



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO**

JOSIANE DE PAULA JORGE

**PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

SERTÃOZINHO - SP

2019

JOSIANE DE PAULA JORGE

**PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni

SERTÃOZINHO - SP

2019

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora.

Jorge, Josiane de Paula
Proposta para promoção da saúde mental discente no contexto da educação profissional e tecnológica. / Josiane de Paula Jorge -- Sertãozinho - SP, 2019.
iii f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2019.

1. Saúde mental. 2. Educação profissional e tecnológica 3. Ensino médio integrado. 4. Psicologia escolar. I. Pantoni, Rodrigo Palucci. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Josiane de Paula Jorge

PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProTPT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovada em 30/09/2019

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni

Assinatura: _____



Profa. Dra. Juliana Cristina Perloti Piunti

Instituição: IFSP – Membro interno ao Programa

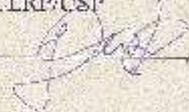
Assinatura: _____



Profa. Dra. Fabiana Maris Versuti

Instituição: FFCLRP/USP

Assinatura: _____



**FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL**

Josiane de Paula Jorge

**PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

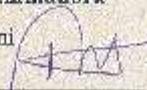
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 30/09/2019.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Paluzzi Pantoni

Assinatura: _____



Prof.ª Dra. Juliana Cristina Perloti Piumi

Instituição: IFSP - Membro interno ao Programa

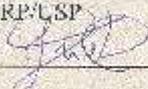
Assinatura: _____



Prof.ª Dra. Fabiana Maris Versuti

Instituição: FFCLRP/USP

Assinatura: _____



DEDICATÓRIA

A minha família, Marta, Altair, Adelcio e Adriano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas providências em minha vida, por preparar meu caminho e apenas conceder cada sonho no momento certo.

Aos meus pais, Altair e Marta, pela base que me fortalece e pelo cuidado diário.

Ao meu irmão, Adalcio, pelo companheirismo, pelas histórias compartilhadas e por sempre acreditar em mim, mais que eu mesma.

Ao meu orientador, Rodrigo, que tornou esse processo tranquilo e objetivo. Que soube compreender minhas limitações e valorizar minhas potencialidades. Obrigada pela confiança, pela oportunidade, pela troca de conhecimentos e pelas orientações.

A todos os docentes do ProfEPT, Câmpus Sertãozinho, que demonstraram como é possível desenvolver um programa de mestrado que esteja atento à qualidade de vida e à saúde mental de seus estudantes. Agradeço o excelente acolhimento que recebi no início do curso, a empatia e as boas relações que estabelecemos durante todo o programa.

Um agradecimento especial a Juliana Piunti, por acreditar em meu potencial intelectual e me instigar às análises mais profundas.

Não posso deixar de agradecer imensamente a Fabiana Maris Versuti, docente da USP – Ribeirão Preto, pelas valiosas contribuições durante toda a construção da pesquisa, pelo interesse e disponibilidade em auxiliar em todos os momentos.

Aos meus queridos colegas de turma, por todo o companheirismo e vivências compartilhadas.

Levarei vocês para sempre comigo.

Ao meu amor, Adriano, que esteve presente em cada momento. Que conhece todas as minhas alegrias e angústias. Que dividiu todo esse caminho comigo e soube prover amor.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou desvelar as experiências dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Câmpus Sertãozinho do IFSP, no que concerne a saúde mental discente. Esta proposta resultou em um encaminhamento, que originou o produto educacional desta pesquisa: uma formação continuada de docentes sobre a saúde mental discente no contexto da EPT. Para isso, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: compreender os sentidos dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio sobre a própria saúde mental; verificar as relações estabelecidas pelos participantes entre o ambiente escolar, a estrutura curricular e a saúde mental; construir o produto educacional com base nas fundamentações teóricas e informações obtidas nos objetivos específicos anteriores; aplicar o produto educacional, bem como analisar e discutir seus resultados. Os participantes da pesquisa foram discentes e docentes do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos do Câmpus Sertãozinho do IFSP. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os grupos focais com os discentes e questionários *online* com discentes e docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja análise e discussão dos dados basearam-se em autores como Vigotski, Saviani, Ramos, Antunes, entre outros. Os dados e análises da investigação forneceram os elementos para se pensar o produto educacional: formação de professores, o qual foi aplicado e avaliado pelos participantes. Conclui-se que as experiências dos alunos do Ensino Médio Integrado, principalmente do primeiro ano, têm repercussões negativas a própria saúde mental. Todavia, o sofrimento psíquico dos estudantes está atrelado a outros fatores para além do excesso de atividades, como as contradições dadas pela desigualdade social que se expressa nas relações sociais e de opressão. Em um contexto social de desigualdades e misérias sociais que atravessam a escola, a promoção da saúde mental discente torna-se utópica.

Palavras-chave: Saúde Mental. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Psicologia Escolar.

ABSTRACT

This research has the objective to unveil the experiences of the students of the Integrated Technician High School Course of Sertãozinho Campus, from FISP, regarding the student's mental health. This proposal resulted in a referral, that originated the educational product of this research: a continuous formation of teachers about students' mental health in the PTE (Professional Technological Education) context. To this end, there were set the following specific objectives: comprehend the students' senses of the Integrated Technician High School Course about their own health; verify the relationships established by the participants, between the school environment, the curricular structure and the mental health; build the educational product based on theoretical reasons and informations gathered in the previous specific objectives; apply the educational product, analyse and discuss its results as well. The participants of the research were students and teachers of the Integrated Technician High School Course of Sertãozinho Campus from FISP. The instruments used to collect data were focus groups with students and online questionnaires with students and teachers. It is a qualitative research, which analysis and discussion of the data were based in authors as Vigotski, Saviani, Ramos, Antunes and others. The data and analysis of the investigation supplied the elements to think about the educational product: teacher formation, which was applied and evaluated by the participants. It concludes that the Integrated Technician High School Course students' experiences, mostly from the first year, have negative repercussions to their own mental health. however the psychic suffering of the students is conditioned to other factors beyond the excess of activities, as the contradictions due to the social inequality expressed at social and oppressive relationships. In a social context of inequality and social misery across the school, the mental health promotion become utopian.

Key-words: Mental Health. Technological Professional Education. Integrated Technician High School Course. School Psychology.

LISTA DE SIGLAS

CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
EFC	Equipe de Formação Continuada
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo
OMS	Organização Mundial da Saúde
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese dos objetivos específicos.....	35
Figura 2: Síntese dos procedimentos.....	38
Figura 3: Ciclo de funcionamento da proposta	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Eixos de análise.....	40
Tabela 2: Ementa da formação	78

SUMÁRIO

I – CONTEXTO E MOTIVAÇÕES.....	15
1.1. JUSTIFICATIVA	15
1.2. OBJETIVO GERAL.....	16
2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	17
II – REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1. DEFINIÇÃO DE SAÚDE MENTAL	19
2.2. SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO.....	21
2.3. EXPERIÊNCIAS NOS IFs.....	22
III - BASES CONCEITUAIS.....	27
3.1. SENTIDO E SIGNIFICADO EM VIGOTSKI	27
3.2. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM SAVIANI	30
4.3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO	32
IV – PROCEDIMENTOS	35
4.1. RETOMADA DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	35
4.2. A ESCOLA.....	35
4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA	36
4.4. PROCEDIMENTOS.....	37
4.5. TRAJETÓRIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	38
V – SENTIDOS DISCENTES SOBRE A PRÓPRIA SAÚDE MENTAL.....	43
5.1. EXPECTATIVAS ANTERIORES.....	43
5.2. O INGRESSO AO IF	46
5.3. O SENTIDO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO E EMI.....	50
5.4. A POSSIBILIDADE DA EVASÃO.....	55
5.5. SÍNTESE DOS SENTIDOS DISCENTES	57
VI - RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE ESCOLAR, ESTRUTURA CURRICULAR E SAÚDE MENTAL.	59

6.1. RELAÇÕES ESCOLARES.....	59
6.2. ESTRUTURA CURRICULAR.....	62
6.3. DISCURSO DOS EDUCADORES SOBRE SAÚDE MENTAL.....	66
6.4. SÍNTESE DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS.....	69
VII - PRODUTO EDUCACIONAL.....	71
7.1. PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE	71
7.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	73
7.3. APLICAÇÃO DO PRODUTO: FORMAÇÃO CONTINUADA	76
7.4. AVALIAÇÃO DO PRODUTO: FORMAÇÃO CONTINUADA	80
VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	99

I – CONTEXTO E MOTIVAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as experiências que mobilizaram o desenvolvimento desta investigação, bem como sua justificativa.

O interesse por esta pesquisa emergiu a partir do trabalho dos psicólogos escolares que atuam nos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e de suas experiências com questões de saúde mental dos estudantes. Os psicólogos passaram a fazer parte do contexto da educação profissional a partir da lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006, a qual dispõe acerca da criação de cargos efetivos para a composição das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Esta lei permitiu a criação de 57 cargos para psicólogos nestas instituições, em todo o país. Posteriormente, cada Câmpus dos IFs do Brasil, contaria com, pelo menos, um psicólogo.

No movimento de expansão da educação profissional no país, os psicólogos ingressam ao IFSP (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo), onde atuam, em sua maioria, na perspectiva da psicologia escolar/educacional. Perspectiva esta que compreende o espaço escolar como fértil para o desenvolvimento tanto do pesquisador, quanto do profissional que coloca em prática as produções e conhecimentos concebidos por suas pesquisas (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Em contato com discentes, com idades desde 14 a mais de 50 anos, visto as diferentes modalidades de ensino que os IFs abarcam, os psicólogos escolares se deparam com diferentes queixas: problemas de aprendizagem, comportamento, entre outras (PREDIGER, 2010). É necessário compreender a produção de tais queixas escolares como emergentes de uma rede de relações, que tem como contexto o processo de escolarização e seus atores, ou seja, uma síntese de múltiplas determinações (SOUZA, 2013).

É a partir deste contexto de trabalho e da atuação da psicologia escolar que emerge o objeto de investigação desta pesquisa.

1.1. JUSTIFICATIVA

Existe uma demanda recorrente de alunos com queixas emocionais e psicológicas que chegam até a CSP (Coordenadoria Sociopedagógica) ou equivalente nos IFs (JORGE, 2018, FARIA, 2017, SODRÉ 2017). No IFSP este setor é constituído por psicóloga, assistente social, pedagogas, tradutora e intérprete de libras e técnica em assuntos educacionais, cujo trabalho procura ser desenvolvido de forma interdisciplinar (JORGE, 2018). Estes alunos são imediatamente encaminhados para a CSP e para o psicólogo escolar. É necessário lembrar que a atuação da psicologia nestas situações não se configura como atuação clínica

psicoterapêutica, mas como escuta, acolhimento e orientação, além de ser uma atuação voltada para o coletivo e não individualizada, tendo em vista a perspectiva da psicologia escolar/educacional.

Com isso, são recebidos discentes encaminhados por professores, ou mesmo seus familiares, cujas queixas dizem respeito à ansiedade, questões emocionais e familiares, bem como dificuldade de adaptação ao curso e ao ritmo de atividades, principalmente alunos do EMI (Ensino Médio Integrado) (JORGE, 2017, 2018). Os alunos ingressantes destes cursos percebem o ambiente escolar dos IFs como gerador de angústia, ansiedade e estresse. Enfrentam, nesse processo de adaptação ao IF, experiências de intenso sofrimento psíquico (BRITO, 2017, FARIA 2017, SODRÉ, 2017). Assim, além do acolhimento ao estudante, o psicólogo escolar é também requerido a orientar os docentes e familiares sobre estas demandas acerca da saúde mental discente (JORGE, 2018).

Diante deste cenário, esta pesquisa elegeu como tema a promoção da saúde mental dos alunos do EMI do Câmpus Sertãozinho do IFSP. O pesquisador, que quer trabalhar com aspectos da subjetividade dos alunos inseridos no contexto da EPT (Educação Profissional e Tecnológica), deve estar consciente de uma educação voltada para a promoção da plena manifestação humana, ou seja, da omnilateralidade (SAVIANI, 2003, 2007). E neste sentido, a saúde mental é uma dimensão humana que deve ser considerada. Para isso, buscou-se, com a investigação, desvelar as experiências destes estudantes, a fim de ampliar as ações para a promoção da saúde mental.

1.2. OBJETIVO GERAL

Desvelar as experiências dos estudantes do EMI do Câmpus Sertãozinho do IFSP, no que concerne a saúde mental discente.

2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Compreender os sentidos dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de um Câmpus do IFSP sobre a própria saúde mental;
- 2) Coletar informações com os discentes, docentes e gestão, e posteriormente verificar as relações estabelecidas por eles entre o ambiente escolar, a estrutura curricular e a saúde mental;
- 3) Construir o produto educacional com base nas fundamentações teóricas e informações obtidas nos objetivos específicos 1 e 2.
- 4) Aplicar o produto educacional, bem como analisar e discutir seus resultados.

1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em 09 capítulos, sendo este o capítulo I – contextos e motivações. O capítulo II – revisão da literatura traz as produções já realizadas sobre a temática, a fim de contextualizar o estudo, bem como demonstrar sua relevância frente às pesquisas já existentes. O capítulo III – bases conceituais, por sua vez, explica as bases teórico-filosóficas que fundamentam a investigação. No capítulo IV são descritos os procedimentos e metodologia trilhados para a coleta e análise de dados são ilustrados. Os capítulos V e VI se dedicam a apresentação dos dados coletados e a discussão acerca destas informações. O capítulo VII - se ocupa do produto educacional, sua construção, aplicação e análise. O capítulo VIII – traz as considerações finais e propostas para pesquisas futuras.

II – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo são explicitadas as pesquisas realizadas sobre a temática, descrevendo aquelas consideradas mais relevantes para o embasamento deste estudo. Para melhor compreensão e organização, este capítulo foi estruturado em três partes: Definição de Saúde Mental; Saúde mental e Educação; Experiências nos IFs.

2.1. DEFINIÇÃO DE SAÚDE MENTAL

Os conceitos de saúde e saúde mental são complexos, sendo objetos de múltiplos saberes. São termos influenciados historicamente por contextos sociopolíticos, bem como pelo desenvolvimento de práticas em saúde (GAINO et al., 2018).

A OMS (Organização Mundial da Saúde) define saúde como “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doenças ou enfermidades” (WHO, 2005, p.18, tradução nossa). A OMS entende também que a “[...] saúde mental é claramente uma parte integral desta definição” (WHO, 2005, p.18, tradução nossa) e a descreve como “[...] um estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutífera, e está apto a contribuir para a sua comunidade” (WHO, 2005, p.18, tradução nossa). A expressão bem-estar, presente em ambas as definições, é tomada como constructo subjetivo, que comporta significativa influencia da cultura (GAINO et al., 2018).

Para Gaino et al. (2018, p.110) essa definição da OMS “[...] foi inovadora e ambiciosa, pois, em vez de oferecer um conceito inapropriado de saúde, expandiu a noção incluindo aspectos físicos, mentais e sociais”. O conceito de saúde mental não está, portanto, centrado apenas na prevenção de doenças, mas também tem enfoque na promoção da saúde, considerando “[...] a visão integral do indivíduo inserido no seu ambiente familiar, social e comunitário” (ROCHA et al., 2011). Ao compreender o conceito de saúde mental de forma ampliada, deixa-se de restringir o tema apenas aos transtornos mentais, o que pode contribuir para a diminuição do estigma e preconceito em torno da temática (BRESSAN et al., 2014).

Todavia, existem intensas críticas à concepção de saúde proposta pela OMS. Uma delas diz respeito à condição de completo bem-estar, considerado irreal, na medida em que as limitações ambientais e humanas impossibilitariam este pleno estado de bem-estar (GAINO, et al., 2018), principalmente nos países periféricos e entre a classe trabalhadora. Cardoso, Reis e Iervolino (2008) a consideram ultrapassada e utópica, uma vez que, para os mesmos, um perfeito bem-estar é incapaz de ser atingido e medido. Trazem também uma concepção de saúde ampliada e consideram a qualidade de vida do sujeito, mas, para os autores, a qualidade

de vida pode ser definida somente a partir da realidade de cada um. Porém, em uma sociedade desigual, como relativizar a qualidade de vida? Sugere-se a aceitação das realidades desiguais e injustas?

Decorrentes das críticas ao conceito da OMS e somadas aos vários eventos políticos e econômicos, surgiram as discussões sobre um novo paradigma, a saúde como produção social. Essa nova visão constitui-se da combinação das abordagens da medicina preventiva e da saúde integrativa, da expansão do conceito de educação em saúde e da rejeição da abordagem higienista (GAINO, et al., 2018, p.110).

O paradigma da produção social de saúde inclui aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais, sendo a saúde compreendida, portanto, de forma mais complexa que a mera ausência de manifestações de doenças. Para o presente estudo, este paradigma complementa a definição de saúde mental da OMS, abarcando as questões referentes à qualidade de vida, à subjetividade de cada indivíduo e indo além, considerando os aspectos socioeconômicos e culturais e, por isso, condiz com os propósitos desta pesquisa. Isto porque “[...] a OMS cita a inclusão dos aspectos psicológicos como parte da saúde e a ideia da produção social de saúde, o que reafirma que bem-estar físico e mental dependem de boas condições de vida, envolvendo alimentação, moradia, situação de emprego entre outros” (GAINO et al.; p. 113, 2018).

Ainda assim, é necessário considerar a fragilidade da definição da OMS, ao limitar a saúde ao completo bem-estar. Isto se torna contraditório frente às doenças crônicas:

“[...] avanços da tecnologia biomédica tornaram possível o aumento da longevidade, mesmo com um diagnóstico estabelecido. Esse novo perfil epidemiológico torna a definição da OMS obsoleta e resulta em maiores gastos com saúde, pois, se saúde é um completo estado de bem-estar, uma pessoa com uma doença crônica estaria doente e em necessidade constante de cuidado médico” (GAINO et al.; p. 113-114, 2018).

É importante explicitar também, que os profissionais da saúde mental ainda estão em constante luta por uma mudança de paradigma da “doença/cura” para a “existência/sofrimento” (CÂNDIDO et al., 2012), ou seja, o sofrimento psíquico como condição humana, e não como doença ou transtorno. Pesquisadores, como Cândido et al. (2012), utilizam o termo sofrimento psíquico para se referir aos transtornos mentais, em detrimento da utilização cotidiana de expressões diagnósticas, que carregam muitos preconceitos e estigmas.

Seguindo esta perspectiva, neste trabalho utilizar-se-á a expressão sofrimento psíquico, em detrimento de expressões diagnósticas ou médicas, pois “[...] onde houver relacionamentos interpessoais, necessário se faz repensar conceitos e valores e ressignificar a prática” (CÂNDIDO et al., 2012, p.112).

2.2. SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO

Existem diversas produções sobre saúde mental e educação/escola com enfoque, dentre outros, nos seguintes aspectos: sofrimento psíquico de estudantes, como depressão (SILVA; CERQUEIRA; LIMA, 2014); uso de drogas ou substâncias ilícitas e lícitas por adolescentes (MOREIRA; VÓVIO; MICHELI, 2015); medicalização de estudantes (SOUZA, 2008; SOUZA, 20013, SODRÉ, 2017); *bullying* (PIGOZI; MACHADO, 2015; ROMO; KELVIN, 2016; ALENCAR; SÁ, 2017; MARTIOLI; MARTÍNEZ, 2017, RIBEIRO; CARMO, 2018); saúde mental docente (DIEHL; MARIN, 2016; SILVA; SIMONETO, 2016; NUNES; ROCHA, 2014); prevenção ao suicídio (CORREIA, 2017; SANTOS, et al., 2013); diversas pesquisas sobre saúde mental de estudantes universitários (CORREIA, 2017; BRAGA et al., 2015); estudantes de medicina e outros profissionais da saúde (MOUTINHO, 2017; CLIQUET; RODRIGUES, 2016; TENÓRIO et. al., 2016; FIGUEIREDO et al., 2014).

Foram encontradas importantes investigações sobre saúde mental e educação em países da América do Sul e Europa, como: programas de prevenção com adolescentes nas escolas do Chile (LANGER et al.; 2017; LEIVA, et al., 2015, GALLARDO; LEIVA; GEORGE, 2015), Colômbia (OCHOA; ARANGO, 2015); na Europa, em países como Portugal (GONÇALVES; MOLEIRO, 2016; LOUREIRO et al., 2012; ROCHA et al., 2011), Itália (GIGANTESCO; CASCAVILLA, 2013) França (NAKAMURA; PLANCHE; EHRENBURG, 2017). Isto ilustra como o interesse acadêmico voltado para a relação saúde mental e educação ultrapassam as fronteiras brasileiras. Isto porque a relação entre sofrimento psíquico e trabalho ou sofrimento psíquico e educação são intrínsecas ao capitalismo, que é global.

Todavia, poucas são as pesquisas que enfocam as percepções de estudantes do ensino médio sobre a própria saúde mental no contexto escolar, ou mesmo as percepções docentes sobre a saúde mental de seus alunos. Isso é ainda mais escasso no contexto da EPT, foco da presente pesquisa.

Para Faria (2013), “[...] isto se deve ao fato de grande parte das pesquisas discutirem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens sem se importar em enfocá-los como sujeitos que vivem tais situações” (p.106). Entretanto, a mesma autora constatou em sua pesquisa, que estes jovens querem ser ouvidos e expor o que pensam. Há uma clara disponibilidade para falar espontaneamente de suas experiências escolares e de vida. Além de considerarem prazerosos estes momentos de fala e escuta; uma oportunidade para reflexão e autoconhecimento (FARIA, 2013).

Esta preocupação, com a percepção dos estudantes brasileiros sobre a própria saúde e qualidade de vida, foi observada em pesquisas com graduandos de medicina, como a realizada por Figueiredo et al. (2014). Do mesmo modo, Soares et al. (2014) descrevem a primeira pesquisa realizada no Brasil sobre a percepção de professores da escola pública acerca da saúde mental de seus alunos. Os autores apontam que:

Os sentidos atribuídos à saúde mental pelos professores indicam interesse em obter conhecimentos sobre o tema da saúde mental, uma vez que isso pode ser útil no trabalho com os alunos. Os dados obtidos sugerem que, na visão do educador, existe pouca informação disponível sobre saúde mental para professores e, portanto, grande necessidade de haver desenvolvimento de estratégias educativas sobre saúde mental na escola (SOARES et al., 2014, p. 947).

Sobre isso, Bressan et al. (2014) considera o espaço escolar estratégico para promoção da saúde mental, apontando para as possibilidades de promoção dos fatores de proteção e de prevenção dos fatores de risco, no ambiente educacional. Em consonância, Vieira et al. (2014) explica:

A literatura em saúde mental tem identificado a escola como um lugar estratégico e privilegiado na implementação de políticas de saúde pública para jovens, passando a destacá-lo como principal núcleo de promoção [...] de saúde mental para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos ligados à saúde mental (p. 16).

Vieira et al. (2014) esclarece que na escola está a maior parte da população jovem, sendo um ambiente mais acessível que os serviços de saúde mental, onde podem ser realizadas intervenções com menos estigmas. Fukuda et al. (2016), ao investigar a percepção de jovens brasileiros a respeito das dificuldades encontradas para procurar ajuda profissional e serviços em saúde mental, percebeu o medo do estigma como um obstáculo significativo para a busca de tratamento em saúde mental entre os jovens. Analisou ainda que os problemas escolares, assim como ansiedade e depressão (sofrimentos psíquicos), são os fatores que mais levam os jovens a procurar tratamento. Para compreender o ser social, bem como suas angústias profundamente vinculadas à sociedade em que vive (desigualdades, lutas de classe, neoliberalismo), é preciso pensar filosófica e sociologicamente, o que é um dos imperativos da formação integral.

O espaço escolar torna-se, assim, o principal núcleo de promoção da saúde mental (ALVES, 2017). Portanto, são necessárias mais pesquisas no país sobre a temática da saúde mental discente, principalmente no contexto da EPT, em que estão incluídos os IFs.

2.3. EXPERIÊNCIAS NOS IFs

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi expandida pela Lei 11.892/08, que criou os IFs. Isto gerou a interiorização e descentralização da educação

profissional e tecnológica, estabelecendo novas unidades (IFs) em todo território nacional (PREDIGER, 2010).

O IFs oferecem, além do ensino técnico-profissionalizante, o ensino superior público e gratuito. Mas se diferenciam destas “[...] por participarem da formação dos indivíduos desde a educação básica até os cursos de graduação (licenciatura, bacharelado, superior de tecnologia) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), além de realizarem pesquisa e extensão” (ZITZKE; CALIXTO, 2018, p.2).

Trata-se, portanto, de uma organização pedagógica verticalizada, que vai da educação básica ao ensino superior. Isso possibilita a atuação dos docentes em diferentes níveis de ensino, bem como proporciona uma trajetória de formação para os discentes que pode ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2010).

Pacheco (2010) sinaliza que

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (p.13).

Um dos objetivos fundamentais dos IFs, segundo Pacheco (2010,) é articular ciência, trabalho e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (p. 14).

Desta forma, os IFs são afirmados enquanto política pública, em que se prevê a formação profissional da população marcada, historicamente, por desvantagens sociais e econômicas: a classe trabalhadora.

A educação promovida pelos IFs traz uma preocupação com o público a quem se dirige; assume-se um compromisso para a transformação social e desprende-se do caráter de amparo e assistencialismo, mas ainda se mantém como uma educação para as camadas desfavorecidas da população. A proposta destes institutos é a de se constituir como instrumento do resgate da cidadania e da redução das desigualdades sociais, por meio da oferta de uma formação humanística, além da preparação técnica (JORGE, 2017).

É neste contexto político educacional que se encontram as experiências de educadores e psicólogos relatadas a seguir.

Alencar e Sá (2017) evidenciam o período crítico em que se configura o primeiro ano do EMI. É um momento de adaptação ao novo contexto escolar, de dificuldades e angústias, que influenciam o desenvolvimento psicossocial e o desempenho acadêmico, sendo

necessário tratar esse momento com “[...] zelo, cuidado e acolhimento para que a adaptação a essa nova realidade se estabeleça de forma sadia” (ALENCAR; SÁ, 2017, p. 20). É um período em que os estudantes se deparam com as exigências da vida acadêmica, dificuldades de relacionamento interpessoal, questões de identidade e desenvolvimento vocacional.

