é resumido ao alcance do diploma e da delimitação de prováveis projetos de futuro. Desse modo, há uma tendência à negação do presente vivido do jovem como um lugar legítimo de formação e exposição de questões existenciais dessa fase da vida, focando em grande parte nas questões referentes ao futuro incerto. A adolescência e a juventude têm sido muitas vezes reduzidas a uma etapa de preparação para o trabalho e para a vida adulta. Sendo assim, a questão que se coloca é a seguinte: será que podemos conjecturar que a escola reforça esse olhar limitado do jovem com a finalidade de formá-lo somente para o trabalho?

Segundo Peralva (1997), a característica da educação no mundo contemporâneo tem se mantido essencialmente conservadora, de forma que, “o velho se impõe sobre o novo, o

passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida” (PERALVA, 1997, p.18).

Uma imagem da juventude destacada por Dayrell (2003) é que ela é vista como um período de crise, uma etapa difícil, marcada por conflitos diversos com a autoestima e ou com a personalidade. Atrelada a essa ideia, a juventude também é considerada como “um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora”(DAYRELL, 2003, p. 41). Segundo o autor, é importante questionarmos essas imagens construídas ao longo do tempo, visto que há um risco de analisarmos os jovens dentro de uma perspectiva negativa, com tendência a destacar características que lhes careceriam como elementos que deformam o que deve ser entendido como “ser jovem”.

Nesse ponto, lembra-nos Nascimento (2006) que as percepções sobre a adolescência, mesmo com algumas diferenças, apontam que este é um momento de crise, de mudanças que procedem com o processo de constituição da identidade, diferentemente do desenvolvimento anterior advindo na infância. Assim, novas aspirações, possibilidades, escolhas e relações se organizam, o que desperta na maioria dos adolescentes algumas emoções como: medo, insegurança e ansiedade.

Nessa direção, Le Breton ressalta que o adolescente, ao sair do espaço da família no qual se apresenta acolhedor, mas também restritivo, se depara com o mundo externo. Percebendo este, muitas vezes como perigoso, por não atender às suas exigências, grande parte acaba por buscar amparo no grupo. Para o autor, o agrupamento, geralmente, possui um significado negativo, mas não está relacionado à delinquência e acrescenta que “o mal – estar de si mesmo, as dúvidas a respeito da identidade própria se dissolvem no grupo que fornece apoio mútuo e modelos de comportamento” (LE BRETON, 2017, p.14).

Para Dayrell (2003), a construção de uma ideia de juventude, na concepção da diversidade, consiste em desconsiderar padrões enrijecidos, podendo assim analisá-la como parte de um processo de desenvolvimento mais amplo, que obtém contornos característicos, diante de uma série de experiências vivenciadas pelos sujeitos de acordo com o seu contexto social. Dessa forma, a juventude não deve ser compreendida como uma etapa pré-determinada, no qual sua finalidade seria a preparação, que se destina exclusivamente para vida adulta. Segundo o autor:

A adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Assim, podemos compreender que as adolescências e juventudes são marcadas por diversas transformações que de alguma maneira vão compor as memórias dos sujeitos que vivenciaram e que irão vivenciar este período tão relevante da vida. Dayrell (2003) ressalta que se existem características universais, devido às mudanças do indivíduo estabelecida por uma faixa etária, no qual o seu desenvolvimento físico é realizado, assim como as transformações psicológicas, é muito diversificada a maneira como cada sociedade de acordo com o tempo histórico e grupo social vão lidar com esse período e representá-lo. Complementando essa percepção, de acordo com o Guia Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica, “as categorias adolescências e juventudes são construções culturais e sociais, que tem uma base material vinculada à idade” (BRASIL, 2018).

No Brasil as adolescências e juventudes são definidas por diversos aspectos, assim surgem diferentes opiniões referentes às formas de colocá-las nos marcos referenciais que as caracterizam. Deste modo, em uma perspectiva etária:

O Ministério da Saúde segue como definição de adolescência a prescrita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que caracteriza o período de 10 e 19 anos e compreende como juventude a população dos 15 a 24 anos. O Estatuto da Juventude (Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013) define juventudes a partir de faixas etárias. Dos 15 a 17 anos são adolescentes-jovens; dos 18 a 24 anos de jovens-jovens e entre os 25 a 29 anos são denominados jovens-adultos (BRASIL, 2018, p.16).

Outro documento relevante que categoriza a adolescência e as juventudes de forma etária é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento considera adolescente aquela (e) entre 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade (BRASIL, 1990). Assim, é possível perceber que nas definições apresentadas “há uma interseção entre a metade da adolescência e os primeiros anos da juventude” (BRASIL, 2018, p.17). Dessa forma, é possível identificar que mesmo nos documentos que fazem a caracterização etária não há um consenso da classificação das idades devido à complexidade do que é ser adolescente.

Le Breton (2017, p.19) destaca que “a adolescência não é um acontecimento, mas antes uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades humanas”. O autor complementa dizendo que algumas sociedades vão se preocupar em definir faixas etárias e responsabilidades, demarcando um período entre a infância e a vida adulta. Outras desconsideram esse período, isto é, ele acontece de forma discreta, sem atenção especial. Diante disso, “uma cronologia dessa idade não é necessariamente delimitada. Ela depende de uma apreciação cultural infinitamente variável” (LE BRETON, 2017, p.20).

Desse modo, Dayrell (2003) enfatiza que, embora a juventude constitua um período determinado, ela não se resume somente em uma passagem para a vida adulta, ela possui uma relevância em si mesma. Esse processo “é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42). Podemos compreender que o contexto social é elemento integrante e muitas vezes indissociável do sujeito. Nesse mesmo sentido, Nascimento (2006) afirma que todo comportamento humano deve ser compreendido diante do contexto histórico-social, inclusive os comportamentos dos e das adolescentes.

Diante dos conceitos abordados sobre adolescências e juventudes, assim como Dayrell (2003), consideramos os termos no plural, destacando a diversidade e pluralidade que há nos modos de ser adolescentes e jovens. Nesse mesmo sentido, Le Breton (2017) destaca que atualmente a adolescência transformou-se em uma questão social, ou seja, é um desafio ter uma definição exata a seu respeito, pois “a adolescência é antes de tudo um sentimento”(LE BRETON, 2017, p. 21).

Portanto, para compreendermos melhor nossos sujeitos de pesquisa, aprofundar sobre saúde mental na adolescência se torna indispensável. Segundo OPAS/OMS (2018), 16% do acometimento global de doenças e lesões em adolescentes e jovens entre 10 e 19 anos estão diretamente relacionadas às condições de saúde mental, e metade destas podem iniciar aos 14 anos de idade. Apesar desse dado, muitas das vezes tais doenças ou lesões não são detectadas, o que dificulta o tratamento e acompanhamento dos jovens.

