

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - URI/FW**

**FINITUDE, ANGÚSTIA EXISTENCIAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO EM JOVENS
E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO MIGUEL DO
OESTE/SC**

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

**FINITUDE, ANGÚSTIA EXISTENCIAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO EM JOVENS
E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO MIGUEL DO
OESTE/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação da URI – Frederico Westphalen - RS, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

K46f Kepler, Rosilei dos Santos Rodrigues

Finitude, angústia existencial e sofrimento psíquico em jovens e adolescentes no contexto escolar : percepções de docentes de uma escola pública de Ensino Médio de São Miguel do Oeste/SC / Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler. – 2023.

203 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro.

1. Finitude humana. 2. Angústia existencial. 3. Adolescência. 4. Saúde mental. 5. Ensino Médio. I. Nogaro, Arnaldo. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen

Programa

Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas

Aluna

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler

Orientador

Professor Dr. Arnaldo Nogaro

Título

Finitude, angústia existencial e sofrimento psíquico em jovens e adolescentes no contexto escolar: percepções de docentes de uma escola pública de Ensino Médio de São Miguel do Oeste/SC

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

**FINITUDE, ANGÚSTIA EXISTENCIAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO EM JOVENS
E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO MIGUEL DO
OESTE/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação da URI – Frederico Westphalen - RS, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Frederico Westphalen, 28 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - Orientador

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Universidade LaSalle - UniLaSalle

Dra. Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

Profa. Dra. Neusa John Scheid

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Dedicado especialmente ao meu marido e
minhas filhas. Eles sabem por quê.

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu orientador, Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, por aceitar a conduzir meu trabalho de pesquisa, pelas orientações, contribuições e dedicação durante todo o período de construção da tese.

Agradeço a direção da escola por ter permitido a realização da pesquisa nesta instituição e as professoras participantes do grupo focal, suas contribuições foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

Agradeço também à Banca avaliadora: Profa. Dra. Cláudia Battestin, Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, Profa. Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi e Profa. Dra. Neusa John Scheid, pela leitura atenta e avaliação do trabalho desde o projeto. Suas contribuições foram de grande valia para a conclusão da pesquisa.

O homem quer caminhar para o futuro, seguir em frente, não paralisar; no entanto, teme o que está por vir, o desconhecido e o inesperado. Esse dilema humano é a angústia.

(Angerami-Camon, 2000, p. 66).

RESUMO

A presente pesquisa é uma tese de doutorado que visou investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana presentes no contexto escolar de estudantes de Ensino Médio de uma escola do município de São Miguel do Oeste/SC, e a partir da escuta de formadores, identificar se estas aparecem como geradoras de sofrimento psíquico que repercute em risco à saúde mental. Concernente a este objetivo, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: inventariar as produções já existentes que abordam a finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio; refletir acerca da angústia existencial (sofrimento psíquico, depressões, ansiedades, mutilações, morte) em jovens e adolescentes que frequentam o Ensino Médio a partir da escuta de formadores (professores e funcionários) e de reflexões sobre o currículo escolar; diagnosticar se os temas relacionados à finitude humana e à angústia existencial estão presentes no contexto escolar do Ensino Médio da escola *lócus* da pesquisa; construir repertório compreensivo sobre o tema finitude e angústia existencial, conceito e significado; aprofundar o entendimento de sofrimento psíquico presente na vida do ser humano; colher evidências de como estudantes de Ensino Médio lidam com suas angústias existenciais, a partir de grupo focal com professores. Para concretizar o propósito aqui exposto, realizou-se pesquisa de campo, de caráter exploratório e de natureza qualitativa. A base teórica está constituída de autores como Ariès (1977, 2014), Campos (2012), D'Assumpção (2011), Kastenbaum e Aisenberg (1983), Kovács (2003, 2010, 2011, 2012), Kübler-Ross (2017), Ferreira (2002), Gatti (2005), Santos (2009, 2010), dentre outros. A pesquisa de campo foi desenvolvida na modalidade de grupo focal com 10 docentes de uma escola pública de Ensino Médio, da cidade de São Miguel do Oeste/SC. A análise dos dados segue a perspectiva da Análise Textual Discursiva. A orientação teórico-metodológica é de orientação hermenêutica. Sabe-se que a finitude humana e a morte são temas presentes na vida de todos os seres humanos e pode ser entendida de várias formas, tanto nas ciências, quanto nas religiões. Para que este estudo contribua com o tema proposto, abordou-se aspectos relacionados à morte e finitude humana em questão, adolescência e angústia existencial, contexto escolar e suas interfaces com angústia existencial e finitude humana. A partir dos dados coletados no grupo focal, busca-se apresentar as temáticas relacionadas aos objetivos desta pesquisa, apresenta-se as falas significativas das participantes, procurando extrair os temas comuns e relevantes vividos pelas professoras na rotina escolar. Os depoimentos das professoras participantes da pesquisa revelam índices de angústia no contexto escolar, trazendo à tona realidades preocupantes nas instituições de ensino. Percebe-se que adolescência nem sempre é uma tarefa fácil e que pode ser marcada por dificuldades, não apenas por crises, angústias e insucesso escolar. Nesta fase, surge a capacidade cognitiva de perceber que existem diferentes perspectivas possíveis acerca da realidade e o adolescente procura construir sua própria perspectiva, ou seja, a sua maneira de pensar e de estar no mundo, volta-se para si próprio, tentando compreender-se enquanto pessoa. Com base no seu desenvolvimento cognitivo, os jovens começam a teorizar e levantar hipótese sobre a finitude e sua existência, desenvolvendo seu conceito. Também ocorre a aquisição da individualidade e se torna aspecto principal de sua identidade, levando à experienciar situações de insegurança, que se tornam, muitas vezes, angustiantes. Acredita-se que o conhecimento sobre temas existenciais na vida do ser humano pode ser uma prática que incentiva o diálogo na construção do pensamento, e mais, apresenta-se como oportunidade de construção de uma educação para o pensar e refletir sobre suas angústias e inquietações, contribuindo com a formação integral do cidadão. Fica como conclusão importante da pesquisa, a necessidade de proporcionar o compartilhamento das vivências e experiências dos educadores com seus alunos do Ensino Médio, e também contribuir com o processo de formação dos participantes através de estudos teóricos e reflexões dentro da área da educação.

Palavras-chave: Contexto escolar; Ensino Médio; Finitude; Angústia existencial; Adolescência.