Faria (2017) descreve esta experiência como permeada de angústia e ansiedade, desgaste emocional, dificuldade para dormir e para se alimentar, dificuldade para falar em público, apresentar seminários e realizar provas, dificuldade para acompanhar o ritmo de atividades do instituto, principalmente para os alunos do EMI. Os estudantes ingressantes destes cursos “[...] percebem seu novo ambiente escolar muitas vezes como gerador de estimulações excessivas, que levam à ansiedade” (FARIA, 2017, p. 88).

Faria (2017) observou “[...] que até mesmo a falta de conhecimento do espaço físico da instituição pode ser aversiva ao aluno, assim como o medo de um professor, de não conseguir se adequar ao sistema escolar ou ao método de ensino [...]” (p.89). Estes estudantes enfrentam, portanto, significativo sofrimento psíquico (BRITO, 2017) no ambiente escolar, o qual, desta forma, se constitui como produtor de adoecimento psíquico (SODRÉ, 2017).

A realidade escolar dos IFs, para Sodré (2017), é promotora de sofrimento e adoecimento psíquico, os quais são tratados, em sua maioria, por meio de psicofármacos. Individualiza-se a problemática como própria do estudante, em detrimento da discussão de todo o ambiente que o aluno vivencia e que pode ser fator determinante para as dificuldades do discente na escola, bem como em detrimento das influências dos conflitos sociais da sociedade capitalista, visto que a luta de classes está na escola.

Logo, as principais demandas que emergem neste contexto estão relacionadas à adaptação escolar e à enorme exigência de atividades acadêmicas (FARIA, 2017). Pereira e Bock (2018) legitimam estas constatações ao apontarem a carga horária exaustiva do EMI, comparando-a a um curso de graduação.

Para Alencar e Sá (2017), “a qualidade dessa transição vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, de suas vivências anteriores, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles” (p. 19), além da classe social de origem destes alunos, que é o principal determinante. As autoras, atuantes no contexto dos IFs, procuram promover a construção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento saudável e pleno dos discentes, incluindo toda a comunidade escolar na responsabilização deste processo.

É possível perceber, portanto, que há uma preocupação com a saúde mental dos discentes no contexto escolar da EPT, como demonstra, além dos autores já citados, Brito

(2017), ao relatar sua experiência com os alunos do EMI, de um Câmpus do Instituto Federal de Pernambuco, sobre ações de promoção da saúde mental.

Brito (2017) realizou um levantamento do perfil destes alunos, bem como “dos eventos que poderiam interferir na saúde e aprendizagem desses jovens [...]” (p. 160). Com a investigação, a autora percebeu “[...] a inexistência de um ambiente para que os estudantes pudessem compartilhar suas experiências e trocar informações relevantes que fortalecessem a sua permanência e os tornassem produtores de saúde [...]” (p. 160).

A partir disso, a autora e psicóloga desenvolveu um trabalho que permitisse esse espaço de fala, abordando os seguintes aspectos: autoestima, relacionamentos interpessoais, sexualidade, violência (*bullying*) e sofrimentos psíquicos, entre outros. Realizou diversas atividades para trabalhar esses temas, como dinâmicas de grupo, exibição de vídeos, rodas de conversa, “[...] leitura de textos e debates a respeito do sofrimento psíquico enfrentado por muitos estudantes” (BRITO, 2017, p. 161). Estas atividades podem se constituir em momentos adequados para que os diferentes profissionais da instituição iniciem “[...] à construção de uma relação de corresponsabilidades pelo bem-estar psíquico de todos [...]” (BRITO, 2017, p. 161).

Da mesma forma, Alves (2017), ao relatar sua prática psicológica em um Câmpus dos IFs, afirma que a promoção da saúde de adolescentes abrange “[...] a participação de diversos personagens em diferentes contextos e dentre eles está a escola (ALVES, 2017, p. 136). Ao considerar o cotidiano escolar como espaço para acontecimentos sociais complexos, é preciso construir outras formas de práticas escolares e educacionais, nos atentando para “[...] o quanto essas escolhas contribuem para o engessamento ou para a expansão da vida” (SODRÉ, 2017, p. 175).

Loureiro (2013), em sua pesquisa com alunos EMI do Instituto Federal do Espírito Santo, traz o sentido do trabalho para estes estudantes. A autora notou que o discente e seu processo de escolarização visam o ingresso futuro no mercado de trabalho ou na universidade, para alcançar uma vida profissional valorizada. O sentido do trabalho para estes estudantes aparece por vezes como um dever, outras como possibilidade de realização profissional e pessoal, ou como natureza humana. O trabalho aparece como preparação para uma futura profissão e como meio de sobrevivência.

Por conseguinte, o EMI é ainda compreendido pelos estudantes por meio de uma lógica do capital, em que o êxito e sucesso futuros são garantidos por meio de dedicação e esforços próprios. Uma compreensão meritocrática, que pode ser potencializada pela própria prática institucional, reforçada cotidianamente por seus atores e suas expectativas em relação

a escola e suas práticas. Pereira e Bock (2018) levantam um questionamento significativo aos educadores: como atuar para que o EMI possa ser mais que uma “[...] passagem para o ensino superior; possa efetivamente ser um momento de desenvolvimento pessoal e social para os estudantes, a partir da relação intensa com o conhecimento (p.29)” e o trabalho, rompendo com a lógica da meritocracia e desenvolvendo um currículo que não minimize a arte, a ciência e a filosofia?

III - BASES CONCEITUAIS

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico que embasa esta pesquisa: os conceitos de sentido e significado de Vigotski¹, teórico da Psicologia Histórico-Cultural e as concepções de educação, trabalho e politecnicidade de Saviani, promotor da Pedagogia Histórico-Crítica. São também abordadas, brevemente, algumas das ideias contemporâneas de Antunes e Ramos, que contribuem para uma melhor compreensão do contexto em que se dará esta pesquisa.

Para melhor organização, este capítulo foi estruturado nos seguintes subtítulos: Definição de sentido e significado em Vigotski; Concepção de educação e trabalho em Saviani; EMI.

3.1. SENTIDO E SIGNIFICADO EM VIGOTSKI

Esta pesquisa toma como referencial teórico produções efetivadas pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esta base teórica, que estrutura o pensamento crítico, compreende o processo de humanização dos sujeitos por meio do contexto social e histórico, e fundamenta o caráter histórico dos objetos de investigação (BENITE, 2009). Esta perspectiva possibilita, afinal, uma compreensão histórica de educação e pesquisa. Trata-se de um compromisso ético-político com a emancipação humana (PATTO, 1997).

Para tratar dos conceitos vigotskianos serão utilizados, além de seus próprios textos, as leituras de autores como Bock e Aguiar (2016), Gonçalves e Furtado (2016), entre outros. As elaborações teóricas de Vigotski (2001) sobre sentido e significado fundamentarão esta pesquisa, a qual adota uma concepção de homem como ser histórico, social e cultural, cuja humanidade se constitui nas relações sociais com outros homens, em processo histórico, calcado no trabalho (BOCK; AGUIAR, 2016).

Antes de discorrer sobre sentido e significado, é preciso compreender o conceito de subjetividade. A subjetividade, entendida como o “conjunto de todos os aspectos psicológicos, produzidos pelo psiquismo, é constituída em um processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva [...] formulação que aponta exatamente para a atividade do sujeito sobre o objeto, transformando a ambos [...]” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 35). Esta atividade sobre o objeto é determinada por meio do trabalho, o qual transforma o homem e constitui sua humanidade, que é produzida historicamente. Estas experiências são

¹ De acordo com Martins (2018), “pode-se encontrar variações para o nome do autor: Vygotsky, Vygotki, Vigotsky, Vigotski e Vigotskii” (MARTINS, 2018, p. 59). Assim como em Martins (2018), neste trabalho será utilizada a grafia VIGOTSKI, pois, segundo a autora, é a forma mais utilizada pelos autores recentes. Todavia, será preservada a escrita original nas citações.

acompanhadas de registros emocionais e afetivos, sendo o sujeito um ser social que se singulariza por meio destas vivências, que, por sua vez, são também sociais e determinadas historicamente (GONÇALVES; FURTADO, 2016). Os autores esclarecem que:

O processo ativo, consciente, afetivo e identitário que constitui o sujeito e sua subjetividade tem uma dimensão simbólica e fica dessa maneira registrado e pode ser comunicado. Isso é possível por meio da linguagem que, articulada dialeticamente com o pensamento, tem uma função mediadora da relação do indivíduo com a realidade objetiva e social (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 35).

A linguagem atribui significação, que é produzida pelos sujeitos sociais e refere-se à articulação entre significados e sentidos (GONÇALVES; FURTADO, 2016; BOCK; AGUIAR, 2016). Desta forma, o conceito de subjetividade nos leva à concepção de linguagem, que nos remete, por sua vez, ao significado e ao sentido.

Bock e Aguiar (2016) sintetizam este processo, ao explicar que “será na atividade com os outros homens, no processo de satisfação das suas necessidades, que a linguagem e pensamento se constituirão, tornando-se categorias que permitem dar visibilidade à dimensão subjetiva, que constitui o real” (p. 52). Para que se possa compreender o sujeito é preciso “[...] apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra, objetivada na forma de significações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 51). Isto porque, “[...] a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento [...] A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

A partir da definição de subjetividade, que nos encaminhou para o fenômeno da linguagem e para as categorias de significado e sentido, procurar-se-á defini-las à luz das teorizações vigotskianas. De acordo com Martins (2018), a psicologia histórico-cultural de Vigotski

[...] toma como premissa básica o condicionamento histórico-cultural da formação humana. [...] o desenvolvimento do psiquismo humano se realiza mediante a relação que se estabelece com outras pessoas. Esse desenvolvimento é mediado pela linguagem (interna e externa) em que os signos adquirem significado e sentido (p. 60).

Vigotski (2001) pontua que “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (p.481). Por isso, para compreender o sofrimento psíquico é fundamental compreender a realidade objetiva e social dos sujeitos que expressam sua subjetividade. De acordo com Vigotski (2001, p. 179),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Desta forma, é possível entender que o sentido é constituído por diferentes aspectos: os sociais, os culturais, os psicológicos “[...] e os significados que dão a ele um caráter inteiramente subjetivo, dependendo do contexto no qual cada indivíduo está inserido e das estruturas internas de sua personalidade” (MARTINS, 2018, p. 64). Portanto, o significado é somente um dos aspectos que compõem o sentido, e este se transforma a partir do momento histórico, cultural e do grupo social aos quais pertence o sujeito (MARTINS, 2018).

Com base neste mesmo arcabouço teórico, Bock e Aguiar (2016) asseveram que para analisar a fala do sujeito é essencial considerar as categorias de significado e sentido, as quais fazem parte do processo de construção do real pelo sujeito. Estas categorias, apesar de serem consideradas diferentes, não devem ser compreendidas separadamente, mas por meio de sua mútua relação. Como explicam Bock e Aguiar (2016), somente podem ser concebidas “[...] no dialético movimento de mútua constituição, em que um não é sem o outro [...]” (p. 52). As autoras também definem sentido e significado a partir da teoria vigotskiana:

Os significados são produções históricas e sociais, isto é, produções humanas e culturais que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências [...] pode-se afirmar que são os significados que possibilitam a comunicação mais universal, que se materializa na generalização da palavra (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52).

Já o sentido, para as autoras, é compreendido como um conjunto de todos os fatos psicológicos que emergem na consciência a partir da palavra. Assim, “o sentido real de cada palavra é determinado [...] por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Bock e Aguiar (2016) explicam que os sentidos são constituídos por meio das mobilizações das vivências afetivas e cognitivas do sujeito. Isso evidencia, para as autoras, que “[...] os sentidos dizem mais respeito à singularidade, por isso são mais flexíveis, fluidos, com maior propriedade expressam a síntese afetiva e cognitiva, individual e social, constituída no plano da subjetividade do sujeito histórico” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 54). Concluem que, portanto, a categoria sentido “[...] implica movimento de síntese, sempre

afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados” (p.54).

Estas definições de significado e sentido se coadunam com Gonçalves e Furtado (2016), que entendem o conceito de sentido como aquele que traz a singularidade do sujeito, sem desconsiderar o contexto histórico e social no qual este sujeito se constitui. Enquanto que o significado é mais explícito “[...] na imediaticidade da apresentação social compartilhada” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 36). Os sentidos subjetivos, de acordo com estes autores, podem revelar as zonas mais amplas do sujeito, que são produzidas a partir das vivências deste.

Desta forma, é possível entender que o significado possui mais que aquilo que aparenta, sendo pertinente buscar, em uma pesquisa, sua zona mais profunda, isto é, o sentido (BOCK; AGUIAR, 2016). É isto que fundamenta, nesta pesquisa, o interesse sobre os sentidos discentes e docentes a respeito da saúde mental dos estudantes do EMI. Para isso, é preciso também discorrer, a seguir, sobre a concepção de educação que fundamentará esta investigação, com foco na EPT.

3.2. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM SAVIANI

Segundo Saviani (2007), somente o ser humano educa e trabalha, ou seja, a educação e o trabalho são atividades próprias do homem. Saviani (2007) entende estas atividades de forma relacionada, a partir de um vínculo ontológico-histórico próprio desta relação. Histórico porque se refere a um processo desenvolvido e produzido pela ação dos homens ao longo do tempo; ontológico porque, de acordo com o autor, este processo dá origem à essência humana, ao ser do homem.

Saviani (2007) explicita que “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho” (p. 154). O ser humano, portando, produz a própria essência. Assim,

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

É neste sentido que Saviani (2007) concebe a relação ontológico-histórica entre educação e trabalho. Esta será a base teórica de educação adotada para a realização desta pesquisa. É esta mesma relação do homem com o trabalho, como já demonstrado por

Gonçalves e Furtado (2016) e Bock e Aguiar (2016), que integra o processo de constituição da subjetividade humana.

A partir desta compreensão da relação entre trabalho e educação, é possível pensar no trabalho como princípio educativo. Isto significa, segundo Saviani (2007), que o trabalho, sua forma de produção social, suas especificidades, que variam de acordo com o modo de produção vigente, determinam e orientam “[...] o caráter do currículo escolar” (p.160). De acordo com Saviani (2007), ao ensino fundamental cabe uma referência implícita e indireta ao processo de trabalho, porque, neste momento, a escola se constitui como um instrumento para que o ser humano se aproprie das ferramentas necessárias para sua inserção efetiva na sociedade. Assim,

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Já no ensino médio, esta relação entre trabalho e educação deve ser direta e explícita. Para Saviani (2007), “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (p. 160), ou seja, articular a atividade prática com o conhecimento teórico. Deste modo,

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Saviani (2007) alerta que isto não se trata de adestrar os alunos em técnicas produtivas, ou formar técnicos especializados para os processos básicos do modo de produção. O ensino médio deve “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção [...]” (SAVIANI, 2007, p. 161), para que se formem, como nomeou Saviani (2007), politécnicos:

Politecnia significa, aqui, a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (p. 161).

O EMI, calcado na interdisciplinaridade, objetiva “[...] relacionar as partes do conhecimento, fracionado em disciplinas, à sua totalidade, enquanto ciência; ou seja, que os conceitos tenham relação com os procedimentos que compõem o todo [...]” (ZITZKE; CALIXTO, 2018, p. 3). Nesta perspectiva, trata-se de um ensino médio de formação geral,

necessária para todos, que independe da ocupação profissional que o sujeito irá desempenhar na sociedade.

Saviani (2003) faz um alerta sobre o conceito de interdisciplinaridade. Para o autor é preciso submetê-la à crítica, a fim de evitar modismos e fragmentação do conhecimento.

Em certos momentos, acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não-especialista (SAVIANI, 2003, p.142)

Saviani (2003) explicita que o objetivo da escola deve estar articulado, de forma imprescindível, a todos os componentes curriculares, sendo, ainda, necessário que cada profissional da instituição tenha, não somente uma visão analítica, mas também uma visão sintética deste processo. Isto é, a restrição à visão analítica permite “[...] a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica” (SAVIANI, 2003, p.143).

Com base em todo o discorrido, esta pesquisa tomará o conceito de trabalho enquanto definição da existência humana, como aquilo “[...] que caracteriza a realidade humana” (SAVIANI, 2003, p.132). Isto permite a compreensão do trabalho como transformação que humaniza o sujeito e constitui sua subjetividade, além de estar fundamentalmente vinculado à educação desde sua origem, tornando-se princípio educativo para a escola atual.

Estas são bases teóricas necessárias para o pesquisador que se propõe a trabalhar com aspectos da subjetividade dos estudantes inseridos no contexto da EPT e que está consciente de uma educação voltada para a promoção da plena manifestação humana, ou seja, da omnilateralidade (SAVIANI, 2003, 2007). A saúde mental, portanto, é uma dimensão humana que deve ser considerada, como parte indissociável da realidade objetiva e social dos sujeitos.

4.3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A educação brasileira traz uma dualidade histórica que marca, especialmente, o ensino médio “[...] desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte” (RAMOS, 2010, p. 43). Esta dualidade se estrutura entre a educação destinada às elites, aos segmentos que dirigem a sociedade, e a educação voltada para as camadas populares, as quais vendem sua força de trabalho para sobreviver, produzindo riqueza às elites. A primeira é formada para o trabalho intelectual, enquanto a

segunda para o trabalho manual. Desta forma, a educação brasileira reflete o projeto de sociedade imposto (Ramos, s.d.)².

Sobre esta dualidade, Moura (2008) explica que:

“[...] a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Assim, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem, o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente, na iniciativa privada, nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade” (p. 33).

Para Ramos [s.d.], a concepção de EMI enquanto superação desta dualidade está comprometida com a classe trabalhadora, percebendo a educação como unitária, como um direito de todos. Para que a educação seja integrada é imprescindível que a escola seja unitária, permitindo o acesso do conhecimento a todos; bem como esteja pautada em uma educação politécnica, como definida por Saviani (2007), em que sejam desenvolvidas as potencialidades humanas do sujeito, por meio de uma educação profissional e básica, cuja formação integre todas as dimensões da vida, ou seja, uma formação omnilateral (RAMOS, s.d.).

Ramos [s.d.] analisa o conceito de integração a partir de três sentidos complementares: como formação humana; como relação entre ensino médio e educação profissional; e como forma de relacionar parte e totalidade na estrutura curricular, isto é, a integração de conhecimentos gerais e específicos. Ramos [s.d.] demonstra, com isso, que o conceito de integração vai além da mera justaposição de conteúdos em um currículo, mas é o caminho para plena manifestação humana. O desenvolvimento do sujeito torna-se prioridade, em detrimento da demanda de mercado, o que potencializa uma formação reflexiva, que permite “[...] compreender os mecanismos deste mercado e estar ciente do espaço que ocupa no mundo” (ZITZKE; CALIXTO, 2018, p. 5). Além disso, em “[...] currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2011, p. 777).

O EMI é fundamentado pela integração entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura. São estes elementos que levam a uma formação integral do sujeito, mesmo que a dualidade

² Segundo Ramos [s.d.], “este texto é uma versão ampliada de outro intitulado Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007 [...]” (p. 1). Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2017.

histórica da educação assombre esse trabalho. Tendo isso em vista, a perspectiva integradora e interdisciplinar de ensino médio propõe a constituição de novas condições de ensinar, novas articulações, que considerem as relações dinâmicas entre as disciplinas, bem como com os problemas sociais. Isto independe de uma superação do currículo estruturado em disciplinas; é um desafio que está além da prática disciplinar e que convoca todos os educadores (ZITZKE; CALIXTO, 2018).

Estas premissas, acerca do EMI, se coadunam com a observação de Contini (2010) sobre a promoção da saúde no espaço escolar:

A promoção da saúde se concretiza através do acesso ao conhecimento que leve o indivíduo a compreender sua inserção na sociedade e as multi-determinações da constituição da sua existência, possibilitando uma atuação que aponte para uma compreensão/conhecimento do mundo (CONTINI, 2010, p. 92).

Saviani (2008) demonstra esta inquietação pelo acesso de todos ao saber sistematizado historicamente e produzido pelo ser humano. Preocupa-se em desenvolver uma proposta pedagógica (pedagogia histórico-crítica) que aponte para uma sociedade em que o problema da divisão do saber esteja superado. Esta é uma proposta que pode ser compreendida como um caminho para a promoção da saúde, tanto no contexto escolar, como social, se pensarmos a partir da observação de Contini (2010).

Neste conflito contemporâneo, entre o trabalho como essência humana e o trabalho humano precarizado e apropriado pelo capital, em que o homem é alienado de sua produção e passa a alimentar esse sistema que o aprisiona (ANTUNES, 2009), começa a emergir “algo de estranho no reino do trabalho” (ANTUNES, 2017)³: a servidão, o sofrimento, o adoecimento, o suicídio. É preciso promover o estranhamento a isso e desnaturalizar essa condição de trabalho enquanto sofrimento, competitividade e mercadoria; uma condição própria do trabalho na sociedade capitalista.

Deste modo, estas bases teóricas fundamentaram a investigação e contribuíram para manter a vigília constante, a fim de exercer resistência à reprodução dos ideais capitalistas na educação, exercitar a autocrítica e fortalecer o compromisso enquanto educadores promotores da emancipação humana. Com base nisso, serão apresentados, a seguir, os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, que colocaram em ação as perspectivas teóricas desenvolvidas neste capítulo.

³ ANTUNES, R. **O futuro do trabalho**. Vídeo Youtube, pub. 15 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HzVFXr7cRCI>> Acesso em: 26 set. 2017.

IV – PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos e instrumentos empregados para a coleta de dados, bem como o processo de análise a que foram submetidos após a coleta.

4.1. RETOMADA DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Os objetivos específicos desta pesquisa podem ser ilustrados pela Figura 1:

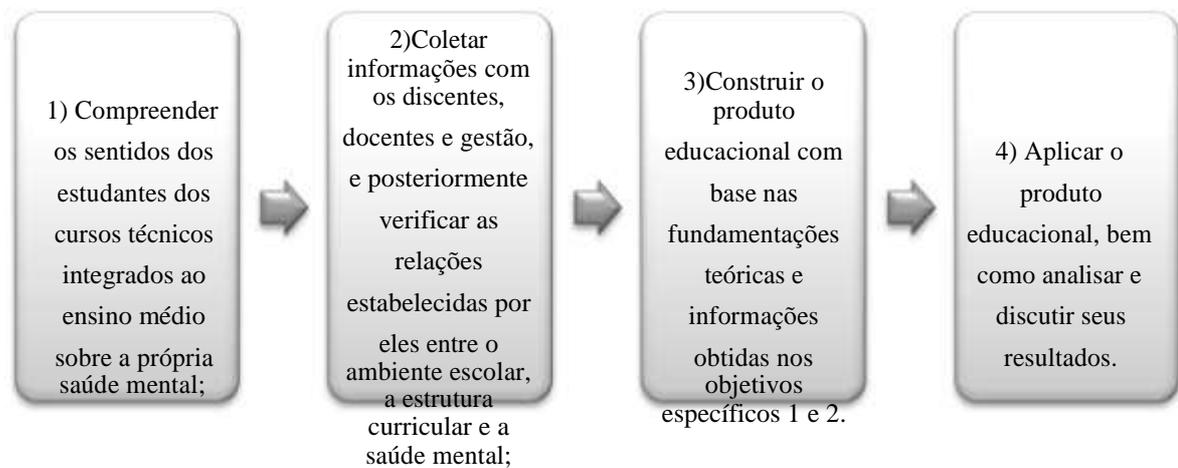


Figura 1: Síntese dos objetivos específicos

4.2. A ESCOLA

A coleta de dados foi feita no IFSP Câmpus Sertãozinho, que teve suas atividades educacionais iniciadas em 1996, como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Governo Federal, tornando-se Câmpus do IFSP em 2008 a partir da lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os IFs.

Esta pesquisa se deu com os cursos do EMI em Automação Industrial e em Química, cujas turmas estavam no final do primeiro ano do curso, quando seus alunos participaram dos grupos focais, no final de 2018. Ambos os cursos têm duração de quatro anos, sendo que os três primeiros anos ocorrem no período vespertino e o quarto no período matutino. O ingresso aos cursos é feito anualmente, por meio de processo seletivo, sendo que 50% das

vagas são destinadas a candidatos que cursaram o ensino fundamental em escola pública, conforme a lei 12.711 de 2012.

4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 14 discentes do primeiro ano dos EMI em Química e em Automação Industrial, escolhidos aleatoriamente, mediante convite da pesquisadora e do Diretor de Ensino do Câmpus, que se dispuserem, por livre vontade e autorização dos responsáveis, a participar; bem como 17 docentes que atuam com estes estudantes, no IFSP Câmpus Sertãozinho, e que também se dispuserem a participar.

Os estudantes participantes têm idade ente 14 e 16 anos, sendo quatro meninos e 10 meninas. Dentre os discentes que responderam ao questionário *online*, 50% se declararam pardos, 30% brancos e 20% pretos. Destes estudantes, 50% residem em Sertãozinho e 50% em cidades vizinhas e se deslocam até a escola utilizando transporte fretado, como vans, em viagens de até meia hora. Dentre estes alunos, 50% recebem auxílio transporte e alimentação, sendo que 60% dos discentes da pesquisa residem com famílias em que apenas uma pessoa está atualmente empregada. Contando com estes alunos, 40% residem em quatro pessoas, 30% em três pessoas e 30% em cinco pessoas. Sobre atividade física, 60% dos alunos não pratica nenhuma atividade física regularmente e 40% costuma praticar basquete, futsal e/ou dança. Os discentes que não praticam relataram que não têm tempo; não gostam ou não se sentem confortáveis; sentem mais necessidade de usar o tempo para os estudos; pararam devido aos estudos; falta de vontade ou desânimo. Sobre a própria saúde física, 50% dos estudantes a consideram boa, 40% regular e 10% ruim. Estes dados revelam a realidade social dos discentes participantes da pesquisa.

Os 17 servidores participantes têm idade entre 30 e 56 anos, sendo 08 do gênero masculino e 09 do gênero feminino, com diferentes formações superiores: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ciência da Computação Química, Matemática, Artes, Educação Musical, Mestres em Linguística, em Ciências Sociais, em Educação, em Ciências Exatas e Doutores em Ciências. Destes, 15 possuem formação pedagógica ou licenciatura, tendo 6,7% destes realizado a formação no IF, 60% em outra instituição pública e 33,3% em instituição privada. Entre os 17 participantes, dois são professores e coordenadores de curso, os demais são docentes; 15 atuam em regime de dedicação exclusiva e dois trabalham 40 horas semanais. Dos participantes, 47,1% são do gênero masculino e 52,9% do gênero feminino. Dentre os participantes, 82,4% se declaram brancos, 11,8% pardos e 5,9% pretos. Dos docentes participantes, 07 trabalham no IF de um a três anos, 03 professores de três a

cinco anos, 04 de cinco a 10 anos, 01 a mais de 10 anos e 02 a menos de um ano. Estes dados permitem constatar que os educadores e os estudantes participantes desta pesquisa pertencem a grupos étnicos e de classes sociais diferentes.