Nesse contexto, a depressão se torna uma das principais causas de doença e incapacidade entre os adolescentes, e o suicídio na faixa etária de 15 e 19 anos é a terceira principal causa de morte. De acordo com o “Guia Intersetorial de Prevenção do

Comportamento Suicida em Crianças e Adolescentes”, “o suicídio é um fenômeno complexo e multifatorial que pode afetar indivíduos de diferentes origens, faixas etárias, condições socioeconômicas, orientações sexuais e identidades de gênero” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p.05). No entanto, devido às crianças e adolescentes estarem em situação de desenvolvimento, são necessárias ações que possam apoiá-los, visando à prevenção de violência interpessoal e violência autoprovocada (ideação suicida, autoagressões, tentativa de suicídio e suicídio consumado).

Para Botega (2015), pensamentos suicidas são comuns na adolescência, sobretudo quando há situações de dificuldades perante um estressor relevante. Muitas vezes são passageiros, isto é, não é indicador de psicopatologia ou necessidade de intervenção. Porém, quando esses pensamentos se tornam excessivos e duradouros, aumenta o risco de levar a um comportamento suicida. Nesse sentido, a ideação suicida pode estar relacionada à “depressão grave com baixa autoestima, humor deprimido, incapacidade de ver que sua situação pode melhorar, sentimento de que não há motivos para viver ou nenhuma chance de ser feliz” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 6). Outro comportamento que pode se manifestar é a autoagressão, que muitas vezes funciona como regulador emocional, isto é, crianças e adolescentes se autoagridem na tentativa de conter e ou aliviar uma dor emocional. Dessa forma, Botega (2015) destaca que:

Adolescentes são mais propensos ao imediatismo e à impulsividade, e ainda não possuem plena maturidade emocional; dessa forma, encontram maior dificuldade para lidar com estresses agudos, como término de relacionamentos, situações que provocam vergonha ou humilhação, rejeição pelo grupo social, fracasso escolar e perda de um ente querido. Esses acontecimentos podem funcionar como desencadeantes de atos suicidas (BOTEGA, 2015, p.190).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar os fatores de risco, que são aspectos que podem aumentar o risco de adoecimento mental, autoagressão ou tentativa de suicídio em crianças e adolescentes. Para OPAS/OMS (2018), diversos fatores produzem a saúde mental de um adolescente, sendo que a exposição a fatores de risco podem influenciar negativamente na saúde mental de adolescentes. O estresse durante esse momento da vida pode ser desencadeado por alguns fatores como: o anseio por uma maior autonomia, pressão para se adaptar com pares, exploração da identidade sexual e maior exposição e uso de tecnologias. De acordo com Botega (2015, p.193) “websites, mídias sociais e salas de bate-papo que encorajam pactos suicidas também têm grande impacto sobre os adolescentes”. Segundo a OPAS/OMS (2018):

A influência da mídia e as normas de gênero podem exacerbar a disparidade entre a realidade vivida por um adolescente e suas percepções ou aspirações para o futuro. Outros determinantes importantes para a saúde mental dos adolescentes são a qualidade de vida em casa e suas relações com seus pares. Violência (incluindo pais severos e bullying) e problemas socioeconômicos são reconhecidos riscos à saúde mental. Crianças e adolescentes são especialmente vulneráveis à violência sexual, que tem uma associação clara com a saúde mental prejudicada. (OPAS/OMS, 2018).

Complementando esta discussão, Botega (2015) resalta outros fatores de risco que podem estar presentes nessa fase do desenvolvimento: “baixo rendimento escolar, história de comportamento suicida na família, separação ou morte dos pais e comportamento imitativo” (BOTEGA, 2015, p.192). Desse ponto de vista, o guia intersetorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes (RIO GRANDE DO SUL, 2019), destaca que: histórias de tentativas de suicídio ou autoagressão, baixa autoestima, uso de álcool e outras drogas também são fatores de risco. Além disso, destaca-se também o papel

influenciador das mídias sociais, ao serem um canal de disseminação de informações e comunicações que podem afetar negativamente na autoestima e autoimagem de crianças e adolescentes.

No contexto escolar, também existem elementos que podem ser considerados fatores de risco como: o bullying, discriminações implícitas presentes em “brincadeiras” realizadas por colegas e/ou por profissionais da educação. Essas formas de violência e humilhação podem desencadear ideações, tentativas ou até suicídio consumado. Além disso, adolescentes e jovens podem ter o sentimento de inferioridade perante os colegas intensificado por não apresentar a mesma performance ou habilidade de acompanhar o conteúdo, bem como sentir a pressão pelo elevado rendimento escolar, muitas vezes acompanhado de intimidações e perseguições. Assim, estes aspectos podem gerar sofrimento ou até adoecimento em muitos estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Botega, afirma que o perfeccionismo e a autocrítica acentuada relacionam-se às tentativas de suicídio principalmente na adolescência. A busca pelo perfeccionismo pode estar interligada à crença do adolescente de que precisa corresponder às expectativas de um elevado desempenho que as pessoas anseiam dele, o que “costuma levar a frustração e a queda na autoestima” (BOTEGA, 2015, p.193). Soares e Martins (2010) citam o exemplo do período do vestibular, no qual vários adolescentes estão cercados por cobranças familiares, sociais e pessoais e que estas podem desencadear um nível de ansiedade elevado, podendo afetar o desempenho escolar. Além disso, algumas emoções naturais presentes na adolescência como: solidão, insegurança e incertezas, podem culminar em pânico, sentimentos de insuficiência e inabilidade. Sobre essa questão, Tabaquim et al (2015) afirmam que:

A formação do adolescente, para atender as necessidades do mercado de trabalho no qual pretende se inserir visa o domínio de suas atribuições técnicas e o perfil de comportamentos relacionados ao dinamismo, criatividade, flexibilidade e, principalmente, facilidade de absorção de novas ideias, conceitos e avanços tecnológicos, aliados a outros aspectos próprios da idade. A grade curricular e a jornada diária de uma escola de ensino médio profissionalizante são consideradas como fatores potenciais e passíveis para desencadear a ansiedade entre os alunos adolescentes (TABAQUIM et al, 2015, p.202).

Nessa direção, é possível relacionar estas atribuições, muitas vezes exigidas na formação dos adolescentes, ao modelo econômico neoliberal e também à sociedade do desempenho mencionada por Gaulejac (2007), visto que ambos visam uma flexibilidade e uma auto-responsabilização dos sujeitos para o mercado de trabalho. Outro aspecto que merece atenção é a jornada extensiva das escolas EPTNM que também podem corroborar para a lógica do desempenho, pois, os estudantes podem ficar cada vez mais acelerados e absorverem muitas demandas devido ao acúmulo de atividades. Essa situação, como foi citado por Tabaquim et al. (2015), pode despertar algumas emoções como a ansiedade, no qual, dependendo da intensidade, pode gerar sofrimento e prejuízo na vida dos estudantes adolescentes.

Desse modo, OPAS/OMS (2018) destaca que a depressão ocupa a nona posição de doença e incapacidade entre os adolescentes e a ansiedade é a oitava causa no mundo todo. Os transtornos emocionais podem impactar significativamente a vida de um adolescente podendo se estender à idade adulta comprometendo assim seus sonhos e projetos.