ABSTRACT

This research is a doctoral thesis that intended to investigate the presence of existential anguish and concerns with the human finitude that are present in the school context of students from a high school in the city of São Miguel do Oeste, in the state of Santa Catarina, Brazil, and from listening to trainers, identify whether they appear as generators of psychological distress that endanger mental health. Concerning this purpose, the following specific objectives are defined: to inventory existing productions that address finitude and existential anguish among high school students; reflect on existential anguish (psychic suffering, depressions, anxieties, mutilations, death) in young people and adolescents who attend high school, based on listening to trainers (teachers and staff) and discussions on the school curriculum; to diagnose whether themes related to the human finitude and existential anguish are present in the high school context where the research was carried out; to build a comprehensive repertory on the subject of finitude and existential anguish, concept and meaning; to deepen the understanding of psychic suffering present in the life of human beings; to gather evidence of how high school students deal with their existential anxieties, starting from a focal group with teachers. In order to reach the given purposes, a field research was carried out, of an exploratory and quantitative nature. The theoretical basis is made up of authors such as Ariès (1977, 2014), Campos (2012), D'Assumpção (2011), Kastenbaum and Aisenberg (1983), Kovács (2003, 2010, 2011, 2012), Kübler-Ross (2017), Ferreira (2002), Gatti (2005), Santos (2009, 2010), among others. The field research was developed through a focal group with 10 teachers from a public high school in the city of São Miguel do Oeste/SC. The data analysis follows the perspective of Discursive Textual Analysis. The theoretical-methodological orientation is hermeneutic. It is known that human finitude and death are themes present in the lives of all human beings and can be understood in various ways, both in science and religion. For this study to contribute to the proposed theme, aspects related to death and human finitude in question, adolescence and existential anguish, school context and their interfaces with existential anguish and human finitude were addressed. Based on the data collected from the focus group, it is intended to present themes related to the objectives of this research, showing the significant statements of the participants, seeking to extract the common and relevant situations experienced by teachers in their school routine. The testimonies of the teachers participating in the research reveal levels of anguish in the school context, bringing to light worrying realities in educational institutions. It is noticed that adolescence is not always an easy task and that it can be marked by difficulties, not just by crises, anguish and school failure. At this phase, the cognitive ability to perceive that there are different perspectives on reality emerges and the teenagers try to build their own perspective, that is, their way of thinking and being in the world, turning to themselves, trying to understand themselves as a subject. Based on their cognitive development, young people begin to theorize and raise hypotheses about finitude and its existence, developing their concept. The acquisition of individuality also occurs and becomes the main aspect of their identity, leading to experiencing situations of insecurity, which often become distressing. It is believed that knowledge about existential themes in the life of human beings can be a practice that encourages dialogue in the construction of thought. Moreover, discussing about existential anguish presents itself as an opportunity to build an education that enables the students to think and reflect on their anxieties and concerns, contributing to the integral formation of the citizen. As an important conclusion of the research, it is pointed the need to promote the sharing of experiences by educators with their high school students, and also contribute to the training process of participants through theoretical studies and discussions within the field of education.

Keywords: School context; High School; Finitude; Existential anguish; Adolescence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenvolvimento da tese.....	32
Gráfico 1 - Produções acadêmicas no Brasil por Região.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A morte e o morrer na visão das principais religiões conhecidas.....	44
Quadro 2 - Algumas variáveis relacionadas ao medo da morte.....	48
Quadro 3 - Categorias de suicídio descritas por Durkheim (2019)	66
Quadro 4 - Cronograma das atividades realizadas no grupo focal.....	118
Quadro 5 - Problemas mais frequentes enfrentados pela escola em relação ao sofrimento psíquico e angústia existencial dos alunos do Ensino Médio.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados quantitativos encontrados no levantamento das produções acadêmicas e artigos científicos nos Países: Brasil, Espanha e Portugal.....	187
Tabela 2 - Dados quantitativos gerais encontrados no levantamento das produções.....	188
Tabela 3 - Relação de instituições de ensino no Brasil que produziram pesquisas por Regiões.....	188
Tabela 4 - Área de concentração das produções acadêmicas.....	189
Tabela 5 - Dissertações publicadas no período 2015-2020.....	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	<i>American Psychiatric Association</i> - Associação Americana de Psiquiatria
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
<i>ChildFund</i>	Fundos para crianças
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CV	<i>Curriculum Vitae</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DM	Dissertações de Mestrado
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIA	Fundação Instituto de administração
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GERED	Secretaria de Estado e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> - Biblioteca Eletrônica Científica Online
TAI	Termo de Autorização da Instituição
TAP	Termo de Autorização Provisória
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Teses de Doutorado
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Tema e sua delimitação	23
1.2 Problematização e definição do problema.....	24
1.3 Justificativa e relevância	24
1.4 Estruturação da tese.....	31
2 A MORTE E FINITUDE HUMANA EM QUESTÃO	33
2.1 Perspectivas da morte no Ocidente	33
2.2 Morte, religião e religiosidade	42
2.3 O medo da morte	45
2.4 Morte e Filosofia	49
2.5 Perdas e mortes simbólicas	61
2.6 Suicídio	65
3 ADOLESCÊNCIA E ANGÚSTIA EXISTENCIAL	71
3.1 Adolescência com suas manifestações próprias	71
3.2 Fatores de risco para a Saúde Mental do adolescente	77
3.3 Automutilações na adolescência	79
4 CONTEXTO ESCOLAR E SUAS INTERFACES COM ANGÚSTIA EXISTENCIAL E FINITUDE HUMANA	85
4.1. Currículo e suas contribuições no contexto escolar	85
4. 2 Currículo escolar: presenças e ausências	91
4.3 Angústia existencial no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio	97
4.4 Finitude humana e os dilemas cotidianos no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio ...	101
5 MÉTODO E METODOLOGIA	105
5.1 Desenho metodológico, opção e concepção de pesquisa	106
5.2 Dos participantes e local da pesquisa.....	110
5.3 Instrumentos e percurso da Pesquisa	111
6 CONTEXTO ESCOLAR, FINITUDE HUMANA E ANGÚSTIA EXISTENCIAL: SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO	118
6.1 Descrição do grupo focal e procedimentos realizados	118
6.2 Presença concreta sobre os temas relacionados à finitude humana e a angústia existencial no contexto escolar <i>locus</i> da pesquisa.....	120
6.3 Processo de formação docente, finitude humana e angústia existencial	130
6. 4 Sofrimento psíquico dos estudantes sob o olhar do professor	138
6.5 Alternativas possíveis e viáveis para abordagem dos temas finitude humana e angústia existencial no contexto escolar.....	146
6.6 Currículo e prática profissional docente: espaços construídos e experiências com o tema finitude humana	

e angústia existencial	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	181
APÊNDICE A.....	182
Levantamento das produções ou estado do conhecimento: angústia existencial no contexto escolar de adolescentes/jovens do Ensino Médio	182
APÊNDICE B	192
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	192
ANEXO.....	195
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	196
ANEXO B - Termo de Autorização Provisória (TAP)	199
ANEXO C - Termo de Autorização da Instituição (TAI).....	200

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa resulta de 12 anos de trabalho e estudos na área da Psicologia, sendo 11 deles com intervenções em situações de luto e perdas. Entre as atividades, destaca-se a atuação como professora de cursos de formação em Tanatologia, Ciência que estuda a morte¹ e o morrer. (Santos, 2009, v. 2).