4.4. PROCEDIMENTOS

Os instrumentos de coleta de dados somente foram empregados após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP-IFSP) e após as assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice) e dos termos de assentimento (Apêndice).

O objetivo específico número um (1) diz respeito à compreensão dos sentidos discentes acerca da própria saúde mental no contexto escolar. Para a investigação deste objetivo, foram coletados dados a partir da realização de dois grupos focais (roteiro em Apêndice), com os estudantes que se voluntariaram a participar da pesquisa. O grupo focal, como um instrumento qualitativo, não utiliza “[...] amostras probabilísticas e nem visa estudar a frequência com que determinado comportamento ou opinião ocorre. Trata-se [...] de utilizar o grupo focal no entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões acerca de um fato” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 117).

Assim, foram realizados dois grupos focais no Câmpus Sertãozinho. O primeiro grupo teve a participação de oito alunos do EMI em Química, com duração de 80 minutos. Já o segundo grupo foi realizado com a participação de seis discentes, sendo quatro do EMI em Química e dois do EMI em Automação Industrial, com duração de 100 minutos. Optou-se por esse número de alunos para a realização de cada grupo focal, além da disponibilidade de cada estudante, devido às indicações teóricas, que recomendam de seis a dez participantes por grupo (IERVOLINO; PELICIONI, 2001), a fim de garantir a qualidade da dinâmica de trabalho, sendo que “[...] sua duração típica é de uma hora e meia” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116). As atividades dos grupos foram gravadas em áudio e transcritas, posteriormente.

Ainda para atender ao objetivo específico número um (1), foi também elaborado e aplicado um questionário *online* (Apêndice) para os alunos que participaram dos grupos focais. Estes estudantes receberam o questionário via e-mail, após a atividade em grupo. Foram enviados questionários para todos os estudantes que participaram dos grupos e foram obtidas 10 respostas.

Para a coleta de dados com os servidores foi elaborado e aplicado um questionário *online* (Apêndice), cujo tema é a saúde mental dos estudantes do EMI. Foram enviados questionários, via e-mail, para 29 servidores, obtendo um total de 17 respostas.

Todos os dados obtidos com esses instrumentos foram analisados buscando verificar, também, as relações estabelecidas pelos participantes entre o ambiente escolar, a estrutura curricular e a saúde mental, o que corresponde ao objetivo específico número dois (2).

A análise de todos os dados coletados, por meio da trajetória construída, permitiu pensar e esboçar possíveis encaminhamentos, que se constituíram como produtos educacionais desta pesquisa para a promoção da saúde mental discente no contexto do IF, o que corresponde ao objetivo específico número três (3), cuja aplicação e análise (objetivo específico número quatro) serão discutidas no capítulo VIII. Todo o percurso investigativo, referencial teórico, coleta de dados e análises, trouxe as bases para a construção do produto educacional desta pesquisa.

Destarte, a Figura 2 ilustra o percurso metodológico empregado nesta investigação, que dará forma ao produto educacional resultante desta pesquisa: encaminhamento para a promoção da saúde mental discente.

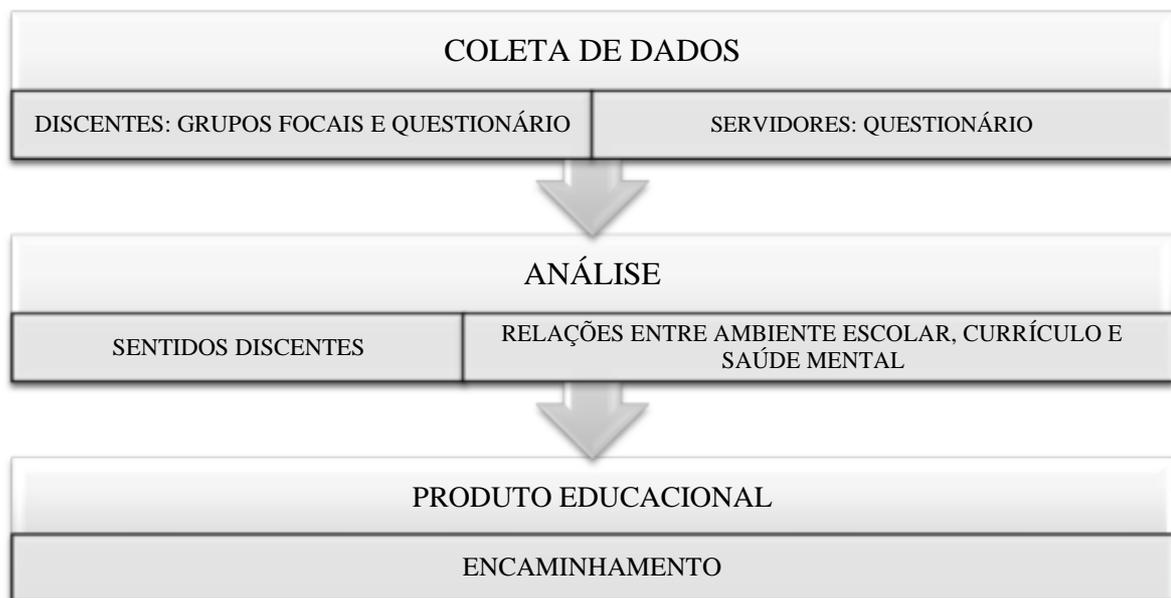


Figura 2: Síntese dos procedimentos

4.5. TRAJETÓRIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e o tratamento dos dados se deram por meio do trabalho com eixos de análise (MARTINS, 2018) e se organizou a partir das recomendações de Minayo (2012) sobre a análise em pesquisa qualitativa, a qual:

[...] constitui um trabalho organizativo: (1) dos textos teóricos e referências que balizaram o projeto e agora precisam ser complementadas; (2) do material de observação [...]; (3) dos documentos geográficos, históricos, estatísticos e institucionais que porventura existam, que foram pesquisados e que devem ajudar na contextualização do objeto; (4) das entrevistas, resultados de grupos focais e de outras fontes primárias (que devem ter sido desgravadas caso a interlocução tenha sido mediadas por gravações). Os elementos citados nos itens 1, 2, 3 são contextuais. Os do item 4 dizem respeito ao conteúdo das falas e das observações que a partir de então devem ter prioridade numa leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas. A esse movimento costumo chamar de "impregnação" ou "saturação" (p.624).

Para Minayo (2012), o principal da análise qualitativa é compreender, isto é:

[...] colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (p. 623).

Seguindo esta concepção de compreensão e de trabalho organizativo, iniciou-se o processo de ordenação dos dados. A organização dos dados dos grupos focais e questionários foi um trabalho intenso, tendo em vista a necessidade de ordenar o que é relevante em meio a incontáveis vivências. Além disso, pensar nas diversas possibilidades de análises que podem ser elaboradas, a fim de apresentar, da melhor forma, todo o processo de investigação, constituiu-se em outro desafio da pesquisa. Para isso, foi imprescindível ler e reler as transcrições dos grupos focais e as respostas dos questionários, tendo como base os preceitos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa e as orientações de Minayo (2012):

Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica. O processo de tipificação é mais denso e intenso que o exercício de ordenação, mas tem a mesma finalidade: apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, não "contaminá-lo" por meio de uma interpretação precipitada. É preciso esclarecer que não existe uma mente vazia de dados anteriores ou uma cabeça isenta de teorias e ideologia. O esforço compreensivo tem o sentido de valorizar ao máximo os achados do campo. Para isso é importante: (1) organizar os relatos e os dados de observação em determinada ordem. [...] vários subconjuntos devem ser criados, visando a uma leitura das homogeneidades e das diferenciações para que seja possível fazer comparações entre os vários subconjuntos. (2) As leituras horizontais de impregnação dão lugar a uma elaboração transversal do conjunto ou de cada subconjunto do material empírico, com uma intenção específica: recortar cada item do texto, conforme foram apresentados pelos entrevistados. Todo esse esforço de

recorte e colagem pode ser organizado tecnicamente em subconjuntos ou gavetas, separados por assuntos, constituindo já a primeira forma de classificação do material; (3) em seguida, o pesquisador dá um passo a mais na compreensão das estruturas de relevância apresentadas pelos entrevistados. O material contido nas muitas gavetas deve passar por uma nova leitura e organização para que seja rearrumado em quatro ou cinco tópicos que os entrevistados destacaram, sobretudo, por meio da reiteração (p. 624).

De acordo com Minayo (2012, p. 624), “o esforço de síntese diminui o número de subconjuntos, mas não despreza a riqueza de informações. Apenas a reclassifica, enfatizando quais são as estruturas de relevância apontadas no estudo de campo”. A partir desta síntese, os dados foram reestruturados em unidades de sentido (MINAYO, 2012) e iniciou-se a construção dos eixos de análise, que estão constituídos por estas unidades e que “[...] devem conversar com os objetivos dessa pesquisa e revelar todo o percurso construído ao longo desse caminho” (MARTINS, 2018, p. 69). Deste modo, cada eixo se articula, dialeticamente, a um objetivo específico, revelando as reflexões realizadas e os estudos teóricos. Apenas os objetivos específicos três (3) e quatro (4), que se referem à construção, aplicação e avaliação do produto educacional, serão tratados no capítulo VII.

O movimento de construção da escrita exigiu leituras e releituras que permitiram definir dois eixos gerais e sete unidades de sentido. Para facilitar a compreensão, foi construída a tabela 1, que evidencia os aspectos abordados:

EIXOS	UNIDADES DE SENTIDO	PRODECEDIMENTOS UTILIZADOS
Sentidos discentes sobre a própria saúde mental.	Expectativas anteriores; O ingresso ao IF; O sentido utilitarista de educação e EMI; A possibilidade da evasão.	Leitura, organização, tipificação e síntese das transcrições dos grupos focais e dos questionários.
Relações entre ambiente escolar, estrutura curricular e saúde mental.	Relações escolares; Estrutura curricular; Discurso dos educadores sobre saúde mental.	Leitura, organização, tipificação e síntese das transcrições dos grupos focais e dos questionários.

Tabela 1: Eixos de análise

O primeiro eixo de análise traz a compreensão e os sentidos dos discentes participantes sobre a própria saúde mental no contexto escolar, o que corresponde ao objetivo específico um (1). Dentre os materiais analisados estão as transcrições dos grupos focais e os questionários *online*.

O segundo eixo de análise versa sobre as relações feitas pelos participantes entre ambiente escolar, estrutura curricular e saúde mental, o que corresponde ao objetivo

específico dois (2). Dentre os materiais analisados estão, também, as transcrições dos grupos focais e os questionários *online*.

De acordo com Martins (2018), não é o bastante identificar e descrever os eixos de análise. O pesquisador terá que estabelecer relações, que permitam novas interpretações e explicações. Isto é, a superação do imediato.

Este processo de análise se deu por meio de duas atividades indissociáveis: a empírica e a analítica.

A primeira consiste em descrições que são necessárias para compreensão do fenômeno e a realidade investigados, apresentando, portanto, um caráter informativo. A segunda ocorre concomitantemente com a primeira e tem como objetivo transcender a tarefa descritiva, lançando-se ao desafio necessário de proceder às análises dialéticas, com objetivo de identificar as nuances implícitas, abordando as conexões entre dados e fenômenos objetivos e subjetivos (SCHERMACK, 2015, p. 106).

Assim, em um primeiro momento, os dados coletados trouxeram a aparência, mas foi no processo do pensamento teórico que se revelaram a essência dos mesmos (SCHERMACK, 2015). Com base nisso, a descrição e discussão dos dados, neste trabalho, ocorreram de forma concomitante e vinculadas.

A fim de preservar o anonimato dos participantes, durante o processo de análise os discentes foram nomeados por suas iniciais, enquanto os docentes pela letra “P” acompanhada de um número, de 1 a 17. Assim, serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados nos capítulos V e VI.

V – SENTIDOS DISCENTES SOBRE A PRÓPRIA SAÚDE MENTAL

À luz das teorizações vigotskianas, neste capítulo procurou-se desvelar os sentidos discentes sobre a própria saúde mental no contexto escolar do IFSP Câmpus Sertãozinho, tendo em vista que para entender o discurso do outro, é preciso entender seu pensamento e não apenas algumas palavras (VIGOTSKI, 2001). Com a finalidade de tornar a leitura mais organizada e compreensível, este capítulo está dividido em cinco partes, em que as quatro primeiras correspondem às unidades de sentido: Expectativas anteriores; O ingresso ao IF; O sentido utilitarista de educação e EMI; A possibilidade da evasão; Síntese dos sentidos discentes. Não se deve esquecer, no entanto, que estes subitens, mesmo organizados desta forma, fazem parte de um todo complexo e dialético.

5.1. EXPECTATIVAS ANTERIORES

Como demonstra Martins (2018), por meio de uma citação de Smolka (1988, p.12, apud MARTINS, 2018, p. 63):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções, sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (grifo nosso).

Assim sendo, os sentidos destes estudantes vão se produzindo a partir de suas experiências particulares, sociais, familiares, escolares, nas diversas interações interpessoais, que são atravessadas pelo modo de produção capitalista vigente e suas regras mercadológicas; em um espaço da EPT, que também assume diferentes significados e sentidos. O ingresso ao instituto é o resultado de uma construção subjetiva que tem início em suas experiências escolares anteriores, que é carregada de aspectos do imaginário social sobre a educação oferecida pelos IFs, propagada muitas vezes por professores do ensino fundamental e familiares:

[...] falavam bastante bem da escola, a escola que eu fiz os professores falavam bastante daqui, eu me lembro que falavam bastante que aqui é melhor que as escolas particulares da cidade (P., GRUPO FOCAL).

Eu sempre escutei muito bem do modo como os professores ensinam aqui, gosto muito da forma como são escolhidos os professores, eu acho que a formação deles é muito importante e a minha irmã já tinha estudado aqui, apesar dela ter saído, ela falou muito pra mim sobre o ensino daqui (M. A., GRUPO FOCAL).

[...] porque vi muitos professores falando do instituto, e como eu espero algo bom, ao meu ver, pro meu futuro, eu achei que a escola que mais encaixava-se no padrão de ensino é o instituto (L., GRUPO FOCAL).

Eu conheço o instituto tem bastante tempo. Acho que antes do sexto ano até. E eu já tinha interesse e meus pais também sempre falavam pra eu ir, que era pra eu tentar, que é uma escola muito boa. E, desde o começo, eu tipo, sempre pendei para química, mas nunca tive real interesse em nenhum dos dois, mas eu sempre quis muito, muito, muito, estudar no instituto federal (B.; GRUPO FOCAL).

Pereira (2017) explicita que a percepção que a sociedade tem sobre o sistema educativo é o que orienta os sujeitos à escolha da escola. Dos 10 alunos que responderam ao questionário *online*, 09 assinalaram que escolheram o IF para ter uma educação pública de qualidade.

Em uma sociedade que tem vivido experiências de fracasso com a escola, principalmente a escola pública, os IFs surgem como referência positiva de educação e qualidade. Já diziam Bourdieu e Champagne (2008, p. 483) que “[...] a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

É compreensível, portanto, que os IFs assumam, perante a sociedade, o significado de escola pública de qualidade, capaz de oferecer as melhores possibilidades de futuro. Depositam-se nestas instituições as expectativas e desejos de futuros promissores na lógica neoliberal, mas não é mencionada, pelos discentes participantes, a filosofia de educação que a rede propõe: a proposta dos IFs “[...] é a de se constituir como instrumento do resgate da cidadania e da redução das desigualdades sociais, por meio da oferta de uma formação humanística, além da preparação técnica que, por isso, se diferencia das demais escolas públicas e particulares” (JORGE, 2017, p.6-7).

Da mesma forma, Pereira (2017), em sua pesquisa, constatou que a opção pelo EMI está também vinculada à busca por um ensino médio de qualidade, estando esta associada, pelos jovens, a preparação para o vestibular e ingresso ao ensino superior. De acordo com Pereira (2017),

A possibilidade dos alunos egressos serem aceitos nas grandes universidades é o que na percepção dos alunos e dos pais rende à escola o atributo de qualidade. Para eles, a boa educação está associada às possibilidades de dar continuidade aos estudos por meio da aprovação nos grandes vestibulares, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e na melhoria das condições de vida, o que amplia as chances de mobilidade social (p. 60).

A preparação para o vestibular também foi um aspecto mencionado pelos discentes participantes para o ingresso ao instituto:

[...] eu fiquei sabendo que tinha química e eu achei o melhor curso pra mim também, porque é um pouco do que eu quero seguir pra faculdade, né, que eu pretendo fazer

na área de biológicas, e química tem a ver. Aí eu achei perfeito pra mim e sempre quis vir pra cá (C., GRUPO FOCAL).

Ah, eu vim pra cá [...] porque química tem a ver com a faculdade que eu quero seguir, então eu achei que se encaixaria bem vir pra cá (A., GRUPO FOCAL).

[...] a minha decisão de curso foi por causa do assunto química estar presente nos vestibulares. Se eu fosse pra Automação, eu não teria tanta bagagem na área de biológicas, como eu tenho em química (E., GRUPO FOCAL).

Além de emergir no discurso dos estudantes o ensino de qualidade, também se apresenta como semelhante ao ensino superior:

Um ensino de qualidade que oferece mais aos alunos do que em qualquer outra escola, é uma ótima preparação para o mercado de trabalho ou para cursos superiores, já que seu ritmo é semelhante aos mesmos (C., QUESTIONÁRIO).

Pereira e Bock (2018) pontuam esta comparação, em sua pesquisa, apontando a carga horária exaustiva de um curso de EMI, comparando-o a um curso de engenharia. Pereira (2017) explica que:

No projeto pedagógico do curso para o técnico em automação industrial a carga é de 3.933 horas, e para o técnico em química, 3.900 horas e devem ser completas em três anos. É uma carga horária semelhante a um curso de engenharia. Em um PPC de outro *campus*, da mesma instituição em que foi feita a pesquisa, verificamos que a estrutura curricular do curso de engenharia em controle e automação é composta por 3.870 horas a serem cursadas em 10 semestres (p.73).

O EMI em Automação Industrial do Câmpus Sertãozinho possui carga de 3.695 horas, enquanto o EMI em Química do mesmo Câmpus possui carga de 3.723 horas. Ambas as cargas horárias incluem os estágios. Nota-se que os cursos da presente pesquisa possuem carga horária menor que a dos cursos investigados por Pereira (2017) e devem ser completados em quatro anos. Mesmo assim, há uma aproximação das cargas horárias dos EMI em Automação Industrial e em Química do Câmpus Sertãozinho com a carga do curso de engenharia apontada pela autora. Além disso, percebe-se que o curso de Química possui uma carga horária ligeiramente maior que o curso de Automação Industrial.

As constatações realizadas até o momento permitem inferir que os alunos desta pesquisa não escolheram o instituto por afinidade com o curso técnico ou pelo EMI, mas sim pelo ideal social e familiar, bem como pela promessa de um futuro promissor com relação ao vestibular e ao mercado de trabalho.

[...] onde eu estudava, era como os melhores alunos iam pro IFSP, e aí eu pensei: [...] quero ir pra lá, a escola deve ser boa. Aí eu escolhi o curso aleatoriamente (R., GRUPO FOCAL).

Conforme Loureiro (2013), ser estudante dos IFs significa:

[...] em princípio, um projeto de vida que pode proporcionar outros projetos. Os principais motivos para o ingresso [...] e para a escolha dos cursos profissionalizantes encontram-se alinhados com o campo de possibilidades, podendo favorecer opções, oportunidades e facilitar o ingresso em universidades públicas e, conseqüentemente, a entrada desses jovens no mercado de trabalho (p.88).

Pereira (2017), do mesmo modo, observou que o prevalecente interesse dos estudantes ao ingressar no instituto não é pela formação técnica: “o curso é visto como substancial para aplacar a ansiedade em relação à incerteza do futuro, do trabalho e a pressão familiar. [...] algo que pode contribuir na transição da escola para o ingresso no trabalho” (p.61). Além disso, Pereira (2017) esclarece que:

As falas sobre a escolha da área do curso técnico expressam a falta de apropriação da atuação do profissional que o curso pretende formar. [...] falaram sobre a escolha por conta da indicação de amigos ou familiares, afinidades ou aversões com as disciplinas ou conteúdos que acreditam compor os cursos (p. 62).

A escolha pela área técnica, quando comparada à opção pelo instituto, está em segundo plano, visto que, neste momento, os discentes não demonstram muita propriedade sobre o curso técnico. É um esvaziamento do conhecimento acerca da área técnica, também constatado por Pereira (2017).

Para a autora, como também observado nesta pesquisa, o meio social e a família exercem influências no processo de escolha pelo instituto ao valorizarem a modalidade de ensino profissional como facilitadora de empregabilidade, ou mesmo por se tratar de uma educação de qualidade financeiramente acessível comparada às escolas da rede privada, visto que são jovens da classe trabalhadora. Com base nessas constatações, é possível concluir que a escolha para o EMI é influenciada por múltiplas determinações implicadas na ideologia capitalista de mercado e de sociedade.

5.2. O INGRESSO AO IF

Como foi constatado anteriormente, o ingresso ao IF é o resultado de uma construção subjetiva que se inicia nas experiências escolares anteriores; e está carregada de aspectos do imaginário social sobre a educação oferecida pelo instituto. Os discentes, portanto, adentram ao IF com essa construção subjetiva do espaço escolar, fundamentada no imaginário social. Criam, a partir disso, suas expectativas, desejos e representações sobre a educação oferecida por esta instituição escolar.

Por vezes, esse ingresso pode não corresponder, de imediato, a esse imaginário:

[...] você sai de uma escola completamente diferente, de um meio diferente. A gente entra aqui, a gente não conhece quase ninguém, porque como é federal vem gente de vários lugares. Então eu acho que além do processo de você mudar de etapa, pra você sair do fundamental e ir pro médio, você ainda tem que se acostumar com o fator de ter mais um técnico, de você ter pessoas diferentes ao seu redor, de você ter uma relação diferente com seus professores. E isso acaba gerando uma expectativa de você ter que controlar sua maturidade aqui dentro, eu acho que isso é um fator também muito legal de falar, porque isso tudo acaba gerando uma responsabilidade muito maior na gente, e eu acho que tipo o primeiro ano acaba sendo o mais difícil pra você se acostumar (M. C.; GRUPO FOCAL).

No começo foi bem difícil porque era, é muito puxado. Aí depois com passar do tempo, a gente foi se acostumando. Aí vai ficando até mais fácil (L., GRUPO FOCAL).

[...] se você não aguenta o primeiro, tecnicamente você não aguenta nem o segundo, nem o terceiro, nem o quarto (R., GRUPO FOCAL).

É um momento de adaptações, devido à saída do ensino fundamental, à entrada no ensino médio, em uma escola cujo currículo é diferente da estrutura anterior, já que o ensino médio está integrado ao curso técnico, o que gera mais atividades, mais tarefas. Além disso, novas relações interpessoais se estabelecem, seja com os educadores ou com os demais colegas. Há quem veja esse momento, como uma possibilidade promissora de crescimento pessoal, de amadurecimento. Mas nem todos sentem essa experiência da mesma forma:

[...] têm as outras onze matérias, que na mesma semana você tem umas seis provas, que você tem atividade pra fazer e você vai acabar não tendo muito tempo pra estudar aquilo, realmente toda a matéria, [...] em química tem muita matéria mesmo. Os professores, eles chega tacando matéria. Taca, taca matéria na gente. A gente acaba não absorvendo tudo e, por conta disso, a gente acaba se dedicando mais para uma matéria e menos pra outra (L., GRUPO FOCAL).

[...] às vezes a gente não tem tempo de estudar só a matéria dela, porque a gente tá ocupado com projeto, com matéria técnica, com lista de exercício. Então, a gente nunca tem tanto tempo (G., GRUPO FOCAL).

[...] a demanda curricular é muito grande. E alguns professores avaliam de forma punitiva como se esses alunos estivessem no doutorado e ainda como se a disciplina deles fosse única. Pressionam alunos inculcando-lhes medo da reprovação, não indicação para estágio e etc. (P16, QUESTIONÁRIO).

[...] pressão que os estudantes sofrem com tantas disciplinas e trabalhos (P17, QUESTIONÁRIO).

Com estas falas é possível inferir que os discentes pesquisados dedicam-se às disciplinas nas quais se estabelecem relações de poder, autoritarismo e violência simbólica.

Alencar e Sá (2017) evidenciaram o período crítico em que se configura o primeiro ano do EMI. É um momento de adaptação ao novo contexto escolar, de dificuldades e angústias, que influenciam o desenvolvimento psicossocial e o desempenho acadêmico, sendo necessário tratar esse momento com “[...] zelo, cuidado e acolhimento para que a adaptação a essa nova realidade se estabeleça de forma sadia” (ALENCAR; SÁ, 2017, p. 20). É um período em que os estudantes se deparam com as exigências da vida acadêmica, dificuldades de relacionamento interpessoal, questões de identidade e desenvolvimento vocacional.

Faria (2017) descreve também esta experiência como permeada de angústia e ansiedade, desgaste emocional, dificuldade para dormir e para se alimentar, dificuldade para falar em público, apresentar seminários e realizar provas, dificuldade para acompanhar o ritmo de atividades do instituto, principalmente para os alunos do EMI, que são predominantemente das classes populares. Os alunos ingressantes destes cursos “[...]”

percebem seu novo ambiente escolar muitas vezes como gerador de estimulações excessivas, que levam à ansiedade” (FARIA, 2017, p. 88).

É necessário atentar-se para as repercussões disso à saúde dos discentes, já que “abre-se mão constantemente de estar com os amigos e familiares, [...] vai se produzindo sofrimento, internações por adoecimento devido ao estresse, medo absurdo que paralisa perante uma prova, depressão [...]” (SODRÉ, 2017, p. 170). Para Alencar e Sá (2017), “a qualidade dessa transição vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, de suas vivências anteriores, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles” (p. 19), além da posição social de origem destes alunos. Em essência, o que temos na escola é a expressão da luta de classes.