Nesse sentido, Botega (2015) enfatiza que a tentativa de suicídio não pode ser menosprezada ou considerada como ato manipulativo. A vida de um adolescente é perpassada por diversas transformações, assim a tentativa “deve ser tomada como um marco a partir do

qual se iniciam ações, incluídas as de saúde mental, destinadas à proteção e à qualidade de sua vida” (BOTEGA, 2015, p.193).

Partindo dessa problemática, é necessário refletirmos, quais estratégias poderiam ser utilizadas para o fortalecimento da saúde mental na adolescência? Segundo a OPAS/OMS (2018), a promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são primordiais para auxiliar no desenvolvimento dos adolescentes, visto que a adolescência é um período relevante para a ampliação de hábitos sociais e emocionais, que contribuem para o bem estar mental. Dentre estes hábitos, é possível citar alguns como: manter uma rotina de sono saudável, realizar exercícios regularmente, desenvolver estratégias de enfrentamento e resolução de problemas, bem como de habilidades interpessoais, além de aprender a identificar emoções. Neste sentido, a família, a escola e a comunidade em geral são consideradas instâncias sociais de apoio relevantes, pois podem auxiliar e atuar como fatores de proteção que

amenizam ou inibem o impacto dos fatores de risco, favorecendo o desenvolvimento, a adaptação humana, e atuando quando o indivíduo está sendo ameaçado pela exposição ao risco em situações estressoras, acionando as características individuais (saúde, temperamento, autoestima e relações de confiança) e os recursos do ambiente (poder aquisitivo, suporte social familiar e comunitário) (TABAQUIM et al, 2015, p.201).

Nessa perspectiva, o fortalecimento dos fatores de proteção, de acordo com a OPAS/OMS (2018), pode ser realizado através de diversas intervenções, com intuito de promover a saúde mental dos adolescentes, minimizando assim os comportamentos de risco. Essas estratégias que visam à saúde mental e bem-estar auxiliam os adolescentes a estabelecerem resiliência para enfrentarem as adversidades de uma maneira mais leve. Dessa forma, os programas de promoção e prevenção da saúde mental para adolescentes requerem uma “abordagem multinível com plataformas de distribuição variadas – por exemplo, mídias digitais, ambientes de saúde ou assistência social, escolas ou comunidade” (OPAS/OMS, 2018).

Para Rangel (2009), a educação e saúde compõem um campo de conhecimento muito relevante para a qualidade de vida humana e social. Desse modo, a escola e os espaços de educação possuem um papel significativo na vida de crianças e adolescentes, tornando-se “um ambiente privilegiado para promoção da saúde mental e prevenção do suicídio”(RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 19). Nesse mesmo sentido, Vieira et al. (2014) destaca que a escola pode atuar como núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para crianças e adolescentes, aumentando os fatores de proteção e auxiliando na redução de riscos que podem afetar a saúde mental.

Portanto, é possível dizer que a escola se torna um dos fatores de proteção mais relevantes, visto que os adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo dentro desta. Assim sendo, a escola deve proporcionar espaços que fortaleçam o diálogo seguro com os/as estudantes e profissionais estimulando “a expressão dos sentimentos e a escuta compreensiva” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p.20).

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo traz uma das etapas da pesquisa de mestrado mencionada na introdução. Para sua realização, além das reflexões teóricas apresentadas no item 2, coletamos também

dados dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio através da aplicação de um questionário, composto por 23 questões de respostas objetivas e discursivas. Em relação a este instrumento de pesquisa, o questionário, Marconi e Lakatos o definem como um:

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 201).

Diante do cenário da pandemia da Covid-19, para dinamizar o processo de pesquisa e evitar a exposição dos participantes ao risco do vírus, a coleta de dados consistiu na aplicação de questionários compostos por questões objetivas e discursivas, no qual foram respondidos pelos estudantes de forma anônima e voluntária, não sendo obrigatória a participação na pesquisa. Os participantes foram contatados via e-mail, seguindo todos os protocolos determinados pelo Conselho de Ética da instituição, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido.

Os dados coletados foram analisados a partir de metodologia qualitativa pela Análise de Conteúdo de Bardin. Esta técnica é considerada uma técnica utilizada para o tratamento dos dados qualitativos que busca interpretar de forma cifrada e temática o material obtido na pesquisa (MINAYO, 2010). De acordo com Bardin, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48).

Após as etapas de preparação do material e leitura flutuante, o material foi categorizado em três grandes categorias que permitiram responder ao objetivo geral da pesquisa. Neste artigo, selecionamos um das categorias, que referem-se aos fatores de risco e de proteção à saúde mental identificados a partir das respostas dos estudantes nos questionários aplicados. Seguindo os princípios da Análise do Discurso, buscamos identificar semelhanças entre os fatores mencionados pelos sujeitos entrevistados, através de uma leitura da interrelação entre eles e suas características subjetivas, de modo a dialogar com pesquisas recentes sobre tal temática em outros contextos de pesquisas com adolescentes estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os fatores de risco são aspectos que podem aumentar o risco de adoecimento mental, enquanto os fatores de proteção são elementos que podem auxiliar no fortalecimento da saúde mental. De acordo com Cardoso, Borsa, e Segabinazi (2018), os fatores de risco podem ser acontecimentos e características que influenciam na predisposição de problemas físicos, emocionais e sociais durante o percurso do ciclo vital. Os fatores de proteção, por sua vez, são aspectos individuais (recursos pessoais) e ou contextuais (recursos ambientais) que fortalecem e dão apoio ao sujeito no enfrentamento de várias adversidades da vida. Sendo assim, na nossa análise, tal categoria emergiu da leitura flutuante das respostas dos alunos, passando a compor uma das categorias temáticas de análise.

Dentre as questões presentes no questionário, indagamos os estudantes sobre a vivência de alguma situação de *bullying*, conflito ou preconceito no interior da instituição. Do total dos respondentes, (55%) afirmaram que não, (45%) disseram que sim, já vivenciaram ou presenciaram alguma situação de *bullying*, conflito ou preconceito. Sobre essa questão, destacamos os relatos dos(as) estudantes:

“O curso de moda em geral é vítima de diversos preconceitos, principalmente por ser associado a uma sala de maioria feminina. Normalmente ele é desprezado por alunos e professores que acreditam que moda é um curso banal e fácil. Já vivenciei muitos comentários que diziam que moda era fácil e perto dos outros cursos a gente quase não fazia nada, além de comentários machistas associando o curso fácil a ser “coisa de mulher”. (Isadora)
“Presenciei algumas brincadeiras (como zombarias e outras) com alunos e uma separação da sala em grupos” (Lucas)

Segundo Lopes e Quirino (2017), no Brasil existe uma tendência das alunas se concentrarem em determinadas áreas do conhecimento em relação a outras e isso acontece porque “os marcadores e estereótipos de gênero influenciam as escolhas profissionais dos/as alunos/as”(LOPES & QUIRINO, 2017, p.01). As autoras, ao pesquisarem as relações de gênero na educação profissional e tecnológica quanto às escolhas das alunas do CEFET-MG, identificaram no curso técnico de hospedagem (de predominância de discentes do sexo feminino), que as estudantes vivenciaram situações de preconceito no qual o curso era menosprezado pelos demais alunos e considerado como fácil, situação que se assemelha aos relatos da estudante Isadora.