Como psicóloga clínica, foram realizadas intervenções em situações de luto e perdas no período de 2009 a 2020 e atendimentos clínicos no consultório com psicoterapia do luto e atendimentos em *locus*, com intervenções e orientações em hospitais, instituições e funerais. O público atendido era formado por pessoas de diferentes idades, classes, gêneros, crenças e igualmente, diferentes situações. Cenário que proporcionou vários desafios: acompanhamento ao paciente com doença terminal, mortes repentinas, desastres e mortes múltiplas.

No Mestrado em Educação pesquisou-se a presença/ausência do tema morte nos currículos escolares do Ensino fundamental. Foram entrevistados professores acerca da presença/ausência do tema morte nos currículos escolares e na prática pedagógica de sala de aula. Como um desafio da pesquisa anterior, anuncia-se sua continuidade em contexto escolar, agora abordando o tema da finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio.

Partindo do contexto sociocultural, percebe-se que se dá mais ênfase à vida e ao nascimento, com pouca atenção à finitude, à dor e ao sofrimento, nesta pesquisa ensejou-se compreender a relação entre o desenvolvimento do currículo escolar e a abordagem dos temas relacionados à finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio, delimitando como *locus* uma escola pública do município de São Miguel do Oeste/SC. De forma mais específica, aprofundou-se o entendimento de sofrimento psíquico presente na vida do ser humano, refletindo acerca da angústia existencial (sofrimento psíquico, depressões, ansiedades, mutilações, morte) em jovens e adolescentes de Ensino Médio e como a escola trabalha estas questões.

De acordo com dados fornecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), no primeiro ano da pandemia de covid-19, os índices de ansiedade e depressão aumentou em 25%, sendo que as preocupações com possíveis aumentos dessas condições já levaram 90% dos países pesquisados a incluir saúde mental e apoio psicossocial em seus planos de resposta à covid-19. (OMS/OPAS, 2022a).

¹ No texto vamos utilizar os conceitos finitude e morte como sinônimos, dentro da compreensão de que o homem é um ser que perece, deixa de existir, portanto, propenso à morte e finito em seu tempo existencial.

Uma das causas para este aumento é o estresse, o isolamento social, as restrições, solidão, medo, sofrimento e morte de entes queridos. Luto e preocupações financeiras também são citados como estressores que levam à ansiedade e à depressão. Ambas as agências especializadas em saúde pública, destacam em seu resumo abrangente que os dados fornecidos são evidenciais do último estudo *Global Burden of Disease* e mostram que a pandemia afetou a saúde mental de jovens, que correm um risco desproporcional de comportamentos suicidas e automutilação. (OMS/OPAS, 2022a).

A adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento físico e mental do ser humano caracterizada pela passagem da infância para a fase adulta. Nela emergem uma série de desafios e os indivíduos precisam se organizar com as exigências e expectativas da família, amigos e sociedade, passam por um leque de necessidades. É a fase em que o ser humano estabelece independência para conceber uma identidade para a vida adulta. (Davidoff, 2001).

Da perspectiva de período de desenvolvimento Santrock (2012, p. 47) a divide em adolescência inicial e adolescência final: a primeira; que “corresponde aproximadamente ao final do ensino fundamental e inclui principalmente as mudanças puberais”, e a segunda; que abrange a “última metade da segunda década da vida.” Deste modo, a adolescência deve ser estudada e compreendida, envolvendo diversos aspectos como biológicos, cognitivos, socioemocionais, entre outros. Aspectos que são indissociáveis e é justamente este conjunto de características que confere unidade ao fenômeno do adolescer. (Gindri Resta, 2012; Oliveira; Carvalho; Silva, 2008). As perdas e separações fazem parte da vida dos seres humanos, mas também se sabe como é difícil enfrentá-las. Na fase da adolescência o jovem passa por muitas transformações e nestas podem ocorrer perdas significativas, o que muitas vezes, traz-lhes confusões e dúvidas, tanto nas emoções como nas ações. O adolescente não vive apenas mortes concretas (física dos outros), ocorrem também as mortes simbólicas e por isso a adolescência se caracteriza como sendo período de tensão, crise e vulnerabilidade emocional. Em vista disso, muitas vezes, os jovens passem por um caminho árduo até chegar na fase adulta. Nestas circunstâncias, eles necessitam de apoio, proteção e, ao mesmo tempo, requerem liberdade, autonomia e independência, ambiguidades que podem ser desencadeadoras de angústia.

Campos (2012) destaca que as opções dos adolescentes estão voltadas, ao mesmo tempo, para o mundo exterior e interior. No desenrolar da adolescência, o indivíduo é particularmente vulnerável, não só em decorrência das transformações biológicas ocorridas com o corpo, mas também das mudanças provocadas pelo mundo moderno. Além das influências biológicas ocorridas na adolescência também existem as do ambiente familiar, social e cultural. Os profissionais que lidam com os adolescentes, em geral, são capazes de

identificar sinais de comportamentos autodestrutivos que envolvem situações de risco que comprometem a sua vida.

Adolescentes experienciam perdas concretas com a morte de alguém importante para eles, como por exemplo, familiares, amigos, ídolos e animais de estimação etc. Esse fato aponta para a importância de trabalhar a finitude nas experiências dos estudantes do Ensino Médio. Estudos evidenciam que o ser humano é um ser de consciência capaz de fazer-se questionamentos e chegar a conclusões sobre sua finitude. A consciência sobre a finitude inquieta e faz refletir sobre atitudes e maneiras de conduzir a vida.

A morte é discutida em diferentes áreas do conhecimento: na filosofia, na tanatologia, na psicologia e na religião. Passa por diversas interpretações e significados. Sua existência é objeto de argumentação dos filósofos devido à sua importância, pelas questões antropológico-existenciais que suscita. Ela envolve conceitos, valores e culturas. Filosoficamente há várias visões ou concepções sobre a morte, as quais estão relacionadas aos mais variados filósofos e às particularidades de cada corrente filosófica, que conseqüentemente refletem diferentes leituras para o mesmo fenômeno.