O trecho a seguir descreve o “choque de realidade”, nos termos desta estudante, enfrentado pelos discentes que ingressam ao instituto, saídos de escolas públicas estaduais:

Eu acho que tem essa cobrança, mas porque tipo, aqui esse ano entrou por nota. Aí todo mundo que foi entrando tinha notas boas tipo, oito, a maioria tirava tudo dez. E acabou sendo um *choque de realidade*, por que a gente sai de um lugar onde só tirava dez, ou só tirava nove, ou então que era mais fácil assim pra tirar nota do que aqui. E aqui, chegou aqui, tipo eu, nunca tirei uma nota vermelha na vida, fui tirar bimestre passado em biologia, né? E é muito ruim, porque você se sente muito mal. Até os pais. Meu pai é uma cobrança danada em casa, pra ele se a nota for abaixo de oito, pra ele é vermelho, entendeu? Acho que acaba sendo uma cobrança muito maior, porque os pais começam a pensar: ah, porque na outra escola você tirava só dez e chega aqui nessa, que você lutou tanto pra tá aí, você tá tirando nota baixa? (J., GRUPO FOCAL, grifo nosso).

Os estudantes pesquisados trazem “[...] um sentimento de fracasso ligado ao sentimento de ocupar a partir de agora uma posição desvalorizada dentro da hierarquia escolar; sentimento que reativa a comparação com alguns de seus antigos colegas de colégio que ‘foram bem sucedidos’[...]” (BROCCOLICHI, p. 509, 2008). O relato da aluna se aproxima ao que descreve Broccolichi (2008) sobre esta experiência no liceu⁴ de 1919, uma “[...] saudade de seu colégio, no qual era boa aluna, exceto em matemática, dando conta de tudo sozinha, sem pedir nada a seus pais [...] que tinham confiança nela” (p. 510).

Apesar de este autor tratar dos estudantes do liceu, as experiências por ele descritas sobre os alunos das classes populares se apresentaram no discurso dos estudantes desta pesquisa.

Fazendo parte até então dos “bons alunos” que uma escola benevolente reconhece e encoraja, elas ficaram particularmente surpresas e chocadas com o tratamento reservado a suas novas dificuldades encontradas ao nível do liceu; elas se viram de repente confrontadas com a violência que o mundo escolar exerce sobre os alunos menos preparados para as suas exigências (BROCCOLICHI, p. 505, 2008).

⁴ Sobre a história do liceu, verificar Santos e Morila (2017); Wittaczik (2008).

Broccolichi (2008) explícita que “a dimensão desta ‘baixa das notas’ é também função do colégio de origem, sobretudo depois que as características sociais e escolares da população de cada colégio são menos ‘corrigidas’ que anteriormente pela intensidade da seleção” (p 506). Entra em questão, neste momento, a forma de seleção dos alunos para o ingresso à escola como um divisor dos alunos supostamente qualificados e dos não preparados. Mas será isto condizente com o objetivo social dos IFs?

O autor cita ainda que “a relatividade das notas obtidas no colégio escapa em grande parte aos alunos, que se encontrarão ao mesmo tempo ainda mais abalados por seu brusco declínio escolar [...], agravado pela presença de alunos bem melhores do que os do colégio” (BROCCOLICHI, p. 506, 2008). O estudante perde sua identidade de bom aluno, ainda mais completamente, o que gera frustração, angústia e outras formas de sofrimento psíquico.

Pereira (2017) também constatou o estranhamento acerca do rendimento obtido pelos estudantes no IF, comparado à escola anterior. Percebeu que os discentes sofrem, principalmente nas disciplinas de exatas, com o novo padrão de exigências. Entram em ação cobranças externas, familiares e escolares, e internas, originadas nas expectativas criadas pelo próprio aluno sobre a escola, com base no imaginário social, na razão neoliberal, na lógica meritocrática.

Como os estudantes passam em geral um quarto do dia na escola o impacto da estrutura curricular e educação na saúde mental deles acredito que deve ser intenso. Esse impacto tem a ver com o nível de cobrança e expectativa do aluno, dos colegas, dos profissionais da educação e dos pais com relação ao desempenho do educando, e também ao tanto de importância que o educando dá a essa cobrança (P14, QUESTIONÁRIO).

Assim como Pereira (2017), notou-se que o EMI, sendo um curso com intensa carga horária, é percebido de forma positiva pelos alunos, pois, a partir da lógica capitalista, entendem que o sucesso é obtido pelo esforço e dedicação próprios, que trazem a garantia do êxito futuro. Todavia, é preciso se atentar para o perigo de responsabilizar o aluno, ser social, pelo impacto em sua saúde mental. Há a cobrança interna, que está alicerçada nas construções sociais, e, para além disso, os sofrimentos psíquicos não tem apenas uma causa, são experiências multicausais, e o próprio ambiente escolar influencia esta questão. A lógica neoliberal da produção da mercadoria (razão instrumental) perpassa todas as relações sociais e afeta profundamente a subjetividade.

5.3. O SENTIDO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO E EMI

Sodré (2017) explicita que estamos inseridos em um modo de produção capitalista, que age eficientemente no controle da subjetivação dos sujeitos. Segundo Moura (2008, p. 25),

O modelo vigente, produto da dependência econômica externa histórica¹, é baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso, ao longo do tempo, vem fazendo com que o país não tenha modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades e melhorias sociais e econômicas. Ao invés disso, vem prevalecendo, historicamente, a submissão aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo (na prática, especuladores). Com a consolidação do modelo de sociedade neoliberal, apoiada na globalização dos mercados [...], a qual, por sua vez, é viabilizada e potencializada pelos avanços tecnológicos, principalmente, pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação – TIC –, essa situação se agrava a passos mais largos, de modo que a distância entre os incluídos e os excluídos aumenta cada vez mais. Infelizmente, esse panorama é coerente com a lógica do mercado global.

O sistema neoliberal capitalista pauta também os conhecimentos produzidos no espaço educacional dos IFs. A produção em larga escala e em menor tempo possível, próprias das regras mercadológicas, entre outras formas de expressão da razão neoliberal, atravessam o espaço escolar e a produção do conhecimento: “currículos lotados de disciplinas que muitas vezes não dialogam, horários de aula abarrotados, várias provas e trabalhos para serem entregues na mesma semana, muitas coisas que uma boa parte das vezes não fazem sentido para os alunos” (SODRÉ, 2017, p.169).

Os alunos se sentem sufocados com tanta atividade que precisam desenvolver, produzir. Eles muitas vezes nos questionam que principalmente as avaliações deveriam ser realizadas de maneira integrada. Muitas vezes falam sobre o mesmo assunto em várias disciplinas e se houvesse essa integração, fariam apenas um trabalho que envolveria tudo (P4, QUESTIONÁRIO).

O trabalho, portanto, em sua forma de produção social, que varia de acordo com o modo de produção vigente, determina e orienta a especificidade do currículo escolar (SAVIANI, 2007). Isso é também o que caracteriza o trabalho como princípio educativo. Em um sistema de produção que tem a precarização do trabalho como sustentáculo para sua sobrevivência (ANTUNES, 2009), os resultados na educação são tão maléficos, quanto no mundo do capital.

Esses processos de escolarização podem gerar despotencialização da vida, adoecimento psíquico e medicalização (SODRÉ, 2017). Mas o papel basilar do ensino médio não é esse. Ele deve recuperar a relação entre a prática do trabalho e o conhecimento; promover o domínio teórico e prático sobre a forma que o conhecimento se articula ao processo produtivo (SAVIANI, 2007). Desta forma, o trabalho como princípio educativo formará politécnicos, no sentido de Saviani (2007), instrumentalizados para a transformação

do modo de produção vigente e para a humanização de si mesmo, construindo sua essência humana, a partir do trabalho que constitui sua subjetividade.

Todavia, a noção desta articulação, como proposta por Saviani (2007), não foi encontrada no discurso dos sujeitos desta pesquisa. Assim sendo, é imprescindível problematizar o processo de ensino aprendizagem, a instituição escolar e sua gestão, as relações escolares e sociais, a fim de “[...] avançar no sentido de produzir outras formas de se estar na escola, em que possamos sempre questionar se nossas práticas estão potencializando a vida ou enfraquecendo-a” (SODRÉ, 2017, p.174).

A escola deve promover o respeito às diferenças; atividades de autoconhecimento e construção da autoestima; realização de rodas de conversas para falar sobre os diferentes assuntos e situações vividas por estes/as jovens dentro e fora da escola (P10, QUESTIONÁRIO).

Pereira e Bock (2018) encontraram um forte caráter utilitarista nas significações acerca da experiência de escolarização dos alunos do EMI do IFSP. As autoras descrevem uma investigação que considera o olhar discente sobre seu processo de escolarização e projetos futuros. Constataram que estes estudantes percebem o curso como um meio para conseguir um emprego, ou ainda como preparação para o ingresso no ensino superior, sem considerar o trabalho como formação humana, “[...] distanciando-se da concepção filosófica que a rede propõe” (PEREIRA; BOCK, 2018, p. 24). Estes discentes entendem que a responsabilidade sobre a preparação e ingresso, tanto no mercado de trabalho como na universidade, é do sujeito, o que pode culminar na culpabilização e responsabilização do indivíduo por seu fracasso ou sucesso. De acordo com Moura (2008), a sociedade neoliberal tem como uma de suas características a “responsabilização dos indivíduos por não terem condições de empregabilidade, apesar da própria estrutura socioeconômica não garantir os direitos que levariam os cidadãos a terem melhores condições de participação política, social, cultural e econômica na sociedade” (p. 26).

Os estudantes pesquisados por Pereira e Bock (2018) compreendem a integração dos saberes como a articulação dos conhecimentos da formação profissional e geral. Consideram que os professores que procuram realizar essa articulação, contribuem para a diminuição de atividades e provas. Com uma atividade que articule mais disciplinas, os professores avaliam os vários aspectos necessários para aquele conhecimento, enquanto que a ausência desta articulação, para os discentes, gera repetição dos conteúdos (PEREIRA; BOCK, 2018).

Por conseguinte, o ensino médio integrado é ainda compreendido por esses estudantes por meio de uma lógica do capital, em que o êxito e sucesso futuros são garantidos por meio

de dedicação e esforços próprios. Uma compreensão meritocrática, que é potencializada pela própria prática institucional.

Assim como em Pereira e Bock (2018), há um caráter utilitarista no discurso dos discentes participantes da atual pesquisa, no que se refere as suas experiências como estudantes do EMI do IFSP Câmpus Sertãozinho. Estes discentes entendem o curso, como já mencionado, como uma promessa de frutos positivos no futuro:

[...] eu sei que no final isso aqui vai me render alguma coisa. Então é isso aqui [...]. Eu entrei aqui e vou ficar aqui até eu acabar, eu vou ter um diploma daqui (B., GRUPO FOCAL).

Quando eu pensei em desistir, eu sempre pensava: é muito difícil, mas que futuramente vai dar algo, vai valer muito a pena (A.; GRUPO FOCAL).

Uma forma de ensino muito interessante, onde nos proporciona o diploma de técnico junto com o do ensino médio, nos possibilitando, ao sair da escola, já entrar no mercado de trabalho ou seguir para a faculdade levando uma boa bagagem para tentarmos entrar em alguma universidade pública (P., QUESTIONÁRIO).

Vale destacar que esse utilitarismo não é algo exclusivo dos discentes do EMI ou mesmo dos docentes, mas é inerente à sociedade capitalista vigente. A experiência educacional como um todo não é percebida como a “[...] possibilidade de desenvolvimento pessoal, no sentido da aquisição ou elaboração da cultura social em um processo de humanização e socialização” (PEREIRA, 2017, p. 75), mas como um degrau para o acesso ao mercado de trabalho. Um investimento para o futuro.

Tal qual encontrado na pesquisa de Pereira (2017), o ingresso dos estudantes ao instituto denota o acesso a um projeto intermediário que servirá de mola propulsora para outros projetos. O instituto é percebido como espaço preparatório e intermediário para o mundo do trabalho, sendo o curso técnico um elemento facilitador para entrada no mercado, cujo ingresso é entendido como responsabilidade do sujeito, em detrimento das “[...] condições sociais e econômicas ofertadas pelo mercado. Projetam na formação técnica a ideia de segurança quanto ao ingresso no trabalho, possibilidade de melhores salários e valorização social devido a instituição em que estudam” (PEREIRA, 2017, p. 67). O curso técnico é, portanto, entendido como um diferencial para o mercado de trabalho, uma segurança de emprego.

Todavia, como se sabe os fundamentos políticos e pedagógicos do EMI priorizam as bases do pensamento e da produção da vida, para além do ensino propedêutico como preparação para o vestibular e para a prática profissional. Esta preparação, se pensada pela lógica neoliberal (MOURA, 2008; ANTUNES, 2009), é mecanicista e operacional, que não supre a plena formação humana e que concebe uma perspectiva de trabalho alienada, em

detrimento do trabalho como constituição social e humana. Isso reflete em uma concepção de integração curricular entendida como

[...] uma forma de você ter a experiência de como um profissional da área trabalha já sair pronto para o *mercado de trabalho*, além de ser uma ajuda muito grade nos vestibulares (A. P., QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

[...] uma tentativa de não fazer um Frankenstein como dizem os professores, se estão nos preparando para o *mercado de trabalho* devemos trabalhar em conjunto para homogeneizar o resultado (M. C., QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Esta concepção de formação educacional presente no discurso dos estudantes distancia-se da concepção filosófica proposta pela rede, assim como Pereira e Bock (2018) constataram. A formação integral retira o foco do mercado de trabalho para voltar-se para o sujeito em suas potencialidades e necessidades, é “[...] sobre essa concepção que a rede federal propõe a oferta de ensino em seus documentos” (PEREIRA, 2017, p. 75).

A concepção de formação omnilateral (SAVIANI, 2003, 2007), que se propõe a desenvolver o sujeito em sua integralidade e que concebe o trabalho enquanto princípio educativo, aquele que forma pelo trabalho, e não meramente como uma posição no mercado capitalista, não está presente no discurso dos discentes pesquisados. As perspectivas de futuro e projetos de vida destes alunos expressam uma apropriação da ideologia capitalista.

Outro ponto importante é que nestes discursos fica claro o sentido da escola redentora de todos os problemas sociais; a escola que detém, sozinha, a solução de todos os conflitos sociais, como promessa de um futuro melhor. Uma visão equivocada, já que a escola é também atravessada pelo sistema de produção, pela cultura mercadológica. E não é a salvadora das desigualdades e misérias sociais. Estas são produzidas pelo sistema neoliberal, que cultua o acúmulo de produção e o trabalho humano precarizado (ANTUNES, 2009). A escola não está fora desse contexto, é atravessada por ele. E uma formação humanística, integral, como a que deve ser a dos IFs, instrumentalizaria o sujeito para compreender e agir sobre essas problemáticas, bem como buscar, desta forma, a transformação social.

Moura (2008) chama a atenção para a

[...] responsabilidade social do campo da educação profissional com os sujeitos formados em todas as suas ofertas educativas e com a sociedade em geral. Refere-se, assim, ao poder da EPT de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras (p. 28).

Entende-se, com esta perspectiva, o EMI como aquele que instrumentaliza o sujeito para atuar sobre a sociedade de forma crítica e transformadora, produzindo conscientemente sua existência e buscando a transformação social. É “[...] uma concepção de educação que

busca a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (RAMOS, 2010, p. 56).

A própria instituição escolar pode propagar “[...] uma visão utilitária sobre a formação, reforçando visões que os jovens trazem para a escola, e afastando-se, dessa forma, da proposta de um ensino integrado” (PEREIRA; BOCK, 2018, p. 27). Isso pode ser observado na referência ao mercado de trabalho, à empresa, no trecho a seguir:

E no meio da sala inteira, ela falou assim, que se fosse numa empresa não ia aceitar, que dá vontade de pegar essa prova e rasgar, jogar no lixo e tal, que se fosse uma empresa ele já teria sido demitido (J.; GRUPO FOCAL).

O sentido da EPT e EMI emerge também para alguns educadores como uma preparação para o mercado de trabalho, na qual, neste caso, o aluno está falhando. Além da culpabilização do sujeito por seu fracasso escolar, este pequeno trecho já traz uma concepção de EMI que destoa da educação que deveria ser ofertada pelos IFs, enquanto política pública. A escola representada neste discurso alinha-se ao projeto neoliberal (MOURA, 2008; ANTUNES, 2009).

É preciso pensar para além de um ensino médio subordinado, historicamente, ao mercado de trabalho e à universidade. Isto não significa ignorar as necessidades dos estudantes brasileiros frente à sociedade:

A possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas [...] corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho. Necessidade esta que não podemos ignorar; ao contrário, garantir a formação básica unitária e a possibilidade de formação profissional, nesses termos, é um compromisso ético-político da sociedade (RAMOS, 2010, p. 43).

O EMI não está alheio às necessidades concretas dos jovens estudantes brasileiros, que necessitam ingressar no mundo do trabalho. Assim sendo, a educação básica precisa “[...] vincular-se à prática social por meio das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2010, p.43).

Para a maioria da população jovem a continuidade dos estudos não é assegurada pelo término do ensino médio (PEREIRA, 2017). Todavia, os discentes participantes demonstraram possibilidades simbólicas para projetar o futuro, ao manifestarem suas expectativas de continuidade da formação. Assim como em Pereira (2017), a formação técnica, para os estudantes desta pesquisa, é percebida “[...] como caminho para obtenção de condições da continuidade da formação em nível superior, sendo, em alguns casos, não necessariamente ligada à área do curso técnico” (p. 62).

5.4. A POSSIBILIDADE DA EVASÃO

Sobre a experiência com o saber, os estudantes pesquisados demonstraram a preocupação em não reprovar. O foco é o ponto, a nota, que se tornam obsoletos, mas carregados de ansiedade e angústia, o que pode gerar falta de concentração e o desejo de evadir do ambiente escolar:

Então, eu sinto [...] o que eu tô fazendo aqui então? Por mais que eu estude, eu vou lá e tiro nota baixa. Mas eu vou continuar aqui, porque eu sei que isso vai mudar o futuro pra melhor. Então eu continuo aqui (L.; GRUPO FOCAL).

A vontade de desistir é mitigada por aquele imaginário escolar, construído antes mesmo do ingresso ao instituto:

A minha visão sobre a escola ainda continua a mesma, que é uma ótima escola e tudo mais. Só que, como as meninas falaram, *o psicológico fica meio que abalado*, principalmente porque eu nunca vivi esse ritmo que a escola é, de sempre ficar estudando, sempre com prova. [...] Entende? E são dificuldades, mas é uma oportunidade que nem sempre a gente tem na vida (A.; GRUPO FOCAL, grifo nosso).

Faria (2013) explica que os estudantes criam algumas estratégias de enfrentamento, motivados pela perspectiva de um futuro melhor por meio da obtenção do diploma, em detrimento do prazer de estudar no presente. Segundo a autora “a atribuição de sentido ao estudo é feita a partir de objetivos exteriores, já que esses jovens tem a estratégia de seguir o que a escola espera deles, mas com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho” (FARIA, 2013, p.106-107).

Os discentes pesquisados, ao invés de compreenderem o espaço escolar do IF como um lugar para a relação com os saberes, entendem que a estabilidade de um emprego no futuro é um dos principais objetivos oferecidos pelo instituto.

[...] o modo como as atividades escolares são propostas contribuem para os sentidos que atribuem ao trabalho escolar, muito mais como obrigações e obstáculos que devem ser superados para a obtenção do diploma. Estes estudantes pleiteiam tornarem-se profissionais que tenham aprendido a aprender, profissionais com autonomia e conhecimento atualizado, inovador e criativo, incorporando as mais recentes contribuições tecnológicas e científicas das diferentes áreas do saber, com vistas ao mercado de trabalho (FARIA, 2013, p.110).

A busca por uma educação de qualidade, portanto, é um dos elementos que contribuem para a permanência do estudante no EMI, sendo esta qualidade a promessa de um futuro próspero. A expectativa é a de que o esforço pessoal despendido pelos alunos tragam sucessos no futuro, a ascensão a um lugar social mais qualificado. Esta expectativa valoriza o EMI para estes alunos e contribui para a permanência dos mesmos.

A possibilidade da evasão emerge, não só como fator simbólico de enfrentamento, mas também como fonte de reflexão frente à decisão de permanecer no instituto, mesmo

vivenciando esses sofrimentos psíquicos, que são experiências que se tornam visíveis para alguns docentes:

Uma aluna não fez a prova por se sentir bastante ansiedade naquele dia (P12, QUESTIONÁRIO).

Estes sofrimentos foram frequentemente externalizados por meio do sentimento de incapacidade. Algumas das falas dos estudantes são representativas e propiciam informações para compreender seus sentidos:

[...] muitas vezes você se sente *incapaz* (A.; GRUPO FOCAL, grifo nosso).

Vai te fazendo se sentir muito *incapaz* [...] a minha nota decaiu, eu sei que ano passado, tipo, eu estudava numa escola muito boa e eu, sim, eu era uma das melhores da sala, só que eu tipo, eu entendi que eu tive que tá na posição de não ser a melhor, pra saber que isso não é justo com ninguém. Porque tipo, uma pessoa falar assim: você não é bom, é horrível, porque você tá se esforçando. Eu acho que isso *acaba com todo mundo*, tipo em tudo (A. C.; GRUPO FOCAL, grifo nosso).

[...] por determinadas matérias, principalmente a matéria técnica, tem um peso muito grande, tipo assim de sofrer demais por ela, chorar o tempo todo, de me sentir: nossa, sou muito *incapaz* de fazer isso aqui e tal (B., GRUPO FOCAL, grifo nosso).

[...] a quantidade muito grande de disciplinas pode gerar nos alunos ansiedade e um sentimento de *incapacidade*, se não conseguirem acompanhá-las (P6, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Frustrações contínuas geram baixa autoestima, sentimento de incapacidade, entre outros sofrimentos psíquicos.

Tudo está integralizado, pois frustrações e pressões no ambiente educacional pode afetar a saúde mental (P11, QUESTIONÁRIO).

Para Vieira (2017), a escola tem influência sobre as experiências de seus estudantes e, por isso, deve assumir “[...] sua responsabilidade como potencializadora do ser saudável” (p. 925). Adverte que:

É necessário que a escola promotora da saúde estimule os alunos a pensarem criticamente e a entenderem a relação dos conteúdos científicos com a vida de cada um, desenvolvendo programas e projetos capazes de contribuir para a construção de valores pessoais, e dentre eles salienta-se o cuidado com sua vida e a saúde (VIEIRA, 2017, p. 925).

Sem isso, a ideia da evasão escolar torna-se uma possibilidade de enfrentamento para os sofrimentos psíquicos experienciados com o curso. O desejo de desistir é uma questão recorrente no discurso dos estudantes pesquisados, o que denota um sofrimento latente e significativo resultante da vivência com o curso e o ambiente escolar.

Apesar destas constatações, é preciso considerar que a evasão escolar é um processo complexo e determinado, muitas vezes, por questões que estão “fora” da escola. Para Sacramento (2018), no Brasil os alunos evadem devido a grande desigualdade social que os impulsionam muito cedo para o mercado de trabalho, em busca de condições para a sobrevivência. Também evadem, de acordo com Sacramento (2018), pela visão desacreditada

de escola que muitos possuem, sem grandes expectativas de futuro, o que não é o caso dos estudantes pesquisado do EMI, que apostam o ensino de qualidade do instituto como garantia de um futuro promissor.

5.5. SÍNTESE DOS SENTIDOS DISCENTES

A complexidade e dimensões que envolvem os sentidos discentes são profundas, mas tentar-se-á sintetizar os sentidos dos estudantes percebidos no decorrer deste estudo. Compreender os sentidos atribuídos pelos discentes à própria saúde mental no contexto escolar é um trabalho de análise intenso, tendo em vista que o conceito de sentido “[...] denota o movimento histórico e social por qual passa todo e qualquer conceito, entendido aqui como uma organização de significados que buscam explicar o pensamento humano” (MARTINS, 2018, p. 92).

A formação dos estudantes pesquisados passa pelas zonas do significado e do sentido (VIGOTSKI, 2001). Na primeira, ficam os conceitos, teorias e métodos que embasam a formação do discente do EMI, sendo estáveis, generalizáveis e científicos. Porém, esses mesmos conceitos, teorias e métodos carregam sentidos distintos para o estudante, dependendo das experiências e vivências do sujeito durante toda sua trajetória de vida e no ambiente escolar atual.

Tendo isso em vista, pode-se compreender o sentido atribuído pelos discentes à própria saúde mental como algo construído e estabelecido a partir de suas relações interpessoais e experiências escolares, que se evidenciou no fato dos discentes considerarem a formação do EMI do IF como de qualidade, possibilitando a preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular, mas que, para isso, traz repercussões negativas à saúde mental, tornando o “psicológico meio que abalado”. Este sentido é influenciado pelo modelo de formação vivenciado pelos estudantes com o EMI, principalmente no período de ingresso ao IF, momento de adaptação do estudante ao instituto.

As experiências escolares de ingresso ao IF não ocorrem livres de algum prejuízo para a saúde mental do estudante. A defesa dos alunos em priorizar convicções e crenças provenientes do imaginário social sobre o instituto e a constatação do novo cenário e ritmo acadêmico denotam um desgaste físico e mental, decorrente do enfrentamento desta nova experiência escolar, por vezes, legitimada pelo próprio instituto. Este esgotamento psíquico é o resultado dos conflitos e impasses destes estudantes, que inevitavelmente, surgem no período de ingresso ao IF.

As próprias considerações dos alunos sobre a saúde mental e o processo de formação do EMI definem o sentido, as estratégias de enfrentamento e o caminho formativo que faz sentido para cada estudante, que inclui a possibilidade do ingresso à universidade, ao mercado de trabalho, ou mesmo a constatação de que não se identifica com o curso atual e o estímulo para procurar o que lhe satisfaça.

Contudo, nota-se que os sentidos atribuídos às condições formativas vivenciadas no EMI do IF vão ao encontro da lógica neoliberal e o sentido utilitarista de educação (PEREIRA; BOCK, 2018). Vigotski (2001) explicita que o sentido é sempre uma formação complexa e dinâmica, que possui diversas zonas de estabilidade variada. Isto justifica as múltiplas possibilidades de sentidos discentes acerca de uma mesma realidade específica. Além disso, “o processo apreendido a partir de um sujeito pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes” (PEREIRA, 2017, p. 54).

VI - RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE ESCOLAR, ESTRUTURA CURRICULAR E SAÚDE MENTAL.

Este capítulo busca estabelecer as relações feitas pelos participantes entre ambiente escolar, estrutura curricular e saúde mental, tentando “[...] ultrapassar a imediatividade dos fenômenos, de modo a apreendê-los em sua forma mais totalizante, carregada das contradições próprias da realidade social e das determinações que os constituem” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 50). Para isso, como no capítulo anterior, este foi dividido em temas para melhor organização e compreensão do conteúdo. Os três primeiros correspondem às unidades de sentido: Relações escolares; Estrutura curricular; Discurso dos educadores sobre saúde mental; Síntese das relações estabelecidas.