As autoras destacam que há uma pressão cultural e social em relação às meninas para que seus cursos sejam coerentes com a feminilidade, entretanto, essas escolhas são desvalorizadas por se tratarem de áreas economicamente e socialmente rotuladas como menos relevantes. Diante disso, “surge nesse paradoxo a dicotomia e a dupla pressão: para que mantenham o estereótipo de gênero e ao mesmo tempo que o superem” (LOPES & QUIRINO, 2017, p.08).

Em nosso estudo esta questão nos chamou a atenção, pois, algumas estudantes relataram ter vivenciado ou presenciado situações relacionadas ao machismo. Com isso podemos inferir que esta situação pode impactar a saúde mental, gerando assim um possível sofrimento para as estudantes, o que justificaria a participação expressiva das discentes em nossa pesquisa. Silva e Mendes (2015) destacam que possíveis opressões podem ocorrer no ambiente escolar entre meninos e meninas, através de gestos verbais e não verbais.

Complementando esta questão apontada pelas autoras, Louro (1997) relata que há um olhar de naturalidade fortemente construído, que muitas vezes nos impede de identificar nos espaços escolares, que meninas e meninos convivem e se agrupem de maneiras distintas. Para a autora “registramos a tendência nos meninos de invadir os espaços das meninas, interromperem suas brincadeiras e usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem natural das coisas” (LOURO, 1997, p.60).

Nessa perspectiva a aluna Paula relata que: “há certas piadas, comentários e atitudes, vindas principalmente dos alunos homens”. Nesse sentido, podemos dizer que o machismo ainda está muito presente em nossa sociedade, nas mais diversas esferas e principalmente nas pequenas situações cotidianas, o que acaba reforçando um “olhar natural” para questões que podem causar tanto sofrimento para muitas meninas e mulheres. Segundo Silva e Mendes (2015):

os sujeitos sociais que frequentam a escola, como estudantes, docentes, entre outros/as, também estão na sociedade vivenciando e reproduzindo, mesmo que de maneira inconsciente, relações machistas, produzidas e reproduzidas cotidianamente, dentro e fora da escola, fazendo parte de ambientes sociais mais amplos de meninos e meninas, homens e mulheres. (SILVA e MENDES, 2015, p.92)

Além da questão relacionada ao gênero, há outros tipos de situações indesejadas que ocorrem no cotidiano dos alunos. O relato do estudante Lucas, reflete o quanto o *bullying* ou o preconceito, acontecem, muitas vezes, de forma naturalizada dentro das instituições, sendo denominados de “brincadeiras” ou “piadas”, desconsiderando assim os reais efeitos que estas situações podem gerar na vida dos sujeitos, principalmente os agravos à saúde mental. De acordo com Lisboa:

bullying é considerado uma subcategoria de comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal, na qual se identifica claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social (LISBOA, 2005, p.13).

As interações sociais são relevantes, pois, é através delas que as habilidades sociais e alguns valores são desenvolvidos como: comunicação, posicionamento, solidariedade, respeito, empatia, tolerância entre outros. Para Polleto e Koller (2008), o *bullying* pode representar um fator de risco para o desenvolvimento saudável do indivíduo, pois, são formas de violência e humilhação que podem desencadear, nas vítimas, ideações, tentativas ou até suicídio consumado. Nesse mesmo sentido, Gurpilhares et al. (2014) destaca que estas práticas podem comprometer a aprendizagem e causar impacto ao longo da vida dos sujeitos.

Dessa forma, podemos dizer que a escola e a sociedade influenciam diretamente uma na outra. Para Gurpilhares et al. (2014, p.16) “as práticas de violência, discriminação e preconceito, vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar, têm se apresentado como um grande desafio para os professores, equipe gestora e toda comunidade escolar”. Os autores ainda ressaltam que é muito importante que estas práticas não sejam interpretadas como brincadeiras de criança, sendo relevante o envolvimento entre a família e instituição escolar para o desenvolvimento de ações que colaborem para a solução do problema. Portanto, discutir sobre essas situações no ambiente escolar se torna imprescindível, pois, a escola contribui para a formação dos sujeitos que estão em convívio na sociedade.

Posteriormente, questionamos aos discentes se os professores compreendem as dificuldades dos(as) alunos(as) e procuram auxiliá-los(as) a superá-las. Do total dos respondentes, (55%) afirmaram que “sim, poucos professores” e (45%) disseram que “sim, grande parte dos professores”. Nessa questão, não identificamos respostas quanto às respostas: “não” e “sim, todos os professores”. Para Vieira et al. (2014, p.20) os professores contribuem “ao desenvolverem vínculos baseados na afetividade, na empatia, na escuta reflexiva e respeitosa, na consideração pelas qualidades do aluno visando o fortalecimento de sua autoestima”. Nesse mesmo sentido, Carrano e Martins (2011) destacam que a instituição escolar e seus educadores podem abrir espaços ao entendimento, aderindo à observação e a escuta como dispositivos para a compreensão das identidades e atitudes dos(as) estudantes. Diante disso, podemos observar que os professores podem ser um ponto de apoio relevante para os(as) discentes, contribuindo assim para o fortalecimento dos fatores de proteção no ambiente escolar.

Visando identificar a satisfação com desempenho escolar, a partir da autoavaliação dos discentes, perguntamos a eles: com que frequência você se sente satisfeito com seu desempenho escolar?. Do total de respondentes (15%) afirmaram que “se consideram sempre”, (70%) declararam que “na maioria das vezes” e (15%) alegaram que “poucas vezes”. De

acordo com Ariño e Bardagi (2018, p.49) “quando o estudante possui uma percepção positiva acerca das próprias habilidades e competências para aprender, empregar estratégias de estudo e gerir o tempo, este fator pode se constituir como protetivo para saúde mental do mesmo”. A maioria dos(as) estudantes afirmaram se sentir satisfeitos(as) com o desempenho escolar, elemento relevante, pois, pode integrar os fatores de proteção.

Para complementarmos esta questão, questionamos aos discentes se sentem pressionados(as) a manter um bom desempenho escolar. Do total de respondentes, (45%) afirmaram que “sempre”, (35%) declararam que “na maioria das vezes”, (10%) alegaram que “poucas vezes” e (10%) consideraram que “nunca se sentiram pressionados”. Para Ariño e Bardagi (2018), quando os discentes não conseguem acompanhar o ritmo dos colegas, começam a perceber o seu ritmo como insuficiente, apresentar dificuldades de concentração, sentir cansaço físico e sonolência diurna, estes estressores contextuais podem prejudicar a saúde deles. Nessa perspectiva, a estudante Beatriz relatou que “o peso que é estar em uma escola Federal às vezes é pesado demais e a vontade de desistir às vezes aparece”.