A morte é um constitutivo ontológico dos seres vivos, percebida em seu ciclo de vida: nascer, viver e morrer. No entanto, sua presença como constitutiva de ser não significa que haja consciência a seu respeito, atribuindo-a à espécie humana somente, de tal forma que o ser humano não só é um ser que morre, mas possui as condições para ter consciência de que isso vai ocorrer. O que ele não pode prever é quando e como.

De acordo com Kastenbaum e Aisenberg (1983), o medo da morte pode ser gerado por pensamentos de morte que são denominados de medo básico à morte e à extinção. Os autores destacam também que existem outros medos e que são diversos, mas que ninguém os sente no vácuo, sempre existe uma razão ou um contexto situacional.

Para Kovács (2010), a adolescência é uma fase em que o sujeito está com toda a libido voltada para a construção do mundo, portanto, há pouco lugar para se pensar na morte. A autora ressalta que a adolescência é uma preparação para a vida em sociedade e os adolescentes estão em busca dos estudos na preparação para o exercício de uma profissão e para ingressar no mundo do trabalho futuro.

Esse período caracteriza-se por um desenvolvimento afetivo e emocional que coloca adolescentes e jovens diante de muitos desafios, fazendo-os buscar estratégias para superá-los, dentre elas a personificação em heróis imortais. Esta suposição de imortalidade que está presente em todos os seres humanos, emerge no auge da adolescência. Sob este aspecto, o jovem

que teme a morte e o futuro, provavelmente terá este mesmo temor na fase adulta, exigindo-se que haja o enfrentamento desta situação, pois, quem teme a vida não vive. (Kovács, 2010)

O adolescente também descobre o amor e ama intensamente. Quer ser correspondido em seu amor, e quando não é, pode não encontrar alternativas, se sentir desamparado, desencadeando a angústia existencial. Kovács (2010) explica que as tentativas de suicídio são bastante frequentes nesta idade e muitas vezes podem estar relacionadas com a busca da qualidade de relação amorosa, que não é encontrada. No entendimento da autora, a adolescência carrega no seu âmago a contradição, uma vez que a vida e a morte se encontram no auge. “A vida pela possibilidade de desenvolvimento pleno e a morte como uma continuação desta plenitude” (Kovács, 2010, p. 57).

Nesse sentido, é fundamental a busca para se criar canais de comunicação nas situações que envolvem a angústia dos adolescentes, seja por perdas de natureza afetivo-emocionais ou morte. Compreender estas “várias” mortes remete à relevância de identificar a natureza da complexidade desses fenômenos em diferentes contextos e fases da vida.

Sabe-se que o medo da morte faz parte da vida de todos os seres humanos, esse medo inclui separações afetivas, solidão, sofrimento e temor do desconhecido. Como alternativa, Kübler-Ross (2017) enfatiza a importância da vida bem vivida a cada dia, pois isso pode fazer com que se tema menos a experiência da morte.

A angústia existencial de adolescentes e jovens pode ter sua gênese em diversos fatores, sendo desencadeada por conflitos internos e externos. A introspecção própria desta fase e a dificuldade de comunicação podem ser a base da sua angústia, suscitando muita tensão, podendo contribuir para o desenvolvimento de doenças psíquicas. Nessa mesma perspectiva, Siegel (2016) aponta que as mudanças no cérebro do adolescente podem oferecer tanto riscos como oportunidades. Ele afirma que o adolescente pode revelar suas angústias e sofrimentos de várias formas, sendo que, algumas vezes, pode expressar através do corpo o seu mal-estar, que o leva a acumular queixas e assim expressar seu desconforto.

A angústia é a sensação psicológica, que se expressa por sentimentos e sofrimento psíquico, ela é uma emoção que precede um acontecimento ou uma ocasião que causa insegurança. Também pode surgir por meio de lembranças traumáticas que podem ser averiguadas para compreender os sentimentos dos adolescentes e jovens.

Mediante pesquisas realizadas para estrutura da presente investigação, reafirma-se a importância de trabalhar assuntos relacionados com a finitude e angústia existencial entre adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Médio. Para o início, realizou-se o levantamento

das produções ou estado do conhecimento² de dissertações e teses publicadas em duas bases de dados nacionais na área da Educação e Ciências Humanas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A Capes disponibiliza a pesquisa de metadados e/ou texto completo de teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação por ela reconhecidos e avaliados. A BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) oferta a pesquisa de teses e dissertações em texto completo, provenientes de bibliotecas digitais de instituições do Brasil.

Para a realização da pesquisa, foi feito um recorte entre os anos de 2015 e 2020, sendo utilizados os seguintes descritores: “currículo escolar e angústia existencial”; “finitude humana e angústia existencial”; “angústia existencial”; “Ensino Médio e angústia existencial”; “morte na adolescência”; “Ensino Médio e sofrimento psíquico”; “Ensino Médio e suicídio”; “adolescência e suicídio”; “adolescência e automutilações”.

Foram encontradas somente quatro produções acadêmicas no Brasil em nível de mestrado. Ressalta-se que não foram localizadas produções no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) nos últimos cinco anos, sendo que a pesquisa nesta base não se restringiu a periódicos no Brasil, foram também arroladas também publicações da Espanha e Portugal. Portanto, os resultados apresentados são os disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES-BDTD.

Para as combinações de palavras: “currículo escolar e angústia existencial”; “angústia existencial e Ensino Médio”; “morte na adolescência, Ensino Médio” e “sofrimento psíquico, Ensino Médio e suicídio”, não obtivemos resultados em ambos os sites pesquisados. Sendo possível afirmar que existem poucas produções acadêmicas acerca dos referidos descritores. Apesar de localizar produções, na leitura e análise de seus títulos e resumos, fica evidenciado não se tratar do tema e do problema da angústia existencial dos adolescentes/jovens do Ensino Médio. Assim, anuncia-se a relevância e a originalidade da pesquisa.

A arquitetura da presente tese abriga seis seções: na primeira apresenta-se o tema e sua delimitação, a justificativa e argumentamos em torno da sua relevância. Na segunda, terceira e quarta seções há o referencial teórico, assim composto: aspectos relacionados à morte e finitude humana; angústia existencial, adolescência e juventude, e, currículo escolar e suas interfaces

² Foi realizada nova busca em 2022 com os mesmos descritores, contudo, não se obteve alterações nos resultados.

com angústia existencial e finitude humana; na quinta seção, traz-se os procedimentos metodológicos realizados e na sexta seção, os dados coletados são problematizados.