6.1. RELAÇÕES ESCOLARES

Durante a pesquisa, principalmente na realização dos grupos focais, o discurso dos alunos se direcionava à dinâmica da relação entre docentes e discentes. Uma questão que emergiu até mesmo no processo de escolha pelo IF:

Eu escolhi [...] porque além de ser uma escola muito boa, eu ouvi que tem um contato muito mais humano entre professores e os alunos, sabe, que o professor te respeita, suas limitações, tudo isso. E eu escolhi química porque eu não queria mexer com fio (F., GRUPO FOCAL).

Esta boa relação no ambiente escolar foi comprovada por alguns alunos após o ingresso ao instituto:

Eu acho que aqui os professores respeitam e escutam mais os alunos do que as outras escolas, eu digo também que não é uma hierarquia como da outra escola, que o professor quer falar mais alto que o aluno sempre. E nem sempre o professor quer ouvir (M. C., GRUPO FOCAL).

Todavia, não são todas as vivências escolares que demonstraram isso, principalmente quando a questão está relacionada aos sofrimentos que os estudantes sentem no ambiente escolar:

Às vezes a gente tem um bloqueio entre o aluno e o professor, porque tipo assim, eles dão total liberdade pra gente. Tipo, se você tá com dúvida você pode vir falar com a gente, a gente vai ajudar, mas tem horas que tipo, não é que eles são rígidos, parece que tem uma parede que separa: não, eu não vou falar com ele porque eu vou resolver isso sozinho. Mas isso acaba piorando mais, porque acho que muitas vezes a gente não consegue resolver sozinho [...] ninguém tem coragem de chegar no professor e falar: ó, a gente não tá gostando, a gente quer outra coisa, tipo, talvez seja um pouco da postura do professor, que tem uma postura meio que, entre aspas, “ameaçadora”, que tipo vocês tem que aprender (A. C.; GRUPO FOCAL).

[...] tem uma matéria que a gente não fala com o professor. A gente foi tirar uma dúvida na sala de aula e o professor já foi meio rígido com a gente, já chegou, tipo, dando resposta dura, então acho que isso meio que entreviu da gente não procurar ele

pra melhorar. [...] Então, por conta dessa postura, assim mais rígida, a gente acaba não procurando ele, acaba ficando a mesma coisa (L., GRUPO FOCAL).

Foi possível constatar, portanto, conflitos na comunicação entre discentes e docentes:

[...] se você tira uma nota baixa com esse determinado professor, ele não se importava que, tipo, tem vinte alunos te olhando, [...] então eu falei: eu não quero isso pra mim. Eu soffro sozinha e melho no próximo bimestre. [...] eu não consigo conversar, porque me fazia muito mal (B., GRUPO FOCAL).

Eu acho que isso é uma coisa que afasta muito os alunos, é essa comunicação com os professores (L.; GRUPO FOCAL).

[...] Eu to aqui porque sou uma ótima professora, um ótimo professor e vocês vão aprender! Só que às vezes não é eficiente e a gente não consegue chegar nele e falar: então, a gente quer que arrume, porque a gente não tá conseguindo. Eu acho que isso é o que mais tipo prende a gente (A. C.; GRUPO FOCAL).

Novamente é possível estabelecer um paralelo com Broccolichi (2008) e o liceu de 1919. O autor descreve como a aluna Claire sente-se em relação aos professores de sua antiga escola e a relação atual no liceu, que não é diferente do discurso apresentado pelos discentes pesquisados:

A todo momento, eles esbanjam encorajamentos e cumprimentos pessoais que aproximam a relação professor-aluno de uma relação pai-filho, e fazem com que Claire chegue a dizer: “No colégio, éramos como uma pequena família ... Sempre tínhamos um professor nos apoiando”, enquanto que no liceu “eu não tenho a impressão de que se pode ir ver um professor” (BROCCOLICHI, p. 508, 2008).

Para o autor,

[..] parece certo que esta experiência encantada e nostálgica da escola primária e do colégio, traduzida na metáfora da família (perdida) e da casa, corresponde à experiência privilegiada de uma categoria limitada de estudantes do liceu: aqueles e sobretudo aquelas que, nos estabelecimentos escolares populares, faziam parte do pequeno círculo dos bons alunos, tanto mais apreciados e encorajados quanto mais raros eram, e que perderam bruscamente estas relações gratificantes e a serenidade que elas engendravam, ao chegar num liceu com exigências escolares mais elevadas (BROCCOLICHI, p. 512, 2008).

Broccolichi (2008) explica que enquanto para os alunos em posição desfavorável, no que se refere ao rendimento acadêmico, é notório que os docentes “[...] têm mais boa vontade em relação aos ‘melhores’” (p. 512), aqueles alunos que se beneficiam destas boas relações com os professores atribuem isso as afinidades pessoais, em detrimento de uma relação direta com o desempenho escolar. O autor ainda aponta que a capacidade de indignação do estudante se embota rápido. A fim de não atrair a atenção ou dificuldades para si mesmo, o discente em situação desfavorável, não tem geralmente outra escolha, a não ser comportar-se de modo a esconder suas dificuldades ou se isolar, entre outras formas de comportamento, os quais inibem o estudante de se sentir no direito de criticar ou falar sobre a ausência de apoio ou de consideração sobre sua situação ou dificuldade. Torna-se difícil para os estudantes acreditarem numa instituição escolar que ofereça apoio aos discentes em suas problemáticas no ambiente escolar (BROCCOLICHI, 2008).

Para alguns docentes pesquisados, o trabalho com o EMI é percebido como um desafio, mas também uma satisfação:

No primeiro momento houve um grande desafio, pois a minha experiência era inicialmente apenas com o público de cursos superiores. Tive que me adaptar aos poucos ao contexto do ensino médio. Posteriormente, a experiência virou uma grande satisfação, pois, trabalhar com os mais jovens acabou proporcionando novas experiências e amadurecimento em nível de docente (P1, QUESTIONÁRIO).

O maior desafio é manter a ordem em sala de aula. As satisfações são o rápido aprendizado e a valorização do conhecimento adquirido (P5, QUESTIONÁRIO).

Particularmente, gosto do modelo e me sinto confortável atuando nesta modalidade. Os desafios existem. Principalmente, para a contínua atualização e capacitação para acompanhar as mudanças no perfil dos alunos (P9, QUESTIONÁRIO).

Há satisfações sim. Mas os desafios são constantes, não somente os relacionados ao conjunto de conhecimentos que devemos desenvolver com os estudantes, mas desafios de natureza pessoal em relação à vivência e atitudes dos estudantes (P15, QUESTIONÁRIO).

Apesar das reconhecidas satisfações, surgem entre os docentes desafios como: se adaptar a modalidade do EMI para aqueles professores acostumados com o ensino superior; a necessidade de capacitações e aprimoramentos e a relação com os discentes em sala de aula.

Sobre a relação entre os próprios estudantes, os discentes pesquisados apontaram alguns aspectos positivos:

Pelo menos acho que, a nossa turma, que eu posso falar né, a gente tanto se ajuda no conteúdo, se não tá aprendendo, e quanto, tipo, acolhe o outro tipo, se tá sofrendo, [...] a gente consegue conversar com todo mundo e tipo é todo mundo muito carinhoso. Acho que todo mundo entende o que tá passando (B.; GRUPO FOCAL).

[...] os alunos aqui são muito prestativos e eles tentam te ajudar de todas as formas possíveis (E., GRUPO FOCAL).

[...] pelo fato de todos estarem aqui, passarem por essa maior dificuldade, que é você ter mais essa obrigação, você ter mais uma matéria pra você estudar, pra você se dedicar, as pessoas ficam mais solidárias, sabe? Elas sabem do quanto foi difícil pra elas, e acabam te ajudando [...] (M. C.; GRUPO FOCAL).

Esta convivência de apoio mútuo entre os estudantes também foi percebido na pesquisa de Pereira (2017). Apesar disso, em um movimento contraditório, o clima também não se mostrou favorável na relação entre os estudantes, no que diz respeito às comparações de rendimento:

Eu acho também que existe problema na sala mesmo, os alunos compararem uns aos outros. Já escutei uma pessoa da minha sala falando os top cinco da sala. E tipo, isso acaba comigo. Acabou comigo, porque eu sei que eu não sou é, a mais inteligente da sala. Eu não sou a melhor da sala e [...] eu também me esforço. E eu posso não tá indo bem, só que tipo, eu não acho justo ter um melhor, porque todo mundo tá se esforçando. E eu acho que até os professores percebem isso e eles acabam puxando pra essas pessoas, que realmente se saem melhores. [...] eu recebi a prova e eu não fui bem, enquanto os outros recebiam, a professora meio que tipo que tava glorificando eles, porque: nossa você tirou dez, porque não sei o que tem. E tipo isso acaba com a pessoa, sabe? (A. C.; GRUPO FOCAL).

Acho que assim, agora no final do ano acho que eu aprendi a conversar muito na sala. Todo mundo aprendeu a se dar muito bem, porque precisou [...]. Mas há um

tempo atrás acho que foi, principalmente no terceiro bimestre, acho que foi muito crítico [...] de me sentir extremamente insegura, me comparando muito a todo mundo, sabe? [...] foi muito, muito, muito complicado mesmo, a ponto de ficar me comparando o tempo todo com os outros e me fazendo bastante mal (B., GRUPO FOCAL).

Essa comparação entre os discentes, próprias de um ambiente escolar competitivo, foi mencionada também pelos docentes, ao refletirem sobre as possíveis influências para a saúde mental discente, que a estrutura curricular e ambiente escolar do IF podem causar:

Sobretudo, a criação de um ambiente altamente competitivo e com grande número de disciplinas (P9, QUESTIONÁRIO).

[...] pouco se reflete de fato sobre o clima competitivo e excludente criado com os alunos (P3, QUESTIONÁRIO).

Nota-se, portanto, a emergência de um ambiente competitivo, próprio da lógica mercadológica capitalista, em detrimento das relações interpessoais e escolares mais afetivas, que poderiam potencializar a saúde mental discente (BRITO, 2017). O clima competitivo pode gerar consequências: “[...] bastante corrente de alunos que ‘se quebraram’ (depressão, anorexia, tentativa de suicídio) [...]” (BROCCOLICHI, p. 511-512, 2008).

6.2. ESTRUTURA CURRICULAR

A organização curricular dos IFs busca, em sua filosofia de educação, a unificação dos conhecimentos, ou seja, “[...] uma verdadeira integração dos saberes e fazeres, calcada em pressupostos da interdisciplinaridade, na busca da totalidade do conhecimento” (ZITZKI; CALIXTO, 2018, p. 3). De acordo com Pacheco (2010), o que os IFs oferecem é uma formação contextualizada, que proporcione ao sujeito um caminho de vida mais digno.

O currículo, nas palavras do docente participante da pesquisa,

É o que define a identidade da escola e define o processo de ensino-aprendizagem. Não pode ser reduzido à grade curricular, pois engloba concepções pedagógicas, antropológicas e filosóficas e deve orientar a relação de ensino aprendizagem visando um certo ideal de sociedade e de cultura. O currículo deve ser sempre integrado. Porém, dentro da realidade dos IFs, currículo integrado é aquele que forma o estudante dentro de uma concepção profissional e tecnológica, mas que rompe com a dualidade estrutural do ensino (propedêutica e profissionalizante) em favor de uma formação que parte da compreensão profunda e crítica dos eixos Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia. E, no limite, permite a compreensão dos elementos que nortearam a produção científica e tecnológica em nossa sociedade (P9, QUESTIONÁRIO).

Todavia, existem desafios para esta real integração:

[...] falta integração do currículo (P4, QUESTIONÁRIO).

[...] essa integração está longe de se concretizar na prática (P17, QUESTIONÁRIO).

[...] lecionava no EMI como se fosse um curso de Ensino Médio regular, visto que há uma separação total entre as disciplinas de núcleo comum e as do técnico (P17, QUESTIONÁRIO).

Para Ciavatta (2005), o engajamento de gestores e professores, responsáveis pela formação específica e pela formação geral, na discussão e construção coletiva de estratégias acadêmicas e científicas de integração é uma das bases para a realização da formação integrada. No entanto, foi possível perceber que este desafio começa na compreensão do que é a EPT:

De forma resumida, é a educação com foco nas profissões/tecnologias e a capacitação do trabalhador. Possibilitando que o mesmo possa ter condições de se inserir no *mercado de trabalho* de forma plena e completa (P1, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

[...] proporcionam ao aluno do Ensino Médio a formação com os conteúdos básicos dessa etapa da Educação e podem atuar em áreas diversas no *mercado de trabalho*. Mas a educação profissional e tecnológica tem o diferencial de oferecer uma formação específica para a atuação do aluno nesse mercado (P3, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

É uma educação que visa preparar o aluno para o *mercado de trabalho* de âmbito tecnológico (P5, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

A tecnológica se diferencia por oferecer um conhecimento técnico ao aluno. Ele vai para o *mercado* com um diferencial (P15, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Novamente, a concepção de EPT que se destaca é a formação para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento. Sobre isso Moura (2008) salienta que

[...] é necessário que se tenha clareza sobre o papel da educação, considerando suas possibilidades e limitações. Assim, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a ideia – quase um lugar-comum – que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro (p. 28).

Evidente que a educação não é responsável pelas mazelas sociais, mesmo sendo de suma importância para a população, não possui o poder de ocasionar ou resolver todos os problemas socioeconômicos. O conceito de EPT como promotora da omnilateralidade aparece no discurso de poucos docentes pesquisados:

A educação profissional e tecnológica, no contexto dos Institutos Federais, vai além de formar mão de obra para o mercado de trabalho, pois está centrada na apropriação, pelos estudantes, de conhecimentos específicos de determinada área, aliada a uma formação de entendimento das relações humanas, do meio em que se vive e do compromisso com a ética (P10, QUESTIONÁRIO).

Como uma das instituições sociais, cabe a escola um amplo papel de disseminar o legado cultural, o que implica em questões ético-morais (como a cidadania, por exemplo) e uma abordagem científica e tecnológica que permita aos estudantes não só manusear ou aplicar esses conhecimentos, mas avaliar criticamente o processo de produção de tais tecnologias e saberes. Ou seja, a escola deve fornecer ferramentas para a compreensão ampla da realidade social em que o estudante está inserido (P9, QUESTIONÁRIO).

Os docentes pesquisados trazem a relação entre estrutura curricular, ambiente escolar e saúde mental ao apontar a questão, também importante e muito pesquisada, da saúde mental docente:

Uma estrutura curricular mal distribuída, mal organizada, que *não atende as necessidades dos alunos*, uma carga horária que não permite desenvolver ou cumprir o que é preciso na disciplina que você leciona prejudica a sua saúde mental. Você tem a sensação de que não desempenha bem o seu papel de educador. Fica sempre uma angústia quando percebe que há muito conteúdo que não foi trabalhado. Se houvesse mesmo uma integração do currículo entre as disciplinas técnicas e as do núcleo comum, isso amenizaria essa angústia (P4, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Além do sofrimento discente latente, anunciado pelo olhar docente, a fala revela ainda o sofrimento do educador presente na relação saúde mental, ambiente escolar e estrutura curricular. É possível pensar que este discurso “denuncia também uma precarização na organização do trabalho docente, que frequentemente se resume ao fazer, ao ‘dar aulas’, ao colocar em prática um planejamento muitas vezes já elaborado de antemão” (MARTINS, 2018, p. 74). Este cenário do trabalho docente assemelha-se a produção fabril, em larga escala, que acaba por alienar o trabalhador do seu processo de trabalho e do produto final que produziu.

Assim sendo, a forma em que está estruturado o currículo pode gerar situações de estresse, sofrimento e dificuldade para assimilação do conteúdo:

Eu, por exemplo, no terceiro bimestre, [...] eu fiquei muito chateada porque eu não fui bem, embora eu já soubesse, por conta do conteúdo. Mas, em função da matéria técnica que, para química, no primeiro ano, tem muito peso, porque ela é sozinha, eu não fui bem tipo na prova e tal, e chorei pra caramba pra minha mãe e tal (B., GRUPO FOCAL).

Alguns/mas estudantes relataram cansaço e desânimo diante da quantidade de trabalhos e provas que teriam que realizar (P10, QUESTIONÁRIO).

Da mesma forma, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), apesar dos estudantes relatarem muitas vantagens em estudar nesta escola, como ser uma instituição de referência em estrutura e ensino, Faria (2013) constatou “[...] a existência de várias problemáticas como a desorganização da grade curricular, gerando matérias em excesso, com currículos distantes de suas realidades, pleiteando uma articulação maior entre os conteúdos e sua vida cotidiana” (p.109-110). Esta grande quantidade de trabalho escolar, aos quais são submetidos os alunos do EMI, dificulta o tempo de convívio com os colegas e familiares fora da escola, o que é essencial para a promoção da saúde mental.

Os professores pesquisados apontaram a relação entre as questões escolares e a saúde mental, não só para os discentes, mas todos os educadores envolvidos:

Educação/escola/estrutura curricular influenciam a saúde mental de todos os envolvidos, discentes, docentes, técnicos e administrativos (P7, QUESTIONÁRIO).

Quanto mais acumulamos atividades e vemos que não damos conta significa que estamos prejudicando nossa saúde mental (P15, QUESTIONÁRIO).

Há TOTAL relação! Somente como exemplo, a estrutura curricular do nosso câmpus, com MUITAS disciplinas corrobora para um estado de ansiedade, nervosismo e até depressão dos estudantes, pois com tantas disciplinas e tanta pressão, pode faltar tempo para lazer, cuidado com o corpo etc... (P17, QUESTIONÁRIO).

Somo seres complexos, corpo, intelecto, sensações, sentimentos estão todos interligados. Desta forma, ao meu ver, o ambiente escolar e a estrutura curricular influenciam na saúde mental, assim também como agentes e situações externas (P10, QUESTIONÁRIO).

Eu acredito que há relação entre esses tópicos, uma vez que uma estruturação curricular mal feita pode gerar uma saúde mental ruim nos alunos (P6, QUESTIONÁRIO).

Também foi pontuado o caráter etnocêntrico do currículo como fator que pode afetar a saúde mental discente:

[...] podemos pensar que a questão do currículo etnocêntrico, voltado principalmente para a cultura europeia e/ou estadunidense, tem perpetuado a desvalorização das diferentes culturas. Por exemplo, a cultura afro e ameríndia aparece em desvantagem no currículo escolar, perpetuando estereótipos e preconceitos. Isto pode interferir na saúde mental, na medida em que práticas preconceituosas e racistas continuam fazendo parte do ambiente escolar, tanto de quem pratica os atos, quanto de quem recebe (P10, QUESTIONÁRIO).

A escola e o currículo reproduzem a luta de classes, o etnocentrismo (racismo), o assédio moral, que são inerentes a lógica capitalista.

Foi possível observar também, no discurso dos estudantes pesquisados, a capacidade latente de reagir às problemáticas escolares de modo crítico, sem aceitar a inteira responsabilidade por seus supostos fracassos escolar. Assim, em meio à “[...] negação das desigualdades sociais que o estado atual do sistema de ensino perpetua, podemos esperar uma intensificação das contradições mencionadas [...] mais alunos se tornam assim [...] capazes de denunciar as condições de seu fracasso” (BROCCOLICHI, p. 514, 2008).

Contudo, esse comportamento dos alunos frente ao processo formativo do IF pode aparentar para o docente uma expressão de desinteresse:

É frustrante perceber que a maioria não se interessa pelo ensino técnico. O nosso curso tem muitas disciplinas anuais (12 a 14). Para os alunos isso é horrível. Eles, em geral, desenvolvem estratégias para conseguir as notas ao invés de se dedicar ao aprendizado. Em geral, as avaliações que exigem conhecimento formalizado revelam grandes dificuldades dos alunos. Quando o conhecimento não precisa ser formalizado o desempenho deles, em geral é melhor (P8, QUESTIONÁRIO).

No curso de automação os alunos não apresentam muito interesse sobre a química, e não há espaço para esta área usar os laboratórios de química, o que poderia ser de grande ajuda para melhorar o interesse dos alunos (P13, QUESTIONÁRIO).

Os jovens participantes da pesquisa querem ser ouvidos e expor o que pensam. Ao referir-se ao grupo focal que participou, uma das alunas explicou:

A roda de conversa foi bem interessante e ajudou em peso os que participaram, acho interessante incluir todos da escola (M. C.; QUESTIONÁRIO).

Há uma clara disponibilidade para falar espontaneamente de suas experiências escolares e de vida. Além de considerarem prazerosos estes momentos de fala e escuta; uma oportunidade para reflexão e autoconhecimento, como também foi constatado por FARIA (2013), bem como para denunciar as experiências de sofrimento psíquico que vivenciam no ambiente escolar e exercer a crítica sobre essas vivências.

6.3. DISCURSO DOS EDUCADORES SOBRE SAÚDE MENTAL

De acordo com Gaino et al. (2018), os conceitos de saúde e saúde mental são complexos. Historicamente construídos, são também determinados por contextos sociopolíticos e pelo desenvolvimento das práticas em saúde. Nos dois últimos séculos, um discurso hegemônico, que delimita estes termos como próprios da medicina, vem crescendo entre as pessoas. Todavia, “[...] com a consolidação de um cuidado em saúde multidisciplinar, diferentes áreas de conhecimento têm, gradualmente, incorporado tais conceitos” (GAINO et al.; 2018), como a educação.

Discutir saúde mental nos tempos atuais significa abordar uma área complexa e extensa que vai além do tratamento de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. Além disso, o termo saúde mental refere-se aos campos do conhecimento, trabalho técnico e políticas públicas de saúde, sendo difícil estabelecer limites para sua definição devido ao seu amplo escopo e por ser baseado em diferentes tipos de conhecimento como psiquiatria, neurologia, psicologia, filosofia, fisiologia, sociologia e, até mesmo, geografia (GAINO et al., p. 115, 2018).

Esta complexidade do conceito de saúde mental, que dificulta um entendimento mais simples do termo, ou que gera insegurança nos indivíduos ao defini-las, foi observado no discurso dos participantes desta pesquisa. Os discentes se apropriam mais facilmente de expressões diagnósticas, como ansiedade e depressão – que preferimos chamar aqui de sofrimentos psíquicos – para expressar o que sentem e sofrem no contexto escolar. Já os docentes são mais cautelosos com a temática e se preocupam em não saber definir saúde mental.

Todos precisam ter equilíbrio para lidar com as situações do trabalho e com a diversidade de sentimentos que uma sala de aula tem. Não sei explicar muito bem porque acho que, na realidade, não sei muito sobre saúde mental (P3, QUESTIONÁRIO).

Desconheço (P8, QUESTIONÁRIO).

Não tenho uma resposta formalmente posta [...] (P13, QUESTIONÁRIO).

Nossa... Difícil. Mas imagino que seja o bem estar integral do indivíduo. Já que muitos reflexos da falta de saúde mental se expressa fisicamente, apesar de demandar tratamento psicológico ou psiquiátrico. Mas, não tenho um conceito claro. Apesar de ser compreensível para mim, é difícil de explicar (P9, QUESTIONÁRIO).

Desconheço a definição teórica [...] (P17, QUESTIONÁRIO).

Isso é coerente, visto que muitas expressões acerca da temática se tornaram banais nos últimos anos, como transtorno bipolar, depressão e ansiedade. Ultimamente, é fácil ouvir esses diagnósticos em nosso dia a dia, para definir situações cotidianas, que nem sempre correspondem aos termos clínicos utilizados (BUENAVIDA, 2018). É necessário esclarecer que, mesmo com esta banalidade de termos clínicos pela população em geral, estes sofrimentos psíquicos tem dados alarmantes em todo o mundo. De acordo com a OMS, até 2030, os transtornos mentais, como a depressão, serão a maior causa de incapacitação em todo o mundo. Condição esta que deve ser analisada como fenômeno inerente ao neoliberalismo.

É preciso se atentar também para a possibilidade dessa prudência, em falar sobre o termo saúde mental, fazer com que o sujeito se afaste daquilo que acha não compreender, deixando esse espaço para aqueles que o sujeito acredita que entendem. Aparece, com isso, novamente a ideia de que são termos próprios a determinadas áreas e profissionais. A partir disso, ao se pensar em saúde mental de estudantes, o sujeito pode apontar para quem tem o suposto conhecimento para lidar com isso. Muitas vezes emerge a figura do psicólogo escolar como o conhecedor desse assunto. E o sujeito se retira da necessidade de se envolver com a questão:

É urgente a volta da psicóloga e sua atuação consistente, ou então, parcerias com instituições que resolvam os problemas dos nossos estudantes (P17, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Ter um setor mais ativo com relação ao atendimento aos alunos, *um psicólogo* que atenda às demandas requeridas (P3, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Ter psicólogos que atuassem diretamente com os alunos, em atendimentos e atividades (P15, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

[...] palestras ou eventos *voltados para os alunos* para esclarecimento sobre desempenho acadêmico, expectativas e cobranças (P14, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

[...] o *setor de atendimento ao aluno* deveria estar ativo em todos os períodos, para todos os cursos (P1, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Também foi possível constatar, assim como em Cardoso, Reis e Iervolino (2008) uma concepção de saúde mental baseada na definição da OMS, que é bem disseminada entre a população:

É sentir-se bem para desempenhar qualquer papel na sociedade e ter equilíbrio para se deparar, principalmente, com as situações de adversidade (P3, QUESTIONÁRIO).

É manter-se equilibrado psicologicamente para conseguir lidar com todos os desafios que a vida te apresenta (P4, QUESTIONÁRIO).

Saúde mental é se sentir bem consigo mesmo e ter a capacidade de lidar com as situações da vida no cotidiano, sejam elas positivas ou negativas, conseguindo lidar com suas emoções e sentimentos (P10, QUESTIONÁRIO).

O conhecimento docente construído sobre a temática advém “[...] das reflexões já realizadas, das situações vividas e da capacidade de mobilizar ferramentas diversas para resolver os problemas que surgem no cotidiano escolar” (MARTINS, 2018, p73-74). Docentes e outros educadores capacitados para a promoção da saúde na escola podem “[...] auxiliar muito no desenvolvimento da aprendizagem, bem como contribuir para possíveis encaminhamentos de problemas [...]” (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008, p. 113), além de fomentar boas relações escolares.

[...] é primordial a formação dos servidores (docentes e técnicos) para conhecer melhor o tema (P9, QUESTIONÁRIO).