Pacheco (2019) também identificou a pressão por desempenho em sua pesquisa com estudantes da EPTNM e destacou que esta pode se configurar como um possível fator de adoecimento para os estudantes. Diante disso, apesar da maioria dos(as) discentes relatarem que se sentem satisfeitos(as) com o desempenho escolar, podemos observar que grande parte dos(as) estudantes se sentem pressionados(as) a manterem um bom desempenho, o que pode constituir em um possível fator de risco, comprometendo a saúde mental dos mesmos.

O gráfico 1 apresenta o resultado da seguinte questão: por quem você se sente pressionado para manter um bom desempenho escolar? Observa-se no gráfico a seguinte distribuição percentual: (50%) afirmaram que “sentem pressionados por si próprios”, (20%) declararam que “a pressão provém da família”, (15%) consideram que “o ambiente acadêmico contribui para esta pressão”, (10%) afirmaram que “não sentem pressionados (as) por ninguém” e (5%) consideram que “as pessoas de modo geral influenciam para esta pressão”. Complementando esta questão, alguns estudantes relataram:

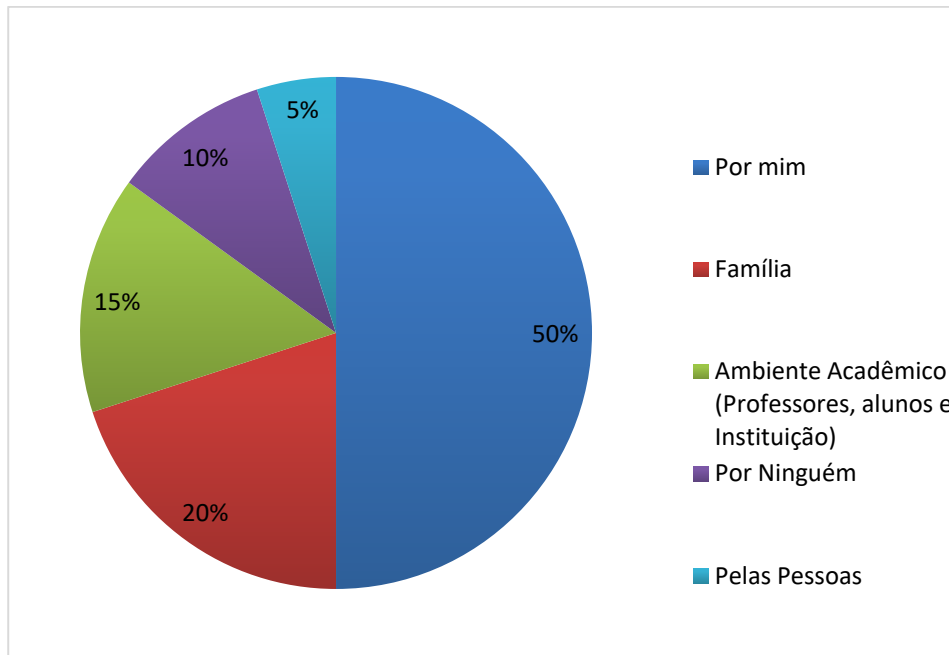
“Na maioria das vezes, eu mesmo me pressiono, a autocobrança é bem forte. Minha família nunca me pressionou, pelo contrário, eles sempre me apoiaram e incentivaram. Acho que atualmente existe uma esfera de competição muito grande, seja em vestibulares ou mercado de trabalho. E essa situação é péssima, me faz sentir muito pressionada e desgastada” (Karolina)

“Por mim mesmo, meus pais nunca foram exigentes. Mas vejo uma obrigação de merecer a vaga que ocupo” (Lucas)

“Por pressão familiar. Sempre fui criado para ser a melhor pessoa da sala e isso, indiretamente, influencia nos dias de hoje” (Miguel)

Podemos identificar que boa parte dos(as) estudantes sentem-se pressionados por si próprios, já a pressão por desempenho praticada pela família foi a segunda mais destacada pelos discentes. Convergindo com os resultados do nosso estudo, Pacheco (2019) em sua pesquisa com estudantes da EPTNM, identificou que a cobrança pessoal e dos familiares apresentaram-se como as mais recorrentes na fala dos discentes. Graner e Cerqueira (2019) analisaram vários estudos relacionados à saúde mental de estudantes universitários e identificaram que alunos que se sentiam menos pressionados apresentaram saúde mental mais saudável. Nesse sentido, o estudo citado sinaliza o possível prejuízo à saúde mental dos(as) discentes relacionado à pressão por desempenho.

Gráfico 1 - Percentual de pressão dos atores em relação ao desempenho escolar



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do instrumento de coleta de dados.

Podemos dizer que o atual cenário influencia para esta pressão por desempenho. Segundo Antunes (2000), jovens e idosos são deixados à margem do mercado de trabalho, a informalidade aumenta a cada dia através de trabalhos temporários e terceirizados e conseqüentemente o trabalho formal se torna cada vez mais escasso, situação que aumenta consideravelmente a competitividade entres os sujeitos.

A autocobrança relatada pelos estudantes pode estar relacionada ao conceito de “sociedade de desempenho” desenvolvida por Han (2017), quando, ao falar da autoexploração, refere-se aos sujeitos que utilizam da “liberdade” para se tornarem seres produtivos sem limitações ou metas, ou seja, sem um ponto de gratificação e de descanso. Esta situação pode despertar os mais diversos sentimentos e emoções como carência, culpa entre outros, pois, no final das contas, estão simplesmente e ilimitadamente tentando superar a si mesmos, o que pode levá-los a exaustão.

Contribuindo para esta reflexão, Gaulejac (2007) relata que a sociedade visa que o sujeito seja “empreendedor de si mesmo”, na qual “o tempo livre deve ser consagrado à gestão de seu capital-competência” (GAULEJAC, 2007, p.189). Nesse sentido, o tempo livre deve ser produtivo e cada sujeito deve gerenciar suas competências, principalmente aquelas que mais lhe carecem para melhor posicionamento perante o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o autor também destaca que a família pode ser identificada como uma pequena empresa, que visa fabricar um sujeito empregável através do bom desempenho, ou seja, “se o filho não tem sucesso, é o balanço da empresa familiar que se torna negativo, eles são condenados ao sucesso para evitar a falência” (GAULEJAC, 2007,p.187).