1.1 Tema e sua delimitação

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) apontam que as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos, mas a maioria dos casos não são detectados nem tratados. (OMS/OPAS, 2022a).

O suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos. O uso de álcool e drogas ilícitas entre os adolescentes é um problema grave em muitos países e pode levar a comportamentos autodestrutivos e ao baixo rendimento escolar. Levando em conta estes dados e pesquisas já realizadas em ambiente escolar, anuncia-se a definição do tema.

O propósito de dar continuidade à pesquisa em escolas decorre do reconhecimento da importância dos temas existenciais, aprofundando a reflexão acerca da finitude e da angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio. Na definição do tema, diante das inúmeras variáveis que compõem o objeto de pesquisa, a intenção foi **investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana presentes no contexto escolar de estudantes de Ensino Médio de uma escola do município de São Miguel do Oeste/SC, e a partir da escuta de formadores, identificar se estas aparecem como geradoras de sofrimento psíquico que repercute em risco à saúde mental.**

Este objetivo macro foi complementado por outros específicos como: construir repertório compreensivo sobre o tema finitude e angústia existencial, conceito e significado a partir da revisão literária; diagnosticar se os temas relacionados à finitude humana e à angústia existencial estão presentes no contexto escolar do Ensino Médio da escola *lócus* da pesquisa; compreender em que consiste a angústia existencial (sofrimento psíquico, depressões, ansiedades, mutilações, morte) em jovens e adolescentes que frequentam o Ensino Médio a partir da escuta de formadores (professores e funcionários) relacionando-a ao contexto escolar; identificar se os formadores (Professores) consideram relevantes tratar a angústia existencial e a finitude humana com os estudantes e, em caso afirmativo, se eles se sentem aptos para identificar fatores de sofrimento psíquico dos adolescentes do Ensino Médio; contribuir com as escolas e os educadores na identificação e compreensão de angústias existenciais nos adolescentes no sentido de auxiliá-los a desenvolver uma relação positiva e saudável diante da vida.

Nesta pesquisa aprofunda-se o tema finitude e a angústia existencial como fatores de risco à saúde mental dos estudantes do Ensino Médio. O tema delimitado no contexto histórico contemporâneo demarca a área da educação básica e formadores do Ensino Médio como participantes da investigação.

Dar continuidade à pesquisa em escolas tem o propósito de aprofundar e incluir temas que são considerados relevantes na educação e na formação humana. Está previsto em diretrizes e marcos legais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a escola se constitua como espaço para abordar temas transversais que contribuam para a formação humana do aluno, enriquecendo suas experiências de vida.

1.2 Problematização e definição do problema

O tema em pauta suscita inquietações de diferentes naturezas. Provoca a emergência de interrogações que instigam o desejo de conhecimento, desperta a curiosidade intelectual e desafia a empenhar energias mentais para se encontrar respostas. Entre as muitas questões norteadoras da pesquisa destacam-se: a angústia existencial e a finitude humana são temas abordados no contexto escolar de estudantes de Ensino Médio?; os formadores (professores) consideram relevante tratar da angústia existencial e da finitude humana com os estudantes? Sentem-se aptos para identificar fatores de sofrimento psíquico dos adolescentes do Ensino Médio? E como é tratado o tema no contexto escolar?; a angústia existencial seria responsável pela desmotivação e baixo rendimento escolar em adolescentes do Ensino Médio?; na visão dos formadores, a realidade objetiva, econômica, social e cultural é identificada como fator causador de angústia existencial/sofrimento psíquico/mutilações/morte simbólica/suicídio/morte em adolescentes do Ensino Médio?

Acredita-se que procurar responder a tais questionamentos, constitui-se nos objetivos e finalidade da pesquisa proposta.

1.3 Justificativa e relevância

A adolescência é uma fase marcada por muitas mudanças orgânicas e subjetivas. Sendo que as mudanças físicas e psicológicas caracterizam a transição da infância para a juventude. Durante esse período, o corpo muda, provocando novas formas de pensar e de ver o mundo, conseqüentemente o psiquismo também muda. O turbilhão de transformações desencadeia o

surgimento de conflitos entre o mundo objetivo (externo) e o mundo subjetivo (interno). Nesta fase é recorrente o adolescente enfrentar momentos de angústia, sensações intensas que o colocam diante da própria existência e, em tal cenário, podem se apresentar incertezas acerca de escolhas, do futuro, produzindo assim frustrações e dores. Pesquisas indicam que as emoções, de acordo com sua maior ou menor intensidade, podem assumir formas destrutivas e desintegrantes da personalidade. (Campos, 2012).

A angústia é ontológica, isto é, sempre existiu na vida dos seres humanos, ela é parte constitutiva do “Ser” humano e nem sempre é um sentimento negativo, como afirma Angerami-Camon (2007). Contudo, às vezes amedronta, em especial quando se trata da condição humana, quando se toma consciência de algo, quando se é lançado ao mundo sem escolha pessoal e sem conhecimento prévio.

Em pesquisas recentes, Camargo e Magalhães (2020) concluíram que essa realidade pode resultar em transtornos mentais, especialmente depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, abuso de álcool e dependência de álcool e drogas, entre outros transtornos, os quais estão ligados a pelo menos 90% dos casos de suicídio. Eles chamam atenção também para o fato de que as alterações que ocorrem na adolescência podem ser fatores que podem funcionar como gatilho para o desenvolvimento de depressão e ansiedade nos adolescentes.

Camargo e Magalhães (2020) constataram ainda que a cada três pessoas, uma desenvolve algum tipo de transtorno mental ao longo da vida. Isso retrata um panorama do problema, ao mostrar como ele é comum. As alterações da mente e do comportamento do ser humano estão presentes em todas as etnias, culturas e classes sociais, no entanto, determinadas pessoas são mais vulneráveis ou suscetíveis às doenças mentais do que outras.

Embora possam ocorrer em qualquer fase da vida, os transtornos mentais mais comuns na população surgem geralmente na juventude. Um estudo conduzido em sete países, apontou que os problemas de ansiedade começam, em média, aos 15 anos. A transição da adolescência para a vida adulta é um momento propício para que as vulnerabilidades emocionais apareçam (Camargo; Magalhães, 2020).

Afinal, nesta fase os jovens se sentem cobrados a tomar uma série de decisões, que impactarão sua vida futura, como por exemplo: que profissão irá seguir, aonde e em que vai trabalhar, como vai pagar as contas etc. Neste momento, o estresse surge de forma mais intensa na vida das pessoas e favorece ao descortinamento das fragilidades que já existiam, mas em alguns casos estavam latentes. É também na que a maioria dos indivíduos começa a sair do círculo de proteção dos pais e passa a ser cobrada pelo seu próprio desempenho e suas

responsabilidades e para algumas pessoas, isso pode ser bastante difícil de enfrentar (Camargo; Magalhães, 2020).