Acho válido pensar na formação dos professores para saber atuar em caso de estudantes que não esteja com saúde mental legal (P11, QUESTIONÁRIO).

Caso contrário, isso ainda pode gerar a responsabilização ou culpabilização dos discentes:

[...] penso que, para muitos, não é fácil (não consegue) desvincular os problemas vivenciados em casa de seu trabalho/ ou estudo. O aluno, por exemplo, apresenta muita dificuldade em entrar para a sala de aula e esquecer as situações de sua casa ou seus problemas internos (P3, QUESTIONÁRIO).

Acredito que só há aprendizagem efetiva se houver o controle emocional (P12, QUESTIONÁRIO).

É possível desvincular os supostos problemas pessoais da sala de aula? Se a educação profissional, ou mesmo a educação como um todo, trabalha com sujeitos históricos, integrais, como fazer isso? Se concebermos a EPT como promotora da plena manifestação humana, da omnilateralidade, entendemos nossos estudantes como sujeitos inteiros, em todas as suas particularidades, constituído social, cultural e historicamente, sujeito de sua história. E é esse sujeito que recebemos em sala de aula, assim como o próprio docente se apresenta para o aluno.

Ao individualizar o problema, sem considerar os efeitos do ambiente escolar, o estudante é encaminhado para um tratamento médico, em que, comumente, se recorre à medicalização, a fim de manter a ordem, “curar” um corpo que está fora dos padrões esperados, por sua própria responsabilidade. Isto revela intenso sofrimento psíquico:

[...] o ensino médio é muito bom. Eu tenho a mesma concepção que antes, que é uma escola ótima, só que em relação a mim eu não estou satisfeita, [...] eu acho que eu decaí muito, muito, muito. Tanto que... tipo, muitas coisas bobas que acontecem acabam me abalando. Tipo, antes eu tirava dez, agora tenho que me matar pra tirar um seis. Pra ficar na média e tipo isso vai acabando comigo [...] pra mim assim, em relação a mim, não tá sendo tão legal assim (A.C; GRUPO FOCAL).

Eu me decepiono comigo mesma, porque eu estudo, estudo, estudo, pra na prova tirar 2. (L.; GRUPO FOCAL).

[...] os alunos tem que apresentar resultados (notas) para terminarem o curso. A incerteza dos resultados e resultados ruins influenciam no estado mental e emocional dos alunos (P8, QUESTIONÁRIO).

Para a escola tornar-se - no que for possível, tendo em vista o sistema neoliberal vigente - um espaço de promoção da saúde mental discente é preciso acolher o sujeito em todas as suas necessidades, de forma integral, e estimular, com isso, um desenvolvimento psíquico saudável, favorecendo relações interpessoais e escolares mais afetivas; sem desconsiderar os fatos sociais aos quais estão expostos muitos dos discentes do IF, como a pobreza, que diz respeito a um conflito social próprio da sociedade capitalista, que atravessa a realidade escolar.

Uma escola que promove a saúde de seus estudantes os estimula a pensar criticamente e a entender a relação dos conteúdos científicos com a vida de cada um (VIEIRA, 2017). Ao contrário de solicitar que o aluno deixe seus problemas particulares fora da escola, é preciso desenvolver projetos e programas que possam contribuir para essa compreensão, para construção de valores, além do cuidado com a vida e a saúde. É desta forma que o currículo integrado, em seu sentido mais profundo, promove a saúde mental de estudantes, concebendo-os como seres construídos em suas relações sociais, nas quais podem atuar de forma a transformá-las, desde que seu processo de ensino-aprendizagem proporcione a construção do pensamento crítico e a possibilidade de desenvolvimentos de todas as suas potencialidades, enquanto ser humano.

6.4. SÍNTESE DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS

Como visto anteriormente, as marcas e sinais de embates e resistência no cotidiano da escola foram perceptíveis nos estudantes e até mesmo docentes, com reações distintas, devido à personalidade e ao perfil de cada um, principalmente no que se refere às relações escolares. Por meio do discurso dos participantes, notaram-se contradições nas posturas de estudantes e professores, frente às problemáticas de saúde mental na escola, que oscilam entre aceitação e resistência, indiferença e envolvimento, submissão e confronto (SHERMACK, 2015), diante das condições expostas no ambiente escolar do IF.

Posturas de iniciativa e resistência são necessárias para a promoção da saúde mental no ambiente escolar, mas existem questões ideológicas e institucionais “[...] que são difíceis de serem resolvidas apenas com a iniciativa pessoal e boa vontade” (SHERMACK, 2015, p.155). Exemplos disso são a estrutura curricular abarrotada e não integrada e a falta de compreensão sobre a concepção de EMI e EPT por muitos dos educadores e discentes pesquisados, o que é uma questão não de responsabilidade apenas destes, mas de competência dos órgãos administrativos superiores, que precisam instrumentalizar, de forma mais efetiva, seus servidores com as bases conceituais do campo de ensino em que atuam.

Conseqüentemente, isso acaba prejudicando reflexões mais profundas sobre a temática e ações que promovam a saúde mental discente dentro do ambiente escolar, atreladas aos pressupostos de desenvolvimento omnilateral do estudante do EMI.

As relações escolares são fatores que emergem no discurso dos participantes, tanto educadores como discentes, enquanto elementos importantes para a promoção ou prejuízo da saúde mental. Entre os discentes, parece que o estranhamento no ambiente escolar atual, não está apenas ligado com as novas relações estabelecidas entre estudantes e educadores, mas também a perda da escola anterior e das experiências escolares gratificantes, para o impacto com as exigências escolares atuais.

Ademais, alguns elementos vinculados à ideologia neoliberal na educação, podem ser entendidos de formas distintas pelos docentes, devido sua história pessoal e profissional. Foi possível, assim, verificar em seus discursos os desafios impostos à educação decorrentes da configuração sócio-político-econômica atual, mas que pouco é relacionado pelos participantes às questões de saúde mental discente.

Na verdade, ficou claro durante o processo de análise que os professores pesquisados apontaram relações entre as questões escolares e a saúde mental, não só para os discentes, mas todos os educadores envolvidos. O espaço ofertado para esta relação foi utilizado pelos docentes para a expressão dos seus próprios sofrimentos vinculados ao currículo e o ambiente escolar.

VII - PRODUTO EDUCACIONAL⁵

O conteúdo deste capítulo concentra-se no desenvolvimento, aplicação e análise do produto educacional, que corresponde aos objetivos específicos três (3) e quatro (4). Para melhor organização, este capítulo foi dividido nas seguintes partes: Proposta para a promoção da saúde mental discente; Formação continuada de professores (educadores); Aplicação do produto: formação continuada; Avaliação do produto: formação continuada.

7.1. PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE

Para a construção do produto educacional, teve-se como base a relação da psicologia escolar com a EPT. O espaço escolar, por si só, desafia e forma a atuação do psicólogo na educação. A escola comporta em si uma função política e deve promover o exercício da cidadania e a luta pela transformação social (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). É com esta perspectiva que o produto educacional foi traçado.

O conhecimento crítico, produzido a partir da pesquisa sobre a realidade, germinou o produto educacional, que se constitui em ações em busca da transformação. A proposta para a promoção da saúde mental discente que se construiu não se trata de uma fórmula, receita ou resposta pronta para as problemáticas existentes no terreno da EPT e da educação brasileira como um todo. Esta não é a proposta desta pesquisa. Não se buscou uma solução pronta, que resolvesse todas as questões carentes neste setor. Procurou-se, sim, promover a reflexão, estimular o pensamento crítico e levantar possibilidades que possam favorecer experiências positivas no ambiente escolar, em específico, na EPT.

Buscou-se, para tanto, construir um ciclo de investigação, não cristalizado, que possa servir como partida para diferentes atuações envolvendo a temática, que pode e deve ser adaptado e aprimorado conforme a realidade de cada contexto. A Figura 3 ilustra este ciclo:

⁵ Link para o produto educacional na Plataforma EDUCAPES: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559858>

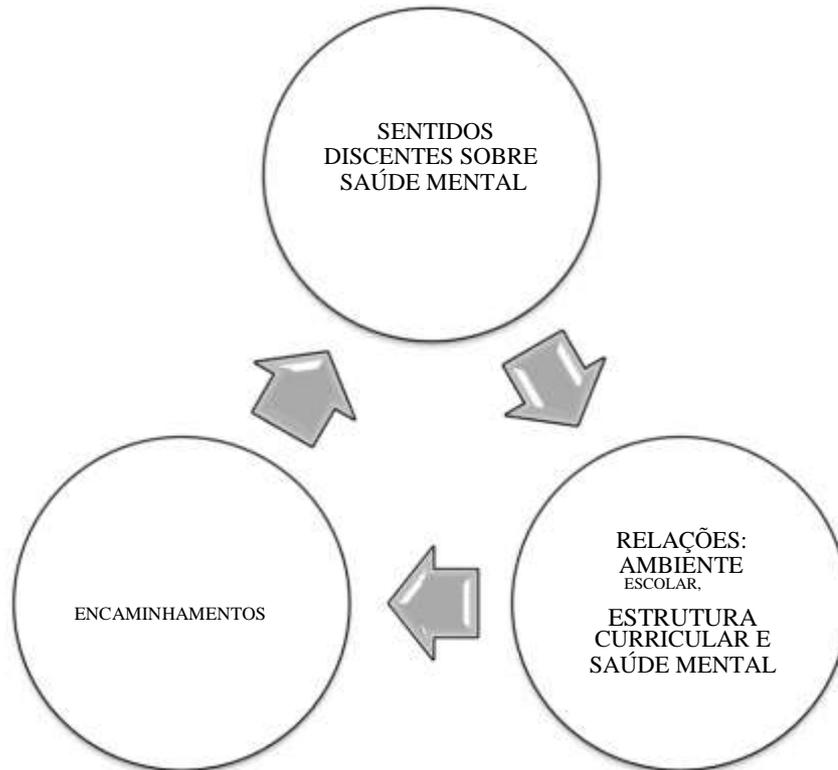


Figura 3: Ciclo de funcionamento da proposta

Nesta pesquisa, o acesso ao pensamento dos participantes, que se realiza na linguagem, na palavra, se deu por meio dos instrumentos de coleta de dados: os grupos focais e os questionários. A fase de coleta pode ser realizada com os instrumentos que o pesquisador ou educador escolher, desde que seja possível com eles acessar o pensamento e a linguagem dos participantes. Neste caso, as entrevistas abertas ou semiestruturadas também podem ser grandes aliadas (PEREIRA; BOCK, 2018). Com os educadores, como foi realizado com os discentes, também podem ser realizados os grupos focais, a fim de complementar os dados da pesquisa.

O processo de verificação da relação entre saúde mental discente, ambiente escolar e estrutura curricular ocorreu durante a análise e discussão dos dados. Momento em que o pesquisador se depara com uma grande quantidade de conteúdo e significações. Mas para se alcançar os sentidos, é necessário ultrapassar a realidade imediata.

Nesta pesquisa as ferramentas teóricas utilizadas para a organização do conteúdo se mostraram favoráveis para isso. Nesse momento, as teorizações de Vigotski, Saviani, Ramos, entre outros autores, foram fundamentais para o olhar atento e crítico sobre os dados.

A partir desse processo de levantamento e análise de dados sobre a saúde mental discente no ambiente da EPT, foi possível pensar em uma proposta de encaminhamento específico para atuação sobre a realidade pesquisada: a formação continuada para docentes

sobre a saúde mental discente. Este encaminhamento se constituiu no produto educacional desta pesquisa, como proposta de ação para as problemáticas identificadas com a pesquisa, no que concerne a saúde mental discente. É necessário salientar que a promoção da saúde mental na educação não ocorre sem o envolvimento de todos os atores escolares.

7.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como já mencionado, o psicólogo escolar é requerido a orientar os docentes sobre as demandas acerca da saúde mental discente (JORGE, 2018). Isto pode ser trabalhado, entre outros espaços institucionais, na EFC (Equipe de Formação Continuada) de professores, comissão esta que faz parte da política de formação continuada de professores do IFSP, que foi aprovada pela resolução nº 138/2015, de 08 de dezembro de 2015, e promove ações e atividades direcionadas para o processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Cardoso, Reis e Iervolino (2008), assim como se constatou nesta pesquisa, para se criar ambientes escolares mais saudáveis são necessários à participação e envolvimento efetivos de todos os atores educacionais e entre eles estão os docentes. Para as autoras,

O professor exerce uma influência constante e ativa sobre os conceitos de saúde e doença dos seus alunos, sua sensibilidade e didática devem dar condições de repassar informações acerca de saúde e adaptá-las ao ambiente escolar, necessitando assim de um suporte na área para subsidiar o seu trabalho (CARDOSO, REIS E IERVOLINO, 2008, p.108).

O professor torna-se, comumente, referência para seus alunos, podendo fomentar a compreensão e adoção de comportamentos e hábitos saudáveis. Pode tornar-se fator de proteção da saúde de seus alunos, ao perceber fatores de risco no ambiente escolar. Mas para isso, precisa estar preparado (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008).

Cardoso, Reis e Iervolino (2008) avaliam que os professores devem ser capacitados para a observação das questões de saúde de seus escolares, mas em sentido amplo, levando em consideração a qualidade de vida dos discentes, para que assim possam percebê-los em todas as suas necessidades. As autoras sinalizam que é necessário entender as relações que os alunos têm com suas famílias, com o grupo social, ou seja, com o mundo em que vivem.

Como recomendações, Cardoso, Reis e Iervolino (2008) indicam que seja realizado “[...] um trabalho contínuo, que faça parte do cronograma de atividades curriculares das escolas, como temas transversais, que abordem à saúde de forma positiva com enfoque na qualidade de vida” (p. 113). Apontam para a necessidade de envolver os docentes neste trabalho, de forma participativa e respeitando suas necessidades e saberes. Pontuam a

importância de novos debates e abordagens que contribuam “[...] para a formação de cidadãos que mais tarde possam mudar as relações sociais, tornando-as mais justas, afetivas, éticas, solidárias, enfim, uma sociedade melhor [...]” (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008, p. 113).

A escola pode verdadeiramente ser um espaço de “[...] desenvolvimento de estilos de vida saudáveis na medida em que os professores passem a atuar de forma mais crítica, criativa e reflexiva” (VIEIRA, 2017, p. 928). Os docentes podem fomentar seus alunos a pensar sobre seu papel social, seu estar no mundo, a partir da promoção de um ambiente escolar prazeroso e solidário, o que poderá contribuir para a construção, também, de uma sociedade mais solidária, fraterna e saudável.

Sodré (2017) percebeu que alguns docentes culpabilizam ou responsabilizam o próprio discente por seu sofrimento psíquico e dificuldades acadêmicas. Neste sentido, a autora procura problematizar questões sobre os processos de escolarização. Adverte que, atualmente, é necessário construir estratégias para atuar com os docentes, objetivando estimulá-los para essas discussões, o que emerge como um desafio na prática escolar. Ao construir espaços de diálogo entre docentes e discentes sobre questões de saúde, a escola pode se constituir em um espaço de interlocuções subjetivas, promovendo a saúde mental (BRITO, 2017).

Ao se trabalhar com a questão do conhecimento do professor sobre determinada temática, neste caso a saúde mental discente, é necessário abordá-lo a partir de sua prática, de suas experiências em seu contexto de trabalho (TARDIF, 2013). Assim como o sentido, o saber docente está vinculado às relações humanas, visto que:

Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em suas experiências de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (TARDIF, 2013, p.568).

Assim, o desenvolvimento profissional docente deve-se consolidar em seu ambiente de trabalho, como um processo individual, coletivo e colaborativo, possibilitando o aprimoramento profissional pautado na ciência. É necessário para isso, fomentar, no contexto de trabalho, espaços de reflexões coletivas, em que os professores possam organizar e dar coerência à suas problemáticas e angústias a partir de atividades grupais. Espaços estes que permitam que esses profissionais encontrem recursos e apoio para os diversos sofrimentos, conflitos e impasses que atravessam suas rotinas escolares (SOUZA, 2008; SOUZA, 2013).

De acordo com Martins (2018, p.75), estes espaços coletivos “[...] podem se tornar um importante instrumento de formação de professores, pois são nesses espaços que os sujeitos

encontram a possibilidade de revelar seus saberes e compartilhar suas dúvidas colocando em circulação suas posições teórico-práticas e as crenças que as sustentam”. Para a mesma autora, a formação do professor não se dá apenas na relação consigo próprio, mas passa pelos outros profissionais, pelas relações que estabelecem, bem como com as experiências e aprendizagens que ocorrem ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Contini (2010) revela o processo educacional como promissor para “[...] uma reflexão que aponta para as determinações afetivas, sociais, econômicas, etc., que estão influenciando diretamente na construção da existência do homem” (p. 92). Explicita que:

Esse processo se traduz na tomada de consciência do sujeito, e conseqüentemente, na construção de projetos de vida, calcados na realidade. Esse movimento é considerado como espaço de promoção da saúde, dentro do trabalho educacional, que enfoca a constituição das relações e papéis no contexto educacional, cabendo ao psicólogo desenvolver tal espaço (p. 92).

Cabe ao psicólogo escolar, portanto, a construção de espaços, dentro do contexto educacional, que possibilitem estas reflexões. Para Contini (2010), “a ação do psicólogo seria a de construir espaços possíveis de interlocução com os diferentes personagens do sistema escolar, valorizando neste contexto a figura do professor” (p. 93). Da mesma forma, Martins (2018) salienta que “valorizar o conhecimento produzido em contexto escolar é reconhecer a própria escola como espaço de construção da aprendizagem docente” (p. 77).

Este trabalho, segundo Contini (2010), pode promover a saúde, na medida em que produz rupturas nas práticas enrijecidas do cotidiano escolar. Estas rupturas podem resgatar as potencialidades e autoestima do estudante, bem como do educador, “[...] vítima de um sistema que o desvaloriza de forma sistemática e ostensivamente, afetando sua autoimagem. Essas rupturas podem, enfim, concretizar-se através de novas práticas escolares” (CONTINI, 2010, p. 92).

É o que se espera configurar com esta proposta de atuação: fomentar práticas transformadoras, a favor do pleno desenvolvimento humano, por meio do trabalho formativo com professores/educadores. Já alertava Giroux (1997) para a concepção do docente como profissional reflexivo, ao defender e compreender o professor como um intelectual transformador.

É indispensável, portanto, desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente, que abarquem as problemáticas da saúde mental discente dentro do contexto escolar da EPT e (res)signifique o olhar para o sofrimento psíquico. Para isso, compreender o docente como profissional preparado para “[...] refletir e produzir conhecimentos sobre seu trabalho” (SILVA, 2011, p. 25) é fundamental.

Com base nesta práxis e tendo em vista os resultados e análises desta pesquisa, foi desenvolvida e aplicada uma proposta de produto educacional referente à formação continuada de professores, cujo tema é a saúde mental discente no contexto da EPT.

7.3. APLICAÇÃO DO PRODUTO: FORMAÇÃO CONTINUADA

Para o desenvolvimento da formação, foi construída inicialmente uma ementa, que evidencia o conteúdo a ser abordado, bem como a dinâmica de trabalho, o que pode ser verificado na Tabela 2.:

SAÚDE MENTAL DISCENTE E EPT: CONHECER PARA ATUAR			
Observação	Proposta de formação continuada desenvolvida como produto educacional da pesquisa de mestrado do ProfEPT.		
Público Alvo	Docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.		
Problematização	Com a pesquisa notou-se as constantes queixas discentes a respeito de questões emocionais e saúde psíquica, no contexto da EPT, principalmente entre os alunos do EMI. Torna-se necessário o compromisso da escola e da comunidade escolar em romper preconceitos (de classe, cor, gênero), estigmas e estereótipos que envolvem o tema da saúde mental discente, além de uma atuação para a promoção da saúde mental. Para isso, é indispensável promover informações e a construção de saberes acerca da temática no interior da escola.		
Objetivo Geral	Promover o conhecimento sobre a saúde mental dos alunos do EMI do IFSP Câmpus Sertãozinho, a fim de sensibilizar os docentes para as questões de saúde mental, construir saberes sobre a temática, dirimir preconceitos e estigmas, bem como promover a saúde mental destes estudantes; além de trabalhar a especificidade da EPT e sua relação com a saúde mental discente.		
Conteúdos e Métodos			
Encontros	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
Encontro I	Apresentar a pesquisa de mestrado e o produto	Conceito de saúde mental e sofrimento	Atividade I: Apresentação inicial; Atividade II: Apresentação

	educacional; Introduzir o conceito de saúde mental e o significado de sofrimento psíquico; Introduzir conteúdos da EPT (educação profissional, EMI, currículo integrado).	psíquico; Bases conceituais em EPT; Experiências nos IFs; Resultados e análises da pesquisa.	expositiva e dialogada com auxílio de slides, imagens e vídeos. Atividade III: Discussão e perguntas.
Encontro II	Compartilhar impressões, informações e sentidos sobre a temática e sobre a pesquisa para a construção coletiva da prática educacional frente à saúde mental discente; Apresentar uma perspectiva para pensar e atuar acerca da temática no ambiente escolar da EPT; Abordar as relações entre EPT e saúde mental discente.	Resultados e análises da pesquisa; Bases conceituais em EPT; Discussão de caso fictício embasado na pesquisa.	Atividade I: Retomada didática do conteúdo. Atividade II: Apresentação expositiva e dialogada, com o auxílio de slides e imagens. Atividade III: Discussão e perguntas.
Encontro III ⁶	Explicitar a prática do psicólogo escolar na EPT; Apresentar os conceitos de fatores de risco e proteção à saúde mental; Apresentar uma perspectiva para pensar e atuar acerca da temática no ambiente escolar da EPT;	Prática do Psicólogo Escolar; Fatores de risco e proteção à saúde mental; Bases conceituais em EPT; Discussão de caso fictício embasado na pesquisa.	Atividade I: Retomada didática do conteúdo. Atividade II: Apresentação expositiva e dialogada, com o auxílio de slides e imagens. Atividade III: Discussão e perguntas. Atividade IV: Orientações para a avaliação da formação. Encerramento.

⁶ A proposta de formação continuada foi inicialmente pensada e idealizada apenas para os docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tendo em vista o público alvo desta pesquisa. Após a realização do primeiro encontro, os professores participantes sugeriram que o conteúdo da formação poderia ser estendido para todos os docentes do Câmpus, visto que consideraram que todos podem, em algum momento, ministrar aulas para os cursos técnicos integrados, bem como entenderam o conteúdo da formação como importante para todos os profissionais, independente do curso. Desta forma, o terceiro encontro foi elaborado após esta sugestão ocorrida no primeiro encontro, sendo os dois encontros finais realizados durante os dois dias de planejamento semestral do Câmpus.

<p>Referencial Bibliográfico</p>	<p>BRITO, D. D. S. A escola como um espaço de construção para a promoção da saúde mental: um relato de experiência. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. 1ª ed., vol. 4, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 155-166.</p> <p>CÂNDIDO, M. R. et al. Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário. Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas. Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p.110-117, Dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2018.</p> <p>CONTINI, M. L. J. O psicólogo e a promoção de saúde na educação. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.</p> <p>ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n. 40, 2014, p. 391-404.</p> <p>JORGE, J. P. Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. 1ª ed., vol. 8, Teresina: EDUFPI, 2018. p.93-103.</p> <p>PACHECO, E. M. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.</p> <p>SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. Trabalho, Educação e Saúde, v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2018.</p> <p>_____. Escola e democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.</p> <p>RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul/set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.</p> <p>_____. Ensino médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p>
---	---

Tabela 2: Ementa da formação

O primeiro encontro da formação teve duração de duas horas e participaram 29 docentes do EMI, que foram convocados para a atividade pelo Diretor de Ensino do Câmpus, o qual é o orientador desta pesquisa e também assistiu à formação.

Neste dia, foram apresentados os objetivos, o tema e o produto educacional da pesquisa. Foram introduzidos, de forma expositiva e dialogada, os conceitos de saúde mental e sofrimento psíquico, bem como os conteúdos referentes aos dados e análises da pesquisa, sem a exposição de nenhuma informação de identificação dos participantes desta investigação. Para isso, foram usados slides para apoio das atividades desenvolvidas no encontro, conforme Tabela 2.

Ao final deste primeiro encontro, alguns dos docentes participantes sugeriram ao Diretor de Ensino que o conteúdo da formação fosse estendido para todos os professores do Câmpus, visto que consideraram que todos podem, em algum momento, ministrar aulas para o EMI, bem como entenderam o conteúdo da formação como importante para todos os profissionais, independente do curso. Esta sugestão foi acatada pelo Diretor de Ensino, o que possibilitou a construção de um terceiro encontro da formação, que não estava inicialmente previsto, com o intuito de oportunizar um maior espaço e tempo para as discussões sobre o tema, já que o primeiro encontro de duas horas não foi suficiente para o término das discussões planejadas para este dia. Desta forma, os dois encontros finais foram programados para serem realizados durante os dois dias de planejamento semestral do Câmpus, momento em que todos os servidores estariam reunidos para o retorno ao semestre letivo, sendo oportuno para a continuidade da formação.

O segundo encontro, portanto, ocorreu com um intervalo de 42 dias do primeiro, com duração de duas horas e participação de 73 docentes, bem como do Diretor Geral, da Diretora Adjunta Acadêmica e do Diretor de Ensino. Neste encontro, foram inicialmente apresentados os objetivos, o tema e o produto educacional da pesquisa, bem como foram explicitados os motivos pelos quais a formação foi estendida para todos os docentes do Câmpus. Em seguida, foram retomados alguns conteúdos do primeiro dia de formação, a fim de contextualizar os novos participantes. Posteriormente, foram apresentados de forma expositiva e dialogada os conteúdos planejados para esse encontro da formação, que foi finalizada com a discussão de um caso fictício embasado na pesquisada realizada.

O terceiro encontro foi realizado no segundo dia do planejamento semestral do Câmpus, com duração de aproximadamente 90 minutos e participação de 67 docentes, bem como do coordenador da CSP, do Diretor Geral, da Diretora Adjunta Acadêmica e do Diretor de Ensino. Inicialmente, foram retomados, rapidamente, os conteúdos dos encontros

anteriores e em seguida foram abordados, de forma expositiva e dialogada, a atuação do psicólogo escolar e os conceitos de fatores de risco e proteção à saúde mental, sendo este encontro também finalizado por meio da discussão de um caso fictício embasado na pesquisa realizada. Logo em seguida ao final da discussão do caso, foram tratadas das orientações para avaliação da formação pelos participantes e as atividades foram encerradas.