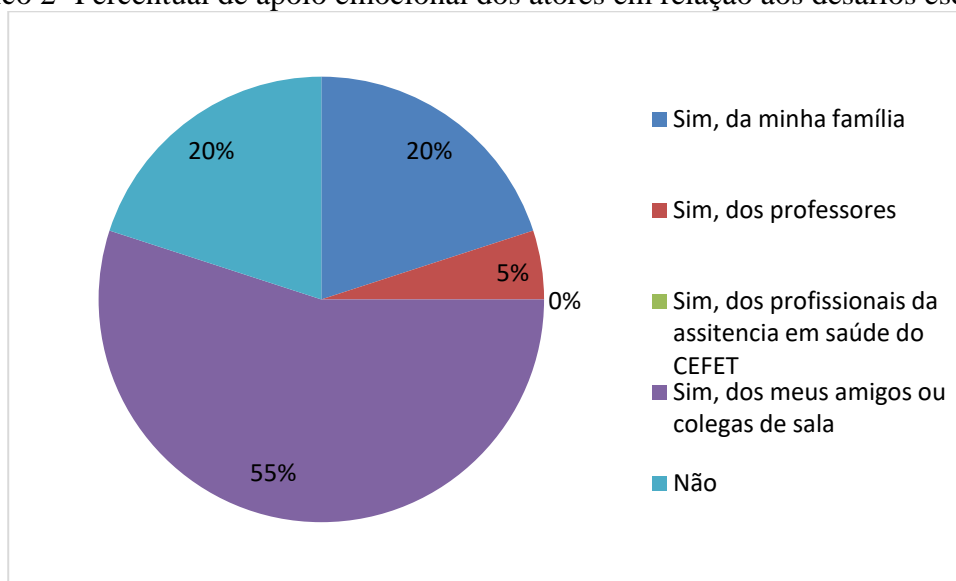
Para Han (2021), a presença e o significado da dor na sociedade dependem do sistema de dominação, sendo assim, em uma sociedade do desempenho que visa obter sujeitos produtivos a qualquer custo, a dor deve desaparecer, pois, não há espaço para ela. O autor ressalta que “segundo a visão de mundo heróica, a vida deve ser equipada de tal modo que ela esteja “armada” a todo o momento para o confronto com a dor” (HAN, 2021 p.24).

Desse modo, o estudante Miguel ressalta: “fui criado para ser a melhor pessoa da sala”, esta fala destaca a pressão familiar que pode ser vivenciada pelos discentes. Para Gaulejac

(2007), a ansiedade dos pais é enorme e muitas vezes a primeira responsabilidade destes é a de preparar seus filhos para confrontar a luta pelos lugares. Convergindo para esta questão, Han (2021) destaca que em nossa sociedade marcada pela desigualdade, foi disseminado que tudo estaria bem e que para os sujeitos que se esforçassem ficaria ainda melhor. Nessa perspectiva, Hur (2019) destaca que diversos atravessadores produzem a subjetividade, nesse sentido podemos inferir que a pressão vivenciada pelos estudantes nem sempre está relacionada a eles, isto é, pode ser resultado de diversos agenciamentos coletivos como: família, instituição e sociedade.

O gráfico 2 traz a compilação percentual da seguinte questão: você recebe apoio emocional para enfrentar os desafios escolares? As respostas foram as seguintes:

Gráfico 2- Percentual de apoio emocional dos atores em relação aos desafios escolares



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do instrumento de coleta de dados.

De acordo com a análise do gráfico 2, identificamos que grande parte dos(as) estudantes encontraram mais apoio emocional entre os pares do que na família ou instituição. Para Polleto e Koller (2008, p.411) “o apoio emocional refere-se à disponibilidade de uma pessoa com quem a criança ou adolescente possa discutir seus problemas, confiar sentimentos e aborrecimentos”. Sendo assim, levantamos a seguinte questão: há um distanciamento do jovem da família e da instituição ou há um distanciamento da própria família e instituição por não saber como lidar com este ser em transformação?

Segundo Le Breton, os adolescentes, ao saírem do espaço da família, ambiente este por vezes acolhedor e restritivo, se depara com o mundo no qual é visto como perigoso, pois não atende suas exigências, isso leva o adolescente a se amparar no grupo. Para Graner e Cerqueira (2019, p.1341) “alunos que não dispõe de amigos para compartilhar momentos sociais, apresentam maior isolamento e sofrimento”. Contudo, Botega (2015) destaca que os adolescentes são mais predispostos ao imediatismo e à impulsividade, visto que não possuem plena maturidade emocional, nesse sentido podem apresentar maior dificuldade para lidar com estressores agudos.

Han (2021, p.26) ressalta que na sociedade paliativa a “liberdade não é reprimida, mas sim explorada”, esta exploração surge de diversas maneiras através de dispositivos de

felicidade que nos distrai do modo de dominação. Nesse sentido, como os adolescentes apresentam maior propensão ao imediatismo e impulsividade e buscam por autoafirmação na sociedade e entre seus pares, esta nova sociedade potencializa nos jovens o consumo, o uso de mídias sociais e jogos, entre outros. Desse modo, esses elementos acabam atuando como anestésicos que podem reforçar cada vez mais o individualismo. Essa situação se torna preocupante, visto que os adolescentes se veem muitas vezes sem apoio de outras pessoas para lidar com o sofrimento, pois, a sociedade reforça que não existe dor, mas somente felicidade, sendo assim “dor reflete rejeições socioeconômicas que se inscrevem tanto no psíquico como no corporal. Analgésicos, prescritos em massa, ocultam relações sociais que levam à dor” (HAN, 2021, p.29).

Dessa forma, podemos conjecturar que receber apoio emocional de amigos e colegas de sala pode se configurar como fator de proteção, visto que os estudantes percebem que não estão sozinhos, mas também pode se apresentar como fator de risco, pois, como foi dito os adolescentes são mais propensos à impulsividade e foi identificado, ao longo deste estudo, que grande parte dos (as) estudantes estão vivenciando questões semelhantes relacionadas à vida acadêmica, além das diversas transformações biopsicossociais. Nesse sentido, quando os jovens se veem apoiando somente uns aos outros, está situação pode levá-los a assumirem certos comportamentos de risco como: uso de bebidas, substâncias ou até mesmo de autolesão.

Sendo assim, a presença de uma rede de apoio que acolhe, dialogue e oriente, se torna fundamental para os adolescentes nesse momento repleto de mudanças. De acordo com Graner e Cerqueira (2019, p.1341) “indivíduos que possuem apoio social tendem a apresentar melhor percepção do desempenho acadêmico”. Nesse sentido, além do apoio dos pares, podemos inferir que é relevante o apoio da instituição e também da família, pois, dessa forma os(as) estudantes se sentirão amparados para enfrentarem os mais diversos desafios e consequentemente trará reflexos positivos na saúde mental e na vida acadêmica destes.