Portanto, a angústia na adolescência pode ser decorrente de fatores diversos: mudanças no corpo, sobrecarga de acontecimentos negativos, desejo de conquistar sua independência, conflitos nos relacionamentos, dificuldades em escolher a profissão e necessidade de se sentir aceito no meio social etc. Em soma, Campos (2012) argumenta que nesta fase o indivíduo está particularmente vulnerável, não só pelos efeitos decorrentes das transformações biológicas ocorridas em seu corpo; mas também pelas mudanças ocorridas no mundo moderno; o impacto do progresso científico; das tecnologias informação e comunicação; das novas aspirações humanas e da rápida transformação social.

A sociedade cria regras, leis, costumes e tradições, além de padrões de comportamentos sociais que fazem parte da cultura da sociedade e que visam incluir todos os membros. Isso acarreta novas emoções, percepções e reflexões. Ao passo que a adolescência produz transformações mentais e fisiológicas, é também uma fase de muitas perdas. Este período de definição entre a fase infantil e a fase adulta pode trazer conflitos psicológicos como consequência da perda da proteção dos pais e a necessidade de desenvolver independência, além da formação da identidade própria, social e profissional (Campos, 2012).

A adolescência por ser uma fase de transformações do próprio corpo, carrega consigo o aparecimento de muitas dúvidas, as quais podem ser responsáveis pelo sofrimento psíquico dos adolescentes e jovens. O fato de o adolescente não se sentir confortável consigo mesmo, não se sentir apoiado pela família e não ter acesso às oportunidades existentes na sociedade, pode gerar grande insegurança. Nesse momento, a força dos vínculos estabelecidos com pessoas importantes em sua vida tem grande significado e influência, e pode ajudar os adolescentes e jovens a não desabarem, ajudá-los em suas angústias e frustrações.

Diante das angústias existenciais dos adolescentes e jovens, manifesta-se o interesse em aprofundar os estudos na área, dialogando com o ambiente escolar, já que grande parte deles frequenta a escola e, por vezes, lá há manifestações desta condição. As perdas/transformações simbólicas relacionadas com a “transição”, própria deste momento, necessitam ser elaboradas, pois despertam nos jovens sentimentos característicos de um processo de luto que, muitas vezes, pode ser manifestado na forma de sintomas depressivos. Logo, para Papalia e Olds (2000, p. 342).

A adolescência é uma época excitante - quando tudo parece possível. Os adolescentes estão no limiar do amor, da vida profissional e da participação da sociedade adulta. Eles estão conhecendo as pessoas mais interessantes do mundo: eles mesmos.

Contudo, a adolescência também é uma época de riscos, quando alguns jovens adotam comportamentos que restringem suas opções e limites suas possibilidades.

Resta claro que a adolescência é uma fase de constantes frustrações e isso pode gerar conflitos internos no adolescente e apresentar dificuldades para elaboração de perdas e aceitação desse novo mundo que está por vir. Nesta fase acontece uma perene busca de aceitação e aprovação, gerando incerteza a respeito de como esses adolescentes lidam com essas angústias.

De acordo com a teoria psicossocial de Erikson (1976), a tarefa mais importante da adolescência é a construção da identidade. Nela, os adolescentes precisam se sintonizar com as exigências da família e da sociedade, pois tal movimento é crucial na transformação do adolescente em um adulto “produtivo” e maduro. Na adolescência o indivíduo passa por transformações e situações, que por sua vez podem produzir crises de identidade, gerando angústias e por fim traduzindo-se em risco à saúde mental.

Destaca-se, nesse cenário, a importância do papel dos educadores que atuam nas escolas. Eles podem servir de porta-vozes, no sentido de identificar as angústias existenciais dos adolescentes, reconhecendo suas manifestações e identificando os riscos à sua saúde mental. Ressalte-se que indicar e/ou encaminhar os adolescentes/jovens para profissionais e instituições que tratam da saúde mental é fundamental.

Ajudar e orientar os adolescentes requer diálogo seguro e demonstração de confiança. Reconhece-se que a sociedade impõe muitas exigências a eles, mas raras vezes, oferece apoio para que consigam organizar suas vidas de forma saudável. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS/OPAS, 2022b) demonstram que certos transtornos emocionais geralmente surgem durante a adolescência: depressão, ansiedade, irritabilidade, frustração ou raiva excessiva. Os sintomas podem se manifestar em mais de um transtorno, como mudanças rápidas e inesperadas no humor, explosões emocionais, entre outros. A OMS ainda aponta que a depressão é a 9ª causa de doença e incapacitante entre todos os adolescentes e a ansiedade é a 8ª (ONU/Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, os transtornos emocionais podem ser profundamente incapacitantes para uma vida saudável do adolescente, afetando o seu trabalho e a sua frequência escolar. A ruptura de vínculos com familiares, amigos e pessoas importantes em sua vida pode gerar isolamento e solidão, acentuando complicações psíquicas da depressão, o que pode evoluir para suicídio. Transtornos mentais em adolescentes não podem ser negligenciados. O reconhecimento das angústias existenciais pode auxiliar os profissionais da educação a detectar sinais dos alunos em sofrimento psíquico. Desta forma, considera-se que esta pesquisa é

relevante e possui grande significado para o contexto escolar e poderá contribuir com as escolas e os educadores na identificação e compreensão de angústias existenciais nos adolescentes e, eventualmente, auxiliá-los a desenvolver uma relação positiva e saudável diante da vida.

No enfoque proposto por Luckesi (1994), a escola foi criada para atender as necessidades históricas de diversos momentos da humanidade. A prática pedagógica, ao longo do tempo, foi ganhando conotações diferentes. Cada época histórica, cada grupo humano, fez da escola uma instância, entre outras mediações, de sua concepção com o mundo.

O autor sugere ainda que o educador dentro da escola é o mundo afetivo da criança, do adolescente, do jovem, aquele que se faz presente na questão da formação integral do ser humano, nas situações de interesse, motivação, atitude positiva para com a aprendizagem e nas atividades desenvolvidas. Não se pretende que escola não precisa ser uma clínica terapêutica, mas sim um ambiente capaz de ajudar os alunos no sentido de superar suas angústias e bloqueios afetivos (Luckesi, 1994).