7.4. AVALIAÇÃO DO PRODUTO: FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de avaliar a formação continuada ofertada para os docentes, foram elaborados e aplicados dois questionários *online* (Apêndice) para os participantes: um apenas para os docentes participantes e outro para os gestores e coordenadores, a fim de coletar também as impressões destes sobre os educadores que coordenam. Os questionários foram enviados por e-mail institucional para todos os participantes da formação, tendo obtido 12 respostas docentes e 03 dos gestores (Diretor Geral, Diretor de Ensino e Diretora Adjunta Acadêmica). Foram enviados, também por e-mail, lembretes para que os questionários fossem respondidos. Mesmo assim, o número de respostas foi pequeno, comparado ao número de participantes da formação, mas expressivo.

O processo de análise destes questionários também utilizou as orientações sobre a organização dos dados de Minayo (2012), conforme capítulo V. Durante o processo de análise dos questionários, os docentes foram nomeados pela letra “P” acompanhada de um número de 1 a 12, e os gestores pela letra “G” acompanhado de um número de 1 a 3, a fim de assegurar o anonimato dos participantes.

Dos 15 participantes que responderam aos questionários *online*, 11 ficaram satisfeitos com o conteúdo da formação, 03 não ficaram satisfeitos nem insatisfeitos e 01 não ficou satisfeito. Sobre a relevância da formação para o trabalho de cada participante, 10 consideraram ser relevante, 04 não consideraram relevante nem irrelevante e 01 considerou irrelevante. Os comentários abaixo ilustram a importância da formação:

Foi relevante, pois propiciou a reflexão sobre nossas práticas enquanto docente (G13, QUESTIONÁRIO).

Temos muitos alunos com problemas psicológicos e certamente o conhecimento transmitido apoia os professores na sala de aula (G15, QUESTIONÁRIO).

Sobre os pontos mais importantes da formação, apontaram a apresentação do conceito de sofrimento psíquico, as discussões de casos, a possibilidade de poder refletir sobre a prática docente, a temática referente à integração curricular, relações sobre saúde mental e currículo, bem como a abordagem da saúde mental discente “[...] como ponto essencial durante o itinerário escolar” (P5, QUESTIONÁRIO). Foram também citados:

A abordagem da questão da sobrecarga de estudos impostas aos alunos; A abordagem do sentimento de frustração que pode afetar os alunos (P6, QUESTIONÁRIO).

Esclarecer o papel do docente frente a questões de saúde mental dos discentes; Motivar a discussão sobre as práticas docentes que atuam como 'protetores' ou 'desencadeadores' dos alunos frente a questões de saúde mental (P9, QUESTIONÁRIO).

Apresentação do panorama relativo à saúde mental dos alunos, bem como o alerta sobre os riscos contidos na normalização de termos como "ansiedade" (P11, QUESTIONÁRIO).

A possibilidade de uma reflexão conjunta sobre como os servidores do câmpus podem atuar para minimizar o sofrimento psíquico dos alunos (G13, QUESTIONÁRIO).

Desenvolver empatia (G14, QUESTIONÁRIO).

[...] as discussões geradas foi o mais importante. As reflexões em relação aos sentimentos dos alunos. O exercício de empatia dos servidores em relação aos alunos (G15, QUESTIONÁRIO).

Os comentários sobre a formação ofertada revelam a importância da construção de um espaço para reflexão coletiva sobre a temática abordada, como encontrado na revisão bibliográfica e recomendações teóricas. Um espaço para pensar e levantar estratégias em conjunto, a partir de suas experiências, mais que a necessidade da exposição de conceitos e conteúdos teóricos. Denotam também a apropriação de conteúdos trabalhados como a naturalização de diagnósticos, conceito de sofrimento psíquico, empatia, fatores de proteção e de risco, experiências dos discentes nos IFs, até mesmo o levantamento de estratégia de ação:

Ideia da tutoria dos estudantes de 1º ano pelos colegas dos últimos anos, como forma de minimizar os impactos da mudança de nível de ensino (P8, QUESTIONÁRIO).

Ao refletirem sobre a formação de professores, Nörnberg e Pereira (2015, apud MARTINS, 2018), legitimam esta percepção ao explicarem que:

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. É no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas, suas dúvidas. Enfim, as posições teórico-práticas e as crenças que sustentam são postas em circulação (p.3).

A formação realizada trata-se de um passo para um processo de trabalho preventivo de sofrimentos psíquicos de alunos do EMI e de promoção à saúde mental destes mesmos discentes. Esta formação não almejou solucionar as problemáticas envolvendo o tema, mas fomentar a reflexão e a construção de estratégias de ação pelos próprios docentes.

[...] a formação deu início a uma reflexão sobre o tema. Tenho certeza que, após a formação, os servidores irão olhar com outros olhos para os alunos dos integrados. É muito complicado pensar que uma formação irá resolver a maioria dos problemas e situações. Enfatizo que ela nos traz alguns conceitos básicos apenas para o "despertar" do estudo (G14, QUESTIONÁRIO).

Este é um trabalho que não deve se findar nesta proposta, mas espera-se que este seja o início de ações contínuas na instituição sobre a temática, pois este é um processo em construção. No momento de avaliação da formação, os participantes delinearão suas percepções sobre as possíveis relações entre estrutura curricular e saúde mental discente:

A estrutura curricular atual não contribui para a promoção da saúde mental no âmbito dos cursos e da instituição (P4, QUESTIONÁRIO).

Há pouco espaço para componentes que buscam uma formação mais humanística e integral (P1, QUESTIONÁRIO).

Destaca-se a ênfase na importância do currículo integrado, que não ocorre na prática como está posto na teoria:

A estrutura curricular de ambos os cursos é antiga e está defasada, necessitando uma reformulação, que está pendente por causa da criação dos currículos de referência [...] Os pontos a serem melhorados refere-se à necessidade de uma real integração entre as disciplinas, principalmente as disciplinas da área técnica quanto às disciplinas do núcleo comum (G13, QUESTIONÁRIO).

Muitas disciplinas e falta de integração no PPC. Existem apenas iniciativas informais para isso, mas que geram muitos bons resultados. Disciplinas de humanas têm apenas 1 aula de 45 min por semana (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Carga de Núcleo Comum baixa (teria que ser no mínimo 2000 horas). Carga de Área Técnica mais do que deveria (G14, QUESTIONÁRIO).

Acho que a estrutura precisa ser mais integrada do que hoje. Na prática, apenas ações pontuais de professores acabam fazendo a integração acontecer de fato. [...] Apesar da crítica, ainda acredito que este modelo é o melhor para o ensino médio, pois, mesmo não tendo a integração ideal, a mesma existe e ótimos resultados têm sido atingidos (G15, QUESTIONÁRIO).

Pensar a estrutura curricular integrada nos remete também ao perfil profissional que se espera desenvolver com as propostas de currículo dos EMI em Automação Industrial e em Química. Sobre isso, há divergências e incertezas nas opiniões sobre se este perfil é atingido pelo egresso destes cursos:

Acredito que sim (G13, QUESTIONÁRIO).

Não. Os perfis estão superestimados (G14, QUESTIONÁRIO).

Creio que em boa parte sim. (G15, QUESTIONÁRIO).

Sobre estes cursos, o EMI em Automação Industrial e EMI em Química, as opiniões acerca da sobrecarga de atividades foi pontuada pelos participantes também de forma divergente:

Em termos de estrutura curricular podemos observar a mesma sobrecarga em termos de quantidade de disciplinas em ambos os cursos (P6, QUESTIONÁRIO).

Em relação ao curso de automação, os estudantes possuem, no 1º ano, quantidade de disciplinas até inferior ao de um ensino médio regular, com a presença de apenas duas disciplinas técnicas que geralmente não produzem impacto negativo nos estudantes (P8, QUESTIONÁRIO).

Normalmente, os alunos de QUÍMICA se cobram mais em relação ao desempenho, tornando o Ensino Médio mais desgastante. Porém, não tenho certeza se isso se deve à grade ou ao perfil dos professores da Área técnica, já que no núcleo comum os professores são os mesmos (P11, QUESTIONÁRIO).

No convívio que tive em sala de aula com as duas turmas (há cerca de 6 anos), notava que as turmas de química possuíam o lado humano mais evidente em relação à turma de automação (G15, QUESTIONÁRIO).

Merece atenção às comparações significativas entre as condições de saúde mental dos alunos de cada curso, como também demonstram os trechos abaixo:

Creio que os alunos dos cursos integrados, por se envolverem em várias atividades e pela exigência dos estudos, acabam desenvolvendo algum tipo de sofrimento psíquico, *principalmente no curso técnico em Química* (G13, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Os alunos de química são mais preocupados com o curso e os professores deste curso exigem mais deles. A quantidade de aulas é a mesma de ambos os cursos. Ambos os cursos possuem alunos com "sofrimento psíquico". *Mas a química tem muito mais*. Um chute seria 3x mais aproximadamente (G14, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Durante a realização da formação alguns docentes também pontuaram a impressão de ter mais alunos em sofrimento psíquico no EMI em Química. Isso pode ser relacionado também ao fato de a maioria dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa ser da Química. Apenas dois participantes são alunos do EMI em Automação Industrial. Este é um dado que merece atenção e pode ser verificado em pesquisas futuras.

Os docentes de cada curso também possuem suas particularidades distintas e comuns, como pode ser observado nos relatos abaixo:

[...] há professores do núcleo comum e da área técnica, cuja formação, experiências e trajetórias profissionais são bastante distintas. O que pode ser apontado é o *grau elevado de capacitação* destes docentes para atuar neste nível de ensino. Não vejo diferenças dos docentes que atuam nestes dois cursos (G13, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Cada docente tem sua personalidade distinta. Contudo, percebemos nos cursos que os professores de Química *têm mais titulação* e formalismo nas atividades. Os professores de Automação no geral realizam muitos trabalhos em grupos. O que eles têm em comum: estrutura curricular de ambos os cursos têm mais disciplinas do que deveria na opinião da maioria (G14, QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Creio que o perfil é diferente. Na automação, vejo que a maioria dos professores ponderam o nível de exigência e os da química, apenas alguns, exigem muito mais dos alunos (G15, QUESTIONÁRIO).

Segundo Moura (2008), docentes, gestores e técnico-administrativos, juntamente aos estudantes, são os principais sujeitos envolvidos nas instituições de EPT, e por isso precisam ser profissionalmente bem formados e qualificados. Mas a formação e qualificação precisam

[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Para Pereira (2017), o professor é um dos elementos essenciais para uma educação de qualidade. Sua excelência está atrelada às condições de trabalho, bem como à formação inicial e continuada. A rede federal possui incentivos à qualificação e plano de carreira que valorizam os docentes, em comparação com as outras redes públicas brasileiras, estaduais e municipais. Assim, os institutos possuem um corpo docente, em termos de titulação, com alta qualificação (PEREIRA, 2017). Todavia, a autora adverte que “no caso da rede federal, o tornar-se professor, em muitos casos, vem como consequência da aprovação no concurso. Daí a relevância da formação continuada” (p. 65).

No geral, o retorno dos participantes sobre a formação foi positivo:

Muito interessante o treinamento. Acrescentaria uma discussão em grupos, com possíveis ações a serem tomadas nos estudos de caso (P2, QUESTIONÁRIO).

Seria importante discutir e incentivar os demais segmentos da escola a participarem de formações como essa, além de torná-las contínuas (P9, QUESTIONÁRIO).

Momento necessário para a formação continuada dos docentes. Torço para que continue (P11, QUESTIONÁRIO).

Entretanto, o primeiro trecho denota como o sentido da formação não se estabeleceu de forma clara, na medida em que foi nomeada por esse professor como treinamento. Do mesmo modo, alguns retornos dos participantes indicam que a abordagem do tema e a proposta realizada não foram totalmente assertivas:

Eu acredito que a análise feita precisa ser aprofundada com mais referenciais teóricos, pois em alguns aspectos que foi apresentado acredito que com mais referenciais seria mais efetiva a reflexão. Digo, pois no meu caso em alguns aspectos o que foi apresentado eu não concordo e o que foi apresentado não me fez mudar de opinião (P7, QUESTIONÁRIO).

Acredito que uma discussão maior sobre aspectos psicológicos, conteúdos próprios da psicologia mesmo, conceitos, poderia auxiliar os professores na detecção e no correto encaminhamento dos estudantes com sofrimento psíquico (P8, QUESTIONÁRIO).

As considerações dos docentes acima permitem pensar que não ficou claro para os mesmos o que se tratava de referencial teórico trabalhado e o que se tratava de conceitos próprios da psicologia. É necessário esclarecer que o conteúdo trabalhado estava fundamentado na pesquisa realizada, bem como em referenciais teóricos pertinentes à temática e ao contexto da EPT, que possibilitam as bases para a compreensão da realidade, pois se compreende para transformar: práxis.

O primeiro trecho denota a não compreensão sobre o fato de que a formação realizada refere-se a um espaço para discussão e trocas de saberes, sendo um processo de reflexão e levantamento de ações mais fundamentadas frente à temática abordada, em detrimento da tentativa de mudar a opinião dos participantes, que estão enraizadas nas experiências pessoais e profissionais ao longo de sua trajetória de vida. O segundo trecho, por sua vez, denota uma

visão utilitarista e pragmatista, trazendo a necessidade de um alerta, pois a formação realizada não diz respeito à transmissão de teorizações psicológicas, que culminariam na psicologização das questões e vivências escolares, que seria tão prejudicial quanto à medicalização⁷ destas mesmas situações. Isto é, utilizar teorias psicológicas ou diagnósticos médicos para explicar situações de ordem escolar ou social e assim individualizar uma questão que se estabelece nas relações interpessoais, culminando na medicalização do problema, como própria do sujeito, do aluno, sem considerar as determinações sociais e escolares que produzem a problemática. Portanto, o intuito da formação foi o de instrumentalizar os participantes com conteúdos que permitam a melhor compreensão da temática abordada, a sensibilização e a empatia pelos discentes em sofrimento psíquico. Vale mencionar que este é um conceito que parece ter sido bem apropriado pelos participantes, tendo em vista a utilização do mesmo nos comentários, em detrimento de expressões diagnósticas, como se buscou esclarecer na formação.

O conceito de sentido, trabalhado nessa pesquisa, também contribui para entender as percepções docentes frente à formação, visto que “[...] por mais que o significado de algo seja semelhante em qualquer contexto, o sentido produzido pode variar” (MARTINS, 2018, p. 91). Assim como em Shermack (2015),

[...] embora todos os professores estejam inseridos na mesma rede, seguindo um único estatuto e proposta político pedagógica, cada um ressignificou de modo diferente [...]. São essas diferenças que permitiram (ou não), que reinventasse a prática, criando estratégias e alternativas diferentes (p. 2015).

Para Martins (2018), este movimento e processo reflexivo podem possibilitar novas ações, capazes de fomentar novos significados para as escolhas pedagógicas que fazemos. Para a autora, “[...] é o nosso próprio fazer que nos indaga sobre o modo que o fizemos, suscitando novas organizações e inferências” (MARTINS, 2018, p.89-90).

Destarte, buscou-se com esta formação contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, “[...] na expectativa de que essa sociedade vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para isso” (MOURA, 2008, p. 27). Ao considerar que a promoção da saúde se dá nos espaços em que as pessoas habitam, os IFs seguramente podem se tornar “[...] ambientes em que se constroem as condições para a promoção do bem-estar individual e coletivo” (BRITO, 2017, p. 158). Resultados satisfatórios, das ações promotoras de saúde na escola, somente ocorrerão com a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar: alunos, docentes, funcionários e pais ou responsáveis, a partir do pensamento crítico e científico.

⁷ Sobre psicologização e medicalização de questões escolares verificar Prediger (2010) e Souza (2013).

VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de alunos voluntários para a pesquisa, de início, se mostrou numerosa, independente do curso, tendo em vista os primeiros contatos com as turmas do integrado, em que foi divulgada a pesquisa, seus objetivos e colhido o interesse de quem gostaria de participar. Mas no dia em que foram marcados os encontros para a realização dos grupos focais, respeitando as disponibilidades de cada aluno (informada no dia de divulgação da pesquisa), poucos alunos compareceram. Pelos grupos focais terem ocorrido dentro da própria instituição, pode-se pensar que os alunos tenham se sentido desconfortáveis para tratar de questões referentes ao ambiente escolar. Talvez se as atividades tivessem ocorrido em ambiente menos oficial, houvesse uma maior participação, e mesmo os que participaram pudessem se sentir mais a vontade para falar sobre gestão, administração e professores. No entanto, no decorrer dos grupos focais os discentes foram se mostrando cada vez mais a vontade com a dinâmica do grupo.

Com a realização da pesquisa, percebeu-se que o ingresso dos estudantes ao IF é o resultado de uma construção subjetiva carregada de aspectos do imaginário social sobre a educação oferecida pelo instituto, propagada muitas vezes por professores do ensino fundamental e familiares. Desta forma, em uma sociedade que tem vivido experiências de fracasso com a escola, principalmente a escola pública, os institutos surgem como referência positiva de educação e qualidade, na qual se depositam as expectativas e desejos de futuros promissores. Assim, o IF não é entendido pelos discentes participantes como um instrumento do resgate da cidadania, que oferece uma formação humanística, além da preparação técnica, se diferenciando, por isso, das demais escolas públicas e particulares. Conclui-se, portanto, que os alunos desta pesquisa não escolheram o IF por afinidade com o curso técnico ou pelo EMI, mas pelo ideal social e familiar, bem como pela promessa de um futuro promissor com relação ao vestibular e ao mercado de trabalho. Isto é, a escolha para o EMI é influenciada por múltiplas determinações implicadas na ideologia capitalista de mercado e de sociedade.

Constatou-se, assim como em outras pesquisas, que o primeiro ano do EMI se configura como um momento crítico para os estudantes. É um momento de adaptação ao novo contexto escolar, de dificuldades e angústias, que influenciam o desempenho acadêmico das classes populares. Assim, no que diz respeito ao objetivo específico um (1), sentidos discentes sobre a própria saúde mental, os estudantes pesquisados revelaram um sentimento de fracasso ligado ao baixo rendimento escolar que experienciam no primeiro ano do EMI, comparada a posição de bons alunos que ocupavam na escola do ensino fundamental. Os estudantes participantes perderam suas identidades de bons alunos, o que gera frustração, angústia e

outras formas de sofrimento psíquico. Estes discentes revelaram uma trajetória escolar marcada por uma passagem dolorosa para o instituto. Esses sofrimentos foram frequentemente externalizados por meio do sentimento de incapacidade.

Ainda assim, foi possível notar que o EMI é percebido de forma positiva pelos alunos, pois, a partir da lógica capitalista, acreditam que o sucesso é obtido pelo esforço e dedicação próprios, que trazem a garantia do êxito futuro. A expectativa é a de que o esforço pessoal despendido pelos alunos tragam sucessos, a ascensão a um lugar social mais qualificado. Esta expectativa valoriza o EMI e contribui para a permanência dos estudantes.

Todavia, as experiências escolares de ingresso ao instituto e ao EMI não ocorrem livres de algum prejuízo para a saúde mental dos estudantes pesquisados. A defesa dos alunos em priorizar convicções e crenças provenientes do imaginário social sobre o instituto e a constatação do novo cenário e ritmo acadêmico denotam um desgaste físico e mental, decorrente do enfrentamento desta nova experiência escolar, por vezes, legitimada pelo próprio instituto (violência simbólica). Portanto, os sentidos atribuídos às condições formativas vivenciadas no EMI, no que concerne a saúde mental discente, vão ao encontro da lógica neoliberal e o sentido utilitarista de educação. E a concepção de formação omnilateral, que se propõe a desenvolver o sujeito em sua integralidade e que concebe o trabalho enquanto princípio educativo, não está presente no discurso dos discentes pesquisados.

Em um sistema produtor de mercadorias, cuja lógica de produtividade constitui-se em um processo destrutivo, que culmina na precarização da força humana de trabalho como sustentáculo para sua sobrevivência, os resultados na educação são tão maléficos quanto no mundo do capital: despotencialização da vida, adoecimento psíquico, responsabilização do indivíduo por seu fracasso ou sucesso e medicalização. Professores reforçam esta tese quando exigem da CSP e do psicólogo escolar a resolução do “problema psíquico do aluno”, quando se sabe que o adoecimento se dá nas relações sociais, especialmente nas relações entre alunos e professores.

No que concerne ao objetivo específico dois (2), as relações estabelecidas pelos participantes entre saúde mental, estrutura curricular e ambiente escolar, constatou-se a grande quantidade de trabalho escolar, aos quais são submetidos os alunos do EMI, dificultando o tempo de convívio com os colegas e familiares fora da escola, o que é essencial para a promoção da saúde mental. Além do sofrimento discente, revelou-se ainda o sofrimento psíquico do educador. A forma em que está estruturado o currículo pode gerar situações de estresse e sofrimento tanto para discentes como para docentes. Houve a expressão dos docentes sobre seus próprios sofrimentos vinculados ao currículo e o ambiente

escolar. Observou-se ainda uma dificuldade para a definição do conceito saúde mental, pelos participantes, o que se deve a complexidade do termo. Os discentes se apropriam mais facilmente de expressões diagnósticas para expressar o que sentem no contexto escolar e a indústria farmacêutica e o corporativismo médico se apropriam desta compreensão que não toca na essência do fenômeno. Já os docentes são mais cautelosos com a temática e se preocupam em não saber definir saúde mental. Fica o alerta para que esta cautela não retire o educador de sua responsabilidade em também compreender/estudar a saúde mental de seus estudantes.

Pode-se pensar, todavia, que não é o excesso de disciplinas ou atividades que adoecem os alunos, mas sim as contradições dadas pela desigualdade social que se expressa nas relações sociais e de opressão (legítimas e sutis). A reprodução social que a escola produz explica melhor o sofrimento dos estudantes: preconceito de classe; gênero, relação de opressão e autoritarismo. Isto é, o sofrimento psíquico dos estudantes está atrelado a outros fatores para além do excesso de atividades no EMI, se pensarmos que são filhos da classe trabalhadora, seres sociais; têm a percepção de precarização do trabalho, sofrem o mal estar geral da sociedade mediada pelo capital.

Desta forma, algumas questões podem ser levantadas para pesquisas futuras. Quem são estes alunos que mais sofrem? A intensidade deste sofrimento é maior no aluno de qual gênero? A renda familiar destes alunos é menor que a da média? Entre os jovens da classe trabalhadora mais precarizada estes sofrimentos são mais agudos/latentes? Quem são esses professores que atuam com estes alunos? Os docentes do EMI dos IFs trabalham comprometidos com a superação da dualidade histórica da escola? Estas questões exigem a apropriação de dados sobre classe social e trajetória escolar e profissional dos sujeitos da pesquisa.

Em teoria, o currículo integrado, em seu sentido mais profundo, pode promover a saúde mental de estudantes ao concebê-los como seres construídos em suas relações sociais, nas quais podem atuar de forma a transformá-las, desde que seu processo de ensino-aprendizagem proporcione a construção do pensamento crítico e a possibilidade de desenvolvimentos de todas as suas potencialidades, enquanto ser humano. Uma escola que promove a saúde de seus estudantes os estimula a pensar criticamente e a entender a relação dos conteúdos científicos com a vida de cada um. Todavia, não se pode esquecer que a escola atual reproduz várias formas de violência. A contradição está na própria escola. Em um contexto social de desigualdades e misérias sociais que atravessam a escola, a promoção da saúde mental discente torna-se utópica.

No que se refere aos objetivos específicos três (3) e (4), aplicação e avaliação do produto educacional, a formação continuada proposta e desenvolvida como produto educacional se apresentou como uma atuação na contradição do sistema capitalista, já que enquanto não houver a sua superação, toda ação emancipadora se dará na contradição, como uma tentativa de trilhar um caminho mais humanista na escola, em detrimento da reprodução e legitimação da lógica capitalista na instituição escolar.

Mesmo assim, foi possível pontuar resultados positivos, mas demonstrou ser uma ação limitada, se concebida de forma isolada. É necessário o compromisso de toda a comunidade escolar com a promoção da saúde mental discente. Outra proposta de encaminhamento que poderia ser pensada também seria uma formação sobre EPT e saúde mental para os servidores que ingressam nos IFs, como um processo de ambientação ou acolhimento ao novo campo de trabalho, a fim de abordar com esses novos servidores as especificidades e bases conceituais da EPT, a filosofia de educação proposta pelo IF, bem como as relações com a saúde mental discente e de todos os educadores.

Chamou a atenção a constatação pelos participantes de haver mais alunos em sofrimento psíquico no EMI em Química. Isso pode ser relacionado também com o fato de a maioria dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa ser da Química. Apenas dois participantes são alunos do EMI em Automação Industrial. Este é um dado que merece atenção e pode ser verificado em pesquisas futuras. Foi possível perceber, durante a realização de toda a pesquisa, que há uma preocupação com a saúde mental dos discentes no contexto escolar da EPT, mas são necessárias mais pesquisas sobre a temática da saúde mental discente, principalmente no contexto da EPT, em que estão incluídos os IFs.

Por fim, entende-se que para os alunos pesquisados a relação social - na escola, entre alunos e instituição, entre discentes e os docentes - gera sofrimento. Já para os professores é uma questão individual: do aluno e de suas condições pessoais que antecedem a escola. Esta contradição está explícita na pesquisa. Trata-se da luta de classes simbólica presente na instituição escolar: a classe média, cuja ideologia é meritocrática, versus a classe trabalhadora. Entende-se, portanto, que a saúde mental não é um fenômeno isolado; há determinações históricas e sociais para a saúde mental destes estudantes. Neste sentido, as propostas em contexto escolar devem se dar no sentido da práxis; para compreender a relação entre o particular e o geral; sujeito e sua realidade social e objetiva.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. R. D.; SÁ, I. R. M. R. Boas vindas, técnico: acolhimento e prevenção ao bullying na escola. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 2, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 15-31.
- ALVES, H. C. O. Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental com grupos. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 3, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 136-146.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2009.
- BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americana de Educação**, Araraquara, n.50, v.4, set. 2009.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008, p. 481-486.
- BUENAVIDA. Não chame de ansiedade: 8 exemplos de como banalizamos as doenças mentais. **El País**. Edição Brasil, 18 out. 2018. Ciência. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/10/ciencia/1539172132_998979.html> Acesso em: 23 abr. 2019.
- BRAGA, G. C. et al. A enfermagem e a promoção de saúde mental na escola: reconhecimento e empoderamento das emoções. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermagem Pediátrica**. v. 15, n. 1, p. 60-66, Jun. 2015. Disponível em: <https://sobep.org.br/revista/images/stories/pdf-revista/vol15-n1/vol_15_n_2-relato-de-experiencia-1.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.
- BRESSAN, R. et al. Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 37-49.
- BRITO, D. D. S. A escola como um espaço de construção para a promoção da saúde mental: um relato de experiência. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 4, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 155-166.
- BROCCOLICHI, S. Um paraíso perdido. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008, p. 505-514.
- CÂNDIDO, M. R. et al. Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 3,

p.110-117, Dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2018.