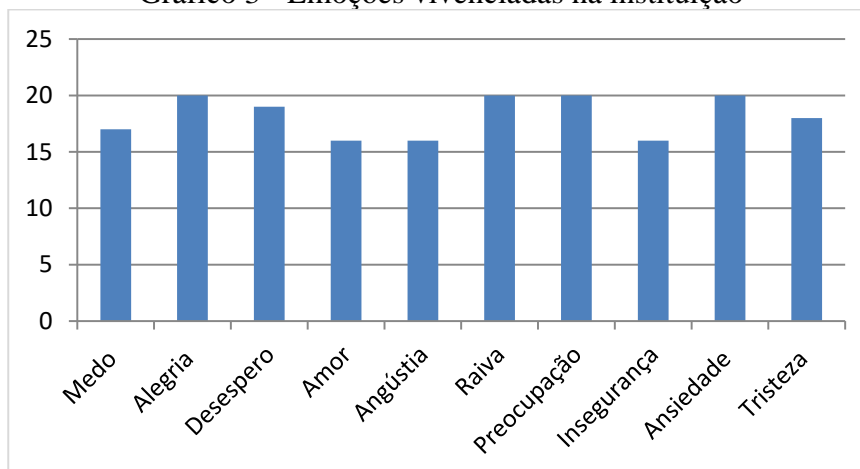
Visando identificar as emoções dos (as) discentes, solicitamos que identificassem as emoções vivenciadas na instituição, nesta questão eles(as) poderiam escolher mais de uma opção. As emoções mencionadas e sua frequência de menção foram compiladas no gráfico 3:

Podemos observar que os(as) estudantes vivenciaram diversas emoções, desde as mais agradáveis até as desagradáveis, as emoções mais vivenciadas pela a maioria dos (as) discentes foram: alegria, raiva, preocupação e ansiedade. Ressaltamos que esta pesquisa não teve objetivo, em nenhum momento, de realizar diagnóstico, por isso, esta é uma análise a partir da percepção dos estudantes, através de suas experiências.

Para Soares e Martins (2010), além das próprias expectativas, os jovens sentem receio de não corresponderem às expectativas das outras pessoas, como da família e da sociedade. Quando esses fatores se tornam intensos e o estudante não consegue ter discernimento da situação, emoções desagradáveis podem ser despertadas ou até mesmo sintomas físicos indesejados podem aparecer. Convergindo para essa questão, Alves e Dayrell (2015) destacam que algumas preocupações como “o que ser ou fazer no futuro”, começam a fazer parte da vida dos(as) jovens, para uns mais cedo, para outros mais tarde.

Segundo Tabaquim et al. (2015, p.199), “a escola pode ser entendida como fonte geradora de ansiedade no dia-a-dia dos adolescentes, onde muitas decisões devem ser tomadas, concomitantes às inúmeras transformações biopsicossociais”. Nesse sentido, podemos inferir que o gráfico das emoções pode estar relacionado aos momentos vivenciados pelos(as) jovens, muitas vezes marcados por transformações, cobranças, encerramento de ciclos, diversas expectativas futuras tanto profissionais quanto pessoais, além do cenário incerto marcado pela pandemia devido a Covid-19.

Gráfico 3 - Emoções vivenciadas na instituição



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do instrumento de coleta de dados.

A pandemia devido a Covid-19, não mudou somente os rumos desta pesquisa, mas afetou expectativas, sonhos, modos de estudar e de se relacionar de muitos estudantes. Ela trouxe também a presença da morte, marcada em nosso cotidiano, através de inúmeras perdas de amigos e familiares, além das perdas de direitos como saúde, alimentação, educação, trabalho e moradia. Han (2021) ressalta que

em tempos de pandemia, a dor dos outros fica ainda mais distante. Ela se dissolve em “números de casos”. Os seres humanos morrem solitários em estações intensivas, sem qualquer atenção humana. Proximidade significa infecção. O social distancing acentua a perda de empatia. O outro é, agora, um possível portador de vírus, de que se deve manter distância (HAN, p.100).

Diante disso, estamos nós e nossos sujeitos de pesquisa também, sentindo a intensidade das emoções como: medo, tristeza e desespero perante este novo “normal” marcado pela pandemia. No entanto, de acordo com Han (2021) a sociedade paliativa visa anestesiá-los os sentimentos:

A anestesia universal da sociedade leva a poética da dor ao desaparecimento completo. A anestesia reprime a estética da dor. Na sociedade paliativa, desaprendemos inteiramente como fazer a dor narrável, sim, cantável, como verbalizá-la, como transportá-la para uma narração, como cobri-la, sim, enganá-la com a bela aparência. (HAN, 2021, p.71).

A anestesia inserida pela sociedade não permite que os sujeitos expressem seus verdadeiros sentimentos e emoções, levando-os a um embotamento. Desse modo, o sofrimento muitas vezes é identificado como próprio fracasso, sendo assim, “se medos e incertezas nos assolam, responsabilizamos não a sociedade, mas nós mesmos por isso” (HAN, 2021, p.30). Esta situação apontada por Han faz emergir a seguinte indagação: se os adolescentes estão passando por diversas transformações, que podem desencadear algumas emoções desconfortáveis, como poderemos ajudá-los nesse processo de sofrimento muitas vezes solitário?

Por fim, perguntamos os(as) discentes, porque permanecem como estudantes da instituição. Sobre isso, alguns relataram que

“Apesar da dificuldade eu sei que na nossa região não tem outra escola melhor. Além disso, por ser escola pública aumenta minhas chances de entrar em uma boa universidade” (Paula)

“Eu amo o CEFET lá eu conheci as pessoas mais incríveis e melhorei como pessoa também. Tive experiência que em outras escolas eu não teria. Já chorei muito lá sim, mas tive muitos momentos bons também” (Arthur)

Os relatos dos(as) estudantes representam as falas da maioria dos(as) respondentes, dessa forma, podemos conjecturar que estes se mantêm na instituição por dois aspectos: primeiramente pelo reconhecimento que a escola possui na região e seu desempenho nos processos de avaliação em massa, como o ENEM por exemplo. O CEFET-MG, campus Divinópolis, apresentou as maiores médias no ENEM 2019, ocupando o primeiro lugar entre as principais escolas públicas e privadas da cidade. Nesse sentido, podemos dizer que esta situação contribui para que os(as) estudantes valorizem o ingresso na instituição, devido a qualidade do ensino e as oportunidades que ela os oferece.

Contudo, este reconhecimento da instituição pode se apresentar tanto como fator de proteção quanto de risco, visto que o CEFET-MG, como observamos ao longo deste estudo, além do ensino de qualidade, proporciona experiências que possivelmente eles não teriam em outra escola como: projetos de pesquisa e extensão, convivência com docentes pesquisadores (Mestres e Doutores), equipe multidisciplinar de assistência estudantil e ampliação das possibilidades de participação em projetos acadêmicos diversos. Em contrapartida, o aluno ingressante terá que lidar com um número bem mais expressivo de disciplinas, carga horária extensiva, limitação dos contatos sociais devido o excesso de trabalhos e estudos e adaptação a uma nova cultura escolar semelhante a uma universidade, o que pode de alguma maneira os afetar direta e indiretamente.