Os problemas emocionais dos adolescentes podem ser difíceis de identificar. Às vezes, eles não são claros, pois os transtornos de humor são alterações comportamentais que fazem parte da vida das pessoas e são comuns em todos os seres humanos. Neste contexto, há episódios de tristezas que são momentâneos, gerando dificuldade para discerni-los de sintomas doentios. Mas há alguns fatores para os quais torna-se necessário um olhar mais atento. Quando o humor do adolescente se torna persistentemente negativo, passando a causar prejuízos, ele pode estar atravessando um episódio de angústia muito intensa, podendo causar alguma doença psíquica.

Os professores, por estarem próximos aos alunos, podem identificar aqueles adolescentes em sofrimento. A escola pode fornecer informações que os auxilie a lidar com o problema. Uma conversa empática com o aluno é importante para identificação das angústias. Quando os adultos compreendem o sofrimento dos jovens e oferecem ajuda, faz com que se sintam mais seguros para superar suas angústias. Também é importante os educadores saberem diferenciar um episódio de tristeza momentânea, das angústias mais intensas.

No caso de sofrimento emocional prolongado o mal-estar permanece e as alterações significativas no comportamento persistem. Os adultos que convivem com os adolescentes precisam estar vigilantes para identificar se os acessos de tristeza, irritação e raiva, isolamento, queda no rendimento escolar, ocorrência de comentários autodepreciativos ou desesperançosos em relação ao futuro, demonstração o desejo de pôr fim à vida, desinteresse em realizar atividades que demonstrava prazer anteriormente, são episódios momentâneos, isolados e/ou comportamentos de rotina.

Para isso, os educadores necessitam de orientação e formação para identificar estes sinais, o que reforça a importância de estudos que tragam sistematizações e contribuições acessíveis a eles. A posse destes conhecimentos possibilita que estejam embasados em dados oriundos da realidade, refletidos para que sirvam de bagagem que os auxiliem a monitorar e intervir quando necessário, daí a relevância da pesquisa realizada.

Para sustentar os argumentos que possam demonstrar a relevância do estudo, realizou-se o estado do conhecimento, o qual encontra-se na íntegra no Apêndice A. Ferreira (2002) explica que as pesquisas denominadas estado do conhecimento ou estado da arte trazem o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas, sobre que formas e condições têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. O estado do conhecimento é caracterizado como uma metodologia de pesquisa de caráter inventariante, descritivo das produções acadêmicas e científicas disponibilizadas sobre o tema que se pretende investigar.

No entendimento de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 32), o estado conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Severino (2002) pondera que é na metodologia que devemos deixar claro como procedemos durante o processo de realização da pesquisa. Afirma ainda que se deve compreender a metodologia como um procedimento que facilita atingir os objetivos definidos.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados - reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo - abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

O levantamento das produções que versam sobre a temática foi realizado em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD) e periódicos científicos no Brasil, Espanha e Portugal em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³ e banco de dados do SciELO⁴, mediante busca por artigos científicos

³ Endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴ Endereço eletrônico <https://www.scielo.org/>

publicados no período compreendido entre 2015 e 2020. Os resumos foram lidos atentamente para identificar os termos-chaves e sua relação com o tema em abordagem.

As palavras e combinações definidas foram: “currículo escolar e angústia existencial”; “finitude humana e angústia existencial”; “angústia existencial”; “Ensino Médio e angústia existencial”; “morte na adolescência”; “Ensino Médio e sofrimento psíquico”; “Ensino Médio e suicídio”; “Ensino Médio e automutilações.” De todos os trabalhos obtidos, traz-se aqui a análise qualitativa daqueles com maior afinidade à pesquisa em pauta.

Relativo ao trabalho intitulado “Do Absurdo à Revolta em Albert Camus”, com autoria de Pedro Israel Saraiva de Azevedo (2017), leu-se o resumo e uma parte do trabalho para identificar relação com o tema da pesquisa. Constatou-se que o trabalho tem relação com a angústia existencial, contudo, em uma perspectiva filosófica. A dissertação objetiva reconstruir os percursos filosóficos delineados por Camus para que se possa entender a importância que o Absurdo e a Revolta assumem, não apenas em sua filosofia, mas também na restituição ética de seu tempo. Diante da angústia existencial e do mal do espírito que fomentaram a atmosfera absurda de sua época, é observado que tais problemas inevitavelmente impeliram, não apenas Camus, mas toda uma geração, à uma incansável busca por sentidos e significados.

A Pesquisa com o título “A finitude do Dasein no pensamento de Heidegger: mundo, angústia e morte”, de autoria de Jaelson do Carmo Cardoso Castro (2017), tem como tema a finitude do Dasein no pensamento de Heidegger, articulado em três dos existenciais: mundo, angústia e morte. O problema: o que é finitude e qual a sua implicação sobre a existência? O objetivo é compreender qual o sentido da finitude e suas implicações no nosso modo de ser-no-mundo.

“Adolescência e suicídio: uma travessia em ato”, de autoria de Maria Eduarda Santos Pereira Simonsen (2015), realiza uma abordagem a partir da constatação clínica de que muitos jovens estão hoje passando ao ato. A pesquisa explora, por meio de uma perspectiva psicanalítica, a relação entre a adolescência e a sociedade contemporânea. Parte de uma análise da sociedade presente, comparando-a com as sociedades tradicionais para buscar compreender como se dá a constituição psíquica na adolescência.

Constatou-se que atualmente, sem os ritos de passagem, muitos adolescentes podem se encontrar desamparados, o que abre caminho para defesas precárias como a passagem ao ato. Os cortes e o suicídio recebem especial destaque na pesquisa. A partir de casos divulgados recentemente pela mídia, em que adolescentes que sofreram *bullying* cometeram suicídio, foi possível articular o cenário social atual e o aumento de sofrimento psíquico entre os jovens que passam ao ato. Nessa produção foi realizada análise do título, resumo, introdução e a íntegra da

pesquisa para buscar possível relação com a pesquisa proposta. Concluiu-se que a pesquisa aborda a construção psíquica do adolescente em uma perspectiva psicanalítica clínica, não envolvendo a angústia existencial dos adolescentes/jovens no contexto escolar.

A dissertação com o título “Escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação”, é de autoria de Lorena da Silva Lopes (2017). O estudo investiga as narrativas de adolescentes que praticaram automutilação e suas implicações subjetivas no contexto escolar. Nesse percurso, busca entender o que faz o analista na escola, o psicólogo escolar e como é possível que eles desenvolvam a escuta clínica nas instituições, por meio da psicanálise aplicada.

Ao ler os resumos dos trabalhos, fica explícito o objetivo das investigações desenvolvidas. Permitem reconhecer o quão diverso é o campo da pesquisa acerca do tema finitude e angústia existencial de adolescentes. Além disso, tais pesquisas permitiram compreender a importância dessa temática para as escolas.