CARDOSO, V.; REIS, A. P.; IERVOLINO, S. A. Escolas promotoras da saúde. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v. 18, n. 2, p. 107-115, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19872/21946>> Acesso em: 07 abr. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**. Niterói, v.3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>> Acesso em: 01 jul. 2019.

CONTINI, M. L. J. **O psicólogo e a promoção de saúde na educação**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CORREIA, A. M. B. Reflexões de uma Psicóloga Escolar no Ensino Superior: uma análise de como os testes psicológicos podem auxiliar na identificação e prevenção do suicídio. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 3, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 58-84.

CLIQUE, M. B.; RODRIGUES, I. S. Grupo tutorial e a saúde mental no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 40, n. 4, p. 591-601, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022016000400591&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 07 abr. 2018.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005> Acesso em: 23 abr. 2018.

FARIA, A. A. G. T. Experiências e sentidos da escola na perspectiva dos jovens no Instituto Federal de Alagoas – IFAL. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 2, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 78-94.

_____. Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens /alunos do Instituto Federal de Alagoas. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FIGUEIREDO, A. M. et al. Percepções dos estudantes de medicina da UFOP sobre sua qualidade de vida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Ouro Preto, v. 38, número 4, p. 435-443, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n4/04.pdf>> Acesso em: 23. abr. 2018.

FUKUDA, C. C. et. al. Mental health of young brazilians: barriers to professional help-seeking. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 33, n. 2, p. 355-365, abr/jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200355> Acesso em: 07 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAINO, L. V. et al. O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 108-116, abr/jun. 2018. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/149449/151279>> Acesso em: 10 mai. 2019.

GALLARDO, I.; LEIVA, L.; GEORGE, M. Evaluación de la aplicación piloto de una intervención preventiva de salud mental en la escuela: variaciones en la desadaptación escolar y en la disfunción psicosocial adolescente. **Psykhé**. Santiago, v. 24, n. 2, p.1-13, 2015. Disponível em: < <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/649>> Acesso em: 11 jun. 2018.

GIGANTESCO, A.; CASCAVILLA, D. D. R. A student manual for promoting mental health among high school students. **Annali dell’Istituto Superiori Di Sanità**. Roma, v. 49, n. 1, p. 86-91, 2013. Disponível em: < <https://www.scielosp.org/article/aiss/2013.v49n1/86-91/>> Acesso em: 07 abr. 2018.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. **Anais... Disponível em:** Acesso em: 04 jun. 2018.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GONÇALVES, M.; MOLEIRO, C. Resultados de um programa piloto de desestigmatização da saúde mental juvenil. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**. Lisboa, v. 34, n. 3, p.276–282, set. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-90252016000300009> Acesso em: 07 abr. 2018.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342001000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 08 abr. 2018.

JORGE, J. P. Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 8, Teresina: EDUFPI, 2018. p. 93-103.

_____. Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica: uma prática em construção. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 1, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 35-52.

LARGER, A. I. et al. Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista Médica de Chile*. Santiago, v. 145, n. 4, p.476-482, 2017. Disponível em: < https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872017000400008&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 07 abr. 2018.

LEIVA, L. et al. Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. **Universitas Psychologica**. Bogotá, v. 14, n. 4, p.1285-1298, out/dez. 2015. Disponível em: < <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/13510>> Acesso em: 11 jun. 2018.

LOUREIRO, T. J. L. **Juventudes e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOUREIRO, L. et al. Reconhecimento da depressão e crenças sobre procura de ajuda em jovens portugueses. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**. Porto, n.7, p. 13-17, jun. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602012000100003> Acesso em: 07 abr. 2018.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2010.

MARTIOLI, A. S.; MARTÍNEZ, V. C. V. Brincadeiras perversas: uma leitura psicanalítica do bullying escolar. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 3, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 193-212.

MARTINS, M. A. R. **Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do programa professor aprendiz**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract> Acesso em: 08 abr. 2018.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; MICHELI, D. D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, jan./mar. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0119.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>> Acesso em: 10 jul. 2019.

MOUTINHO, I. L. D. et al. Depression, stress and anxiety in medical students: a cross-sectional comparison between students from different semesters. **Revista da Associação Médica Brasileira**. São Paulo, v. 63, n. 1, p. 21-28, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42302017000100021&script=sci_abstract> Acesso em: 07 abr. 2018.

NAKAMURA, E.; PLANCHE, M.; EHRENBERG, A. The social aspects in the identification of children's mental health problems in two health services in Paris, France. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 22, n. 65, p. 411-422, abr/jun. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200411> Acesso em: 07 abr. 2018.

NUNES, A. I. B. L.; ROCHA, E. S. Saúde mental e educação: a escola como cenário de possibilidades de desenvolvimento docente. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1, n. 2, p.139-153, jul/dez. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2334/0>> Acesso em: 23. Abr. 2018.

OCHOA, A. M. M.; ARANGO, A. C. G. Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. **Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 19, n.1, p.117-125, jan/Abr. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000100117&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 07 abr. 2018.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62. 1997. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004> Acesso em: 20 set. 2016.

PEREIRA, E. A.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva da escolarização de jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus do instituto federal de São Paulo. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 8, Teresina: EDUFPI, 2018. p. 14-31.

PEREIRA, E. A. **A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n.11, p. 3509-3522, 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015001103509&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2018.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: querer e fazer**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul/set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Ensino médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da Rede Federal**. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 20 mar. 2018.

RIBEIRO, A. B.; CARMO, C. C. O respeito à diversidade e o combate ao bullying: um projeto para o respeito às diferenças com alunos ingressantes no Ensino Médio Profissionalizante do IFAP. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 8, Teresina: EDUFPI, 2018. p. 46-60.

ROCHA, A., et al. Saúde Escolar em Construção: Que Projetos? **Millenium**. Viseu, v. 41, p. 99-113, jul/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.millenium.pt/pt/revista/41/99-113.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

ROMO, M. L.; KELVIN, E. A. Impact of bullying victimization on suicide and negative health behaviors among adolescents in Latin America. **Revista Panamericana de Salud Pública**. Washington, v. 40, n. 5, p. 347-355, nov. 2016. Disponível em < <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2016.v40n5/347-355/>> Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTOS, J. C. et al. + Contigo na promoção da saúde mental e prevenção de comportamentos suicidários em meio escolar. **Revista de Enfermagem Referência**. Coimbra, v. 3, n. 10, p. 203-207, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832013000200022> Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTOS, M. T. A.; MORILA, A.P. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.4, p. 119-149, Espírito Santo, mai. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/19731>> Acesso em: 21 ago. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012> Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf> Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA, A. G.; CERQUEIRA, A. T. A. R.; LIMA, M. C. P. Apoio social e transtorno mental comum entre estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 17, n. 1 p. 229-242, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2014000100229&script=sci_arttext&tln=pt> Acesso em: 07 abr. 2018.

SILVA, F. C.; SIMONETTO, K. C. C. Análise de produções científicas sobre a saúde mental do professor na educação. **Pedagog. Foco**, Iturama, v. 11, n. 5, p. 95-108, jan./jun. 2016. Disponível: < <http://docplayer.com.br/45801811-Analise-de-producoes-cientificas-sobre-a-saude-mental-do-professor-na-educacao-resumo.html>> Acesso em: 23 abr. 2018.

SOARES, A. G. C. et al. Percepções de professores de escola pública sobre saúde mental. **Revista de Saúde Pública**, v. 48, n. 6, p. 940-948, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n6/pt_0034-8910-rsp-48-6-0940.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

SODRÉ, E. N. Processos de escolarização, sofrimento psíquico e medicalização da vida. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1ª ed., vol. 2, Teresina: EDUFPI, 2017. p. 167-178.

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOUZA, C. R. A criança em atendimento em saúde mental na sala de aula do ensino regular. **Revista do Sell**, Uberaba, v. 1, n.1, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/viewFile/7/6>> Acesso em: 20 set. 2016.

SCHERMACK, L. V. **A política de recuperação intensiva no estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos de professores do ensino fundamental**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, abr/jun, p. 551-571, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tln=pt> Acesso em: 20 set. 2016.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/e/177/103>>. Acesso em: 24 out. 2014.

TENÓRIO, L. P. Saúde mental de estudantes de escolas médicas com diferentes modelos de ensino. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 40, n. 4, p. 574-582, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022016000400574&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 07 abr. 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIEIRA, A. G. A escola enquanto espaço produtor da saúde de seus alunos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 2, p. 916-932, abr/jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8492>> Acesso em: 07 abr. 2018.

VIEIRA, M. A.; et al. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (Org.) **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 13-23.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

WITTACZIK, L. S. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech**: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/view/26>> Acesso em: 04 ago. 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Promoting mental health**: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse, 2005.

ZITZKE, V. A.; CALIXTO, P. M. Integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional técnica: a percepção dos educandos do curso técnico em vestuário do iful/cavg. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, n. 15, p. 01-14. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7474>> Acesso em: 10 mai. 2019.

APÊNDICE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS

Prezado(a) responsável,

O(a) aluno(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Proposta para promoção da saúde mental discente no contexto da educação profissional e tecnológica”, trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida por mim, Josiane de Paula Jorge, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho, e orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni. O objetivo geral é conhecer e compreender as percepções e opiniões dos alunos e professores, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IFSP Câmpus Sertãozinho, sobre a saúde mental destes estudantes, para construir a partir destes dados, uma formação para os professores.

O(a) aluno(a) foi selecionado(a) por estar matriculado em um curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP, Câmpus Sertãozinho. A participação do(a) aluno(a) não é obrigatória e consistirá na resposta de dois questionários referentes à saúde mental, bem estar e cotidiano escolar. Também poderá participar de atividades em grupo, conhecidas como grupos focais, que serão realizados pela pesquisadora a fim de discutir os temas mencionados acima. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação do(a) aluno(a) pode gerar desconforto para o(a) mesmo(a), pois falar sobre as experiências na escola, bem como sobre questões referentes a própria saúde mental no ambiente escolar, exige voltar-se para si mesmo(a) e refletir acerca de algumas situações e questões, que o(a) aluno(a) pode não querer entrar em contato ou expor. Diante de tais situações, e para minimizar os riscos existentes, será garantido o direito dos(as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar. Se forem observadas, pela pesquisadora, questões referentes à saúde mental dos estudantes, que necessitem de acompanhamento especializado, os responsáveis destes serão comunicados, e serão realizadas, pela pesquisadora, as devidas orientações e possíveis encaminhamentos, quando necessário, para o serviço da rede de saúde pública.

A participação do(a) aluno(a) nessa pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de falar e refletir sobre a própria saúde mental na escola. Os resultados possibilitarão pensar aspectos para a promoção da saúde mental dos estudantes na escola. A

pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. A participação do(a) aluno(a) é voluntária e não obrigatória. O(a) aluno(a) e você não receberão nenhum benefício econômico pela participação. A qualquer momento o aluno(a) e/ou você poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência do(a) aluno(a) e/ou sua não lhes trarão nenhum prejuízo. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do(a) aluno(a) em todas as etapas do estudo. De nenhuma forma o nome ou informações pessoais serão divulgados. Caso haja necessidade de utilizar nomes, serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando a identificação dos(as) participantes.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo das atividades em grupo, chamadas de grupo focal. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo o máximo de fidelidade à gravação. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, em que constam os e-mails desta para comunicação. Você poderá tirar suas dúvidas ou solicitar mais informações sobre o projeto e a participação do(a) aluno(a) a qualquer momento.

PROF. DR. RODRIGO PALUCCI PANTONI Orientador
E-mail: rpantoni@gmail.com
Rua Manoel Lopes Velludo, n. 100, apto RA-91
Ribeirão Preto/SP
Telefone: (16) 98189-6031

JOSIANE DE PAULA JORGE
Estudante de Pós-Graduação (Pesquisadora responsável)
E-mail: josianepjorge@hotmail.com
Rua Francisco Weiss Júnior, Vila Progresso, 1555, –
Itapetininga/SP
Telefone: (15) 99732-7541

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Responsável pelo(a) participante
Assinatura e nome

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Proposta para promoção da saúde mental discente no contexto da educação profissional e tecnológica”, trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida por mim, Josiane de Paula Jorge, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho, e orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni. O objetivo geral é conhecer e compreender os sentidos, percepções e opiniões dos alunos e professores, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IFSP Câmpus Sertãozinho, sobre a saúde mental dos estudantes, para construir, a partir destes dados, uma formação para os docentes.

Você foi selecionado(a) por atuar como professor(a) em um curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP, Câmpus Sertãozinho. Sua participação não é obrigatória e consistirá na resposta de um questionário sobre saúde mental discente, bem estar e cotidiano escolar, o qual será aplicado pela pesquisadora em horário e local definidos com os participantes; bem como na participação da formação continuada de professores, a ser formulada e aplicada no decorrer da pesquisa. Os encontros desta formação serão agendados conforme a disponibilidade dos(as) professores(as). As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação pode lhe gerar desconforto, pois falar sobre suas experiências profissionais, bem como sobre questões referentes a saúde mental no ambiente escolar, exige voltar-se para si mesmo(a) e refletir acerca de algumas situações e questões, que você pode não querer entrar em contato ou expor. Diante de tais situações, e para minimizar os riscos existentes, será garantido o direito dos(as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar. Se forem observadas, pela pesquisadora, questões referentes à saúde mental dos estudantes, que necessitem de acompanhamento especializado, os responsáveis destes serão comunicados, e serão realizadas, pela pesquisadora, as devidas orientações e possíveis encaminhamentos, quando necessário, para o serviço da rede de saúde pública.

Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de falar e refletir sobre a saúde mental dos estudantes no contexto escolar. Os resultados possibilitarão

pensar aspectos relacionados à promoção da saúde mental dos estudantes no contexto escolar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Sua participação é voluntária e não obrigatória. Você não receberá nenhum benefício econômico pela participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando a identificação dos(as) participantes.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo, se for necessário, dos encontros da formação. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo o máximo de fidelidade à gravação. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, em que constam os e-mails desta para comunicação. Você poderá tirar suas dúvidas ou solicitar mais informações sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

PROF. DR. RODRIGO PALUCCI PANTONI Orientador
E-mail: rpantoni@gmail.com
Rua Manoel Lopes Velludo, n. 100, apto RA-91
Ribeirão Preto/SP
Telefone: (16) 98189-6031

JOSIANE DE PAULA JORGE
Estudante de Pós-Graduação (Pesquisadora responsável)
E-mail: josianepjorge@hotmail.com
Rua Francisco Weiss Júnior, Vila Progresso, 1555, –
Itapetininga/SP
Telefone: (15) 99732-7541

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP Telefone: (11) 3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</p>

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa
Assinatura e nome

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Proposta para promoção da saúde mental discente no contexto da educação profissional e tecnológica”, trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida por mim, Josiane de Paula Jorge, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho, e orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni. O objetivo é compreender as opiniões dos alunos e professores, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sobre a saúde mental dos estudantes na escola. E, a partir disso, construir uma formação sobre o tema para os professores.

Você foi selecionado(a) por estar matriculado(a) em um curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP, Câmpus Sertãozinho. Sua participação não é obrigatória. Você responderá dois questionários com questões referentes à saúde mental, bem estar e cotidiano escolar. Também poderá participar de atividades em grupo, com outros(as) alunos(as), chamados de grupos focais. O grupo focal é uma atividade que envolve um grupo de pessoas para discutir determinado assunto, que será coordenado pela pesquisadora. Esta atividade permitirá um espaço para os alunos falarem sobre suas vivências na escola, compartilhando suas experiências. Expor seus pensamentos e opiniões pode gerar desconforto, por isso a pesquisadora procurará desenvolver uma atividade tranquila, em que não será obrigatório participar ou falar, caso não deseje. E de nenhuma forma seu nome ou informações pessoais serão divulgados.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação pode gerar desconforto, pois falar sobre suas experiências na escola e sobre questões de saúde mental exige refletir sobre algumas situações e questões desagradáveis. Para minimizar isso, você terá o direito de não responder ou retirar, a qualquer momento, informações que não queira mencionar. Se forem observadas questões referentes à saúde mental dos estudantes, que necessitem de acompanhamento especializado, serão realizadas orientações e possíveis encaminhamentos necessários.

Sua participação nessa pesquisa terá como benefício a oportunidade de falar sobre as suas experiências na escola, referente a própria saúde. Os resultados possibilitarão pensar sobre a promoção da saúde mental dos estudantes na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Sua participação é voluntária e não obrigatória. Você não receberá nenhum benefício econômico pela participação. A qualquer momento você ou seu responsável poderão desistir de participar. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo. Não afetará sua relação com o professor. Não vale nota. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. De nenhuma forma seu nome ou informações pessoais serão divulgados. Caso haja necessidade de utilizar nomes, serão usados nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando a identificação do(a) aluno(a).

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo dos grupos focais. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo o máximo de fidelidade à gravação. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, em que constam os e-mails desta para comunicação. Você poderá tirar suas dúvidas ou solicitar mais informações sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

PROF. DR. RODRIGO PALUCCI PANTONI Orientador
 E-mail: rpantoni@gmail.com
 Rua Manoel Lopes Velludo, n. 100, apto RA-91
 Ribeirão Preto/SP
 Telefone: (16) 98189-6031

JOSIANE DE PAULA JORGE
 Estudante de Pós-Graduação (Pesquisadora responsável)
 E-mail: josianepjorge@hotmail.com
 Rua Francisco Weiss Júnior, Vila Progresso, 1555, –
 Itapetininga/SP
 Telefone: (15) 99732-7541

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP Telefone: (11) 3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</p>
--

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa
 Assinatura e nome

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

Participantes:

- Seis a oito discentes, por grupo.

Breve apresentação da atividade:

- Boas vindas, apresentação da pesquisa, temática e objetivos. Assegurar o sigilo sobre a identidade dos participantes na pesquisa e o caráter voluntário de participação. Pedir autorização para gravação e anotações, explicando a necessidade dos dados para o processo de análise.
- Apresentação e explicação sobre o grupo focal e funcionamento. Explicitar a inexistência de respostas certas ou erradas.
- Dinâmica quebra-gelo (a ser definida), para apresentação, aquecimento e descontração dos participantes.

Perguntas:

- Na opinião dos discentes, o que é educação?
- Na opinião dos discentes, o que é educação profissional e tecnológica?
- Quais as motivações que levaram os alunos a ingressarem no instituto federal?
- Como se sentem estudando no instituto federal? O que gostam ou não gostam?
- Na opinião dos discentes, o que é saúde mental?
- Como sentem que está a própria saúde mental, nos último meses? Por quê?
- Na opinião dos discentes, a estrutura curricular e o ambiente escolar que vivenciam interferem ou não na saúde mental destes alunos? Por quê?

Síntese e fechamento:

- Comente, se quiser, sobre como foi participar deste grupo focal.
- Agradecimento aos alunos pela participação.
- Esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a pesquisa.

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

PESQUISA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DISCENTE:
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES.

Prezado(a) aluno(a), esta é uma pesquisa que objetiva desenvolver um modelo de intervenção para a promoção da saúde mental dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP Câmpus Sertãozinho. Você está convidado(a) a participar dela de forma totalmente voluntária. Você tem o direito de desistir em qualquer momento, sem prejuízo ou risco para a pesquisa ou para você. Sua participação é muito importante e consistirá, neste momento, em responder às perguntas a seguir e em permitir a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa; sendo devidamente preservado o sigilo de sua identidade. Este questionário objetiva recolher informações para a pesquisa e não consiste em uma avaliação ou diagnóstico.

IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade:

Gênero: Feminino: Masculino: Prefiro não responder:

Raça:

- Preto
- Branco
- Pardo
- Amarelo (oriental)
- Indígena
- Não sei
- Prefiro não responder

Curso:

Você realiza alguma atividade remunerada? Se sim, qual?

O que você costuma fazer em seu momento de lazer?

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para você, o que é ensino médio integrado ao curso técnico?

Como ocorre essa integração?

Para você, o que é o projeto integrador? Como ele é desenvolvido?

Neste momento, minha intenção é continuar o curso atual:

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

Vim para o IFSP para/porque:

- preparar-me para uma profissão
- os meus pais/responsáveis esperavam isso de mim
- ter mais oportunidades sociais e profissionais
- os meus amigos também estão aqui
- descobrir minhas potencialidades
- ter uma educação pública de qualidade
- preparar-me para o vestibular/Enem
- Outros: _____

COTIDIANO

Você reside na mesma cidade onde está localizada a sua escola (IFSP Câmpus Sertãozinho)?

Se não, em qual cidade você reside?

Quanto tempo você leva para chegar à escola?

Contando com você, quantas pessoas moram em sua casa?

Contando com você, quantas pessoas trabalham/estão empregadas em sua na sua casa?

Aqui na escola você desempenha algum tipo de função acadêmica? Se sim, qual/quais?

Você recebe auxílio estudantil? Qual?

Você pratica alguma atividade física regularmente? Se sim, qual? Com que frequência?

Como está sua saúde física?

Comentários adicionais:

APÊNDICE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

Prezado(a) professor(a), esta é uma pesquisa que pretende levantar e compreender os sentidos discentes e docentes sobre a saúde mental dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IFSP Câmpus Itapetininga e Sertãozinho. Você está convidado(a) a participar dela de forma totalmente voluntária. Você tem o direito de desistir em qualquer momento, sem prejuízo ou risco para pesquisa ou para você. Sua participação é muito importante e consistirá, neste momento, em responder, de forma escrita e individual, às perguntas feitas e em permitir a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa; sendo devidamente preservado o sigilo de sua identidade.

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

Nome (Opcional):

Idade:

Formação acadêmica:

Possui formação pedagógica? Se sim, qual?

Atualmente está frequentando alguma formação? Se sim, qual?

BLOCO 2 - PERCURSO PROFISSIONAL

Em que campus trabalha atualmente?

Itapetininga Sertãozinho

Qual seu regime de trabalho?

RDE 40 Horas 20 Horas

Relate seu percurso profissional até a entrada no IF:

Há quanto tempo atua como professor no IF?

Há quanto tempo atua como professor dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Como se sente atuando como professor dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

BLOCO 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

(EPT) Para você, qual é o papel/função da escola e da educação? Por quê? Para você, o que é educação profissional e tecnológica?

Para você, como se dá a integração entre curso técnico e ensino médio?

BLOCO 4 – SAÚDE MENTAL DISCENTE

Para você, o que é saúde mental?

O que entende sobre saúde mental e educação/escola? Há ou não relação? Por quê?

Já participou de algum curso/palestra/formação que abordaram a saúde mental no contexto escolar ou algum tema sobre saúde mental? Se sim, qual e por que participou?

Em sua experiência com os discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, já recebeu queixas/solicitações/demandas destes estudantes sobre questões de ordem emocional, psicológica ou referente à saúde mental dos mesmos? Se sim, exemplifique. Se já recebeu este tipo de queixa, o que fez a respeito?

Para você, há relação entre a saúde mental dos estudantes e a estrutura curricular? Por quê?

Para você, há relação entre a saúde mental dos estudantes e o ambiente escolar? Por quê?

Enquanto professor dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, você avalia que poderia auxiliar, ou não, a promoção da saúde mental dos seus estudantes? Por quê?

Você tem interesse em participar de formação/curso/oficina sobre a saúde mental discente?

Por quê?

Deixe sua sugestão e/ou comentário:

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO - SAÚDE MENTAL DISCENTE E EPT:
CONHECER PARA ATUAR (DOCENTES)

Prezado(a) participante, agradecemos sua participação na formação, que se constituiu como uma atividade prevista na pesquisa de Mestrado do ProfEPT. Como requisito do programa, esta atividade deve ser avaliada. Por favor, responda a esta pesquisa rápida e contemos sua opinião. As respostas serão anônimas.

Você ficou satisfeito com o conteúdo da formação? Escala de 1 a 5, sendo 1 pouco satisfeito e 5 muito satisfeito.

Você ficou satisfeito com o conteúdo da formação? Escala de 1 a 5, sendo 1 pouco útil e 5 muito útil.

Você ficou satisfeito com o conteúdo da formação?

Quais foram os pontos mais importantes da formação?

Pensando na estrutura curricular de cada curso, como você vê a saúde mental dos alunos dos técnicos integrados em Química e Automação? Há diferenças entre os cursos? Quais relações e/ou comparações são possíveis?

Algum comentário adicional sobre a formação ou sobre o tema saúde mental discente?

Nome (opcional)

APÊNDICE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
CAMPUS SERTÃOZINHO

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO - SAÚDE MENTAL DISCENTE E EPT:
CONHECER PARA ATUAR / E OUTRAS INFORMAÇÕES (GESTORES)**

Prezado(a) participante, agradecemos sua participação na formação, que se constituiu como uma atividade prevista na pesquisa de Mestrado do ProfEPT. Como requisito do programa, esta atividade deve ser avaliada. Neste momento, também serão colhidas outras informações referente ao tema da investigação. Por favor, responda a esta pesquisa rápida e conte-nos sua opinião. As respostas serão anônimas.

Você ficou satisfeito com o conteúdo da formação? Escala de 1 a 5, sendo 1 pouco satisfeito e 5 muito satisfeito.

Você ficou satisfeito com o conteúdo da formação? Escala de 1 a 5, sendo 1 pouco útil e 5 muito útil.

Para você, a formação foi relevante e útil para os docentes e outros servidores que atuam com os cursos Integrados?

Quais foram os pontos mais importantes da formação?

Para você, qual é o perfil dos professores dos cursos Integrados em Química e Automação? Existem diferenças e/ou comparações?

Existem atividades curriculares promovidas pelos docentes e outros servidores que você considera promotora da saúde mental dos alunos?

O que você pensa sobre a estrutura curricular de cada curso Integrado? Quais os pontos positivos e o que pode ser melhorado?

Você considera que o aluno egresso alcança o perfil previsto no PP dos cursos técnicos Integrados em Química e Automação?

Pensando na estrutura curricular de cada curso, como você vê a saúde mental dos alunos dos técnicos integrados em Química e Automação? Há diferenças entre os cursos? Quais relações e/ou comparações são possíveis?

Algum comentário adicional sobre a formação ou sobre o tema saúde mental discente?

Nome (opcional)