Outro aspecto que pode contribuir para a permanência dos(as) estudantes é a identificação com a instituição, observamos muitas falas dos(das) discentes que demonstraram amor, carinho e apreço pela escola. Nesse sentido, muitos estudantes relataram que permanecem no CEFET-MG

“Porque amo a escola e porque me proporcionará muitas oportunidades” (Esther)

“Porque tenho muito carinho e apreço por essa instituição: o campus, os professores, as atividades escolares, os momentos culturais e esportivos, além de que construí laços fortes de amizade e consegui me transformar como pessoa e estudante vivenciando a experiência do CEFET” (Franciele)

“Porque amo o CEFET. Mesmo agora, na reta final, quando já estou muito cansada de tudo, amo essa instituição e tudo que ela me proporcionou.” (Karolina)

Os relatos dos discentes nos faz refletir sobre a relevância da escola para além de um espaço de circulação de conhecimentos, mas também de um lugar de afeto, acolhimento, amizade e cuidado. Para Alves e Dayrell (2015) é imprescindível que a escola, principalmente a de ensino médio, desenvolva um olhar para a dimensão fundamental do humano, especialmente para os adolescentes e jovens, tornando assim um suporte que contribui para sua formação humana. Nessa perspectiva Carrano (2011, p.44) destaca que a “escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta.”

Diante disso, podemos inferir que, assim como a família, a escola pode se apresentar tanto como fator de risco quanto de proteção. Segundo Polleto e Koller (2008), o contexto familiar, institucional ou escolar pode se caracterizar como risco ou proteção, dependendo da qualidade das relações, do afeto e interação que estes ambientes possibilitam. Nessa perspectiva, Vieira et al. (2014) destaca que o ambiente escolar pode se configurar como um

espaço estratégico para a promoção e prevenção da saúde mental para crianças e adolescentes, visto que eles passam boa parte do dia nas instituições, desde a primeira infância. Além disso, segundo os autores, as escolas por serem mais acessíveis à comunidade que os serviços de saúde mental, podem proporcionar intervenções significativas que colaborem para o desenvolvimento dos fatores de proteção no ambiente escolar.

5 CONCLUSÕES

Este artigo apresentou a categoria “fatores de risco e de proteção à saúde mental dos estudantes da educação profissional e tecnológica do CEFET- MG, campus Divinópolis”. Como vimos, os fatores de risco são aspectos que podem aumentar o risco de adoecimento mental, enquanto os fatores de proteção são elementos que podem auxiliar no fortalecimento da saúde mental.

Para compreendermos sobre as adolescências, se faz necessário como bem colocado por Dayrell (2003), entendermos que a adolescência não pode ser reduzida como fase de preparação para vida adulta ou para o trabalho, esta é uma etapa muito importante da vida e merece a devida atenção, uma vez que os estudos apontam ser a depressão e a ansiedade os quadros que mais acometem os jovens.

No decorrer do artigo identificamos diversos fatores que atravessam os estudantes na sua vivência escolar como *bullying*, questões de gênero na escolha dos cursos, pressão familiar, expectativas em relação ao mercado de trabalho e a necessidade da sociedade de anestesiar a dor para manter os sujeitos produtivos, elementos que podem gerar sofrimento e adoecimento mental nos discentes. Além disso, vimos também que muitos estudantes recebem apoio emocional de seus pares, situação que nos chamou atenção, visto que a menção ao apoio da família e das instituições, por serem muito importantes para os jovens, diante de tantas transformações vivenciadas por eles, deveria também estar mais presentes nas falas.

Sendo assim, a presença de uma rede de apoio que acolhe, dialogue e oriente se torna fundamental para os adolescentes nesse momento repleto de mudanças. Nessa direção, discutir sobre saúde mental no contexto escolar se torna relevante, pois a escola é um ambiente acessível à comunidade, podendo ser um importante elemento para o fortalecimento dos fatores de proteção aos jovens. Contudo, para promovermos saúde mental não apenas a escola deve estar envolvida, mas todos os atores sociais (família, instituições, educadores e comunidade).

Por fim, compreendemos que esta temática não se esgota nesse artigo, mas que pode auxiliar para que novos estudos sejam desenvolvidos. Nessa perspectiva, se faz necessária a ampliação de espaços que discutam sobre saúde mental dos estudantes da EPT, visando assim ultrapassar os muros da escola e reduzir os fatores de risco, concomitantemente ao fortalecimento dos fatores de proteção.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. In: **Educação Pesquisa**, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200375&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 de jun.2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTIL, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: Coleção Grupos de Trabalho - CLACSO, 2000, v. 1, p. 35-48.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, MarúciaPatta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTEGA, Neury José. **Crise suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, p.190-193. 2015.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 28 abr.2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. 2a. ed. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2_ed.pdf> Ministério da saúde>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CARDOSO, Hugo Ferrari; BORSA, Juliane Callegaro; SEGABINAZI, Joice Dickel. Indicadores de Saúde Mental em Jovens: Fatores de Risco e de Proteção. In: **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 3 supl, p. 03-25, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v9n3s1/a02.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Revista do Centro de Educação**, vol. 36, n. 1, jan-abr, p. 43-56. Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117118584004>>. Acesso em: 16 de jun. 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L.M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, v., p. 34-49. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/Juventude-IniciacaoCientifica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 40-52, 2003. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. p.181-192. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha et al. **Bullying na Escola: um sofrimento.** Educação, Cultura e Comunicação, [S.l.], v. 5, n. 10, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/532/483>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RLFrGpHpQKgkYpwXvHx3B3b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out.2021.

HAN, Byung - Chul. **Sociedade do cansaço.** p.79-128. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje.** Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 2021.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, política e esquizoanálise.** p.47-58, 2ª ed. Campinas, SP: Alinea, 2019.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.** Tese de doutorado não-publicada, Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2021.

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira; QUIRINO, Raquel. Relações de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica: As Escolhas das Alunas do CEFET-MG. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499388721_ARQUIVO_ArtigoCompletoSabrinaLopes.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** - 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações.** In: Imaginário, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/ Organização Mundial da Saúde. In: **Saúde mental dos adolescentes**. Setembro de 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839> Acesso em: 12 ago.2020.

PACHECO, Fabiane do Amaral. **Saúde mental e o contexto escolar**: percepções de um estudo de caso na educação profissional. Jaguari, RS, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7892454>. Acesso em: 08 out. 2021.

PERALVA, Angelina. O Jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/349e/a4b8d162001214a0bbebcb16dc04f7cbbdb5.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, set. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DycNK6BKd8jJmr5rmJk8P9D/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

RANGEL, Mary. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. In: **Educação**, vol. 32, núm. 1, jan-abr, p. 59-64. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5136/3773>>. Acesso em: 02 de ago.2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Guia Interretorial de Prevenção do Comportamento Suicida em crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: <<https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersetorial-de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf>> Acesso em: 22 de jun.2020.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Maria. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 28, n. 1, Jan./Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723>>. Acesso em: 09 out. 2021.

SOARES Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. Vol. 20, Nº. 45, p.57-62. In: **Paidéia**. jan-abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a08v20n45.pdf>>. Acesso em: 08 de ago.2020.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi, et al. Vulnerabilidade ao stress em escolares do ensino técnico de nível médio. In: **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, V. 35, nº 88, p. 197-213, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a13.pdf>>. Acesso em: 15 de ago.2020.

VIEIRA, Marlene A. et al. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, G. et al. (Org). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. p.13-23. Porto Alegre: Artmed, 2014.