No tempo presente, a reflexão acerca da finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio é relevante, pois ainda há muito a ser explorado sobre o tema. Desse modo, os resultados instigam a continuidade da pesquisa em construção e o estado do conhecimento realizado constitui-se em elemento basilar e orientador para a elaboração dos objetivos da pesquisa que se pretende realizar.

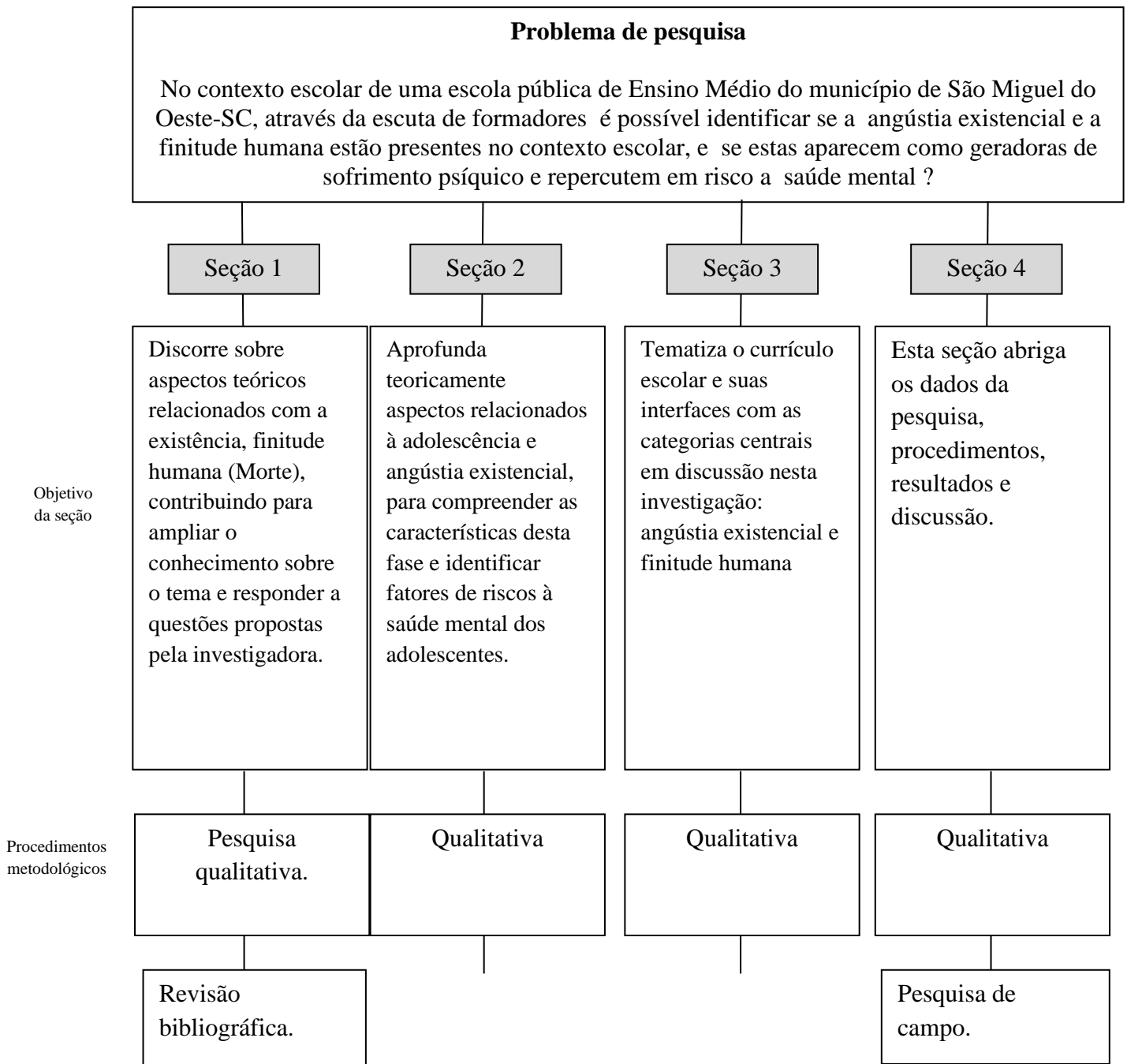
1.4 Estruturação da tese

A tese está organizada seguindo as normas do Manual de normas técnicas para produções acadêmicas (Ferrari *et al.*, 2021), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-URI), no formato convencional de tese, contendo a seção de introdução, tema e sua delimitação.

Na primeira seção discute-se teoricamente sobre morte e finitude humana em questão; na segunda, debate-se a respeito da adolescência e angústia existencial; na terceira tematiza-se o currículo escolar e suas interfaces com as categorias centrais em discussão nesta investigação: angústia existencial e finitude humana; na quarta seção apresenta-se os dados da pesquisa, procedimentos realizados, categorias e discussão.

Por fim, tem-se as referências; apêndices, com levantamento das produções ou estado do conhecimento; anexos, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Autorização Provisória (TAP) e Termo de Autorização da Instituição (TAI). A Figura 1 permite melhor visualização do que se propõe.

Figura 1 - Desenvolvimento da tese



Fonte: Organizado pela autora (2022).

2 A MORTE E FINITUDE HUMANA EM QUESTÃO

O presente constructo teórico tem como objetivo dar sustentação, amparo e lançar luz sobre os objetivos da pesquisa e dos dados coletados. Acredita-se que este substrato teórico se torna necessário para esclarecer conceitos fundamentais para a análise dos dados oriundos da pesquisa de campo e, ao mesmo tempo, responder algumas das questões sobre as quais a pesquisa se debruça.

Versa sobre aspectos relacionados à morte e finitude humana, desta forma, em seis tópicos, são tratados temas como perspectivas da morte no ocidente; morte, religião e espiritualidade; o medo da morte; morte e filosofia; perdas e mortes simbólicas; e, por fim, suicídio.

2.1 Perspectivas da morte no Ocidente

Para falar da compreensão acerca da morte, foram retomados alguns conceitos ou pontos de vista situados na Idade Média, o que vai permitir o melhor entendimento de como se chega às concepções do presente. Kastenbaum e Aisenberg (1983) defendem um posicionamento de que existem pelo menos duas formas de concepções de morte, devendo ambas ser diferenciadas. A primeira é a “morte do outro” e a segunda é: “eu morrerei.”

Cada situação envolve sentimentos e situações que podem ser diferenciados. A concepção de morte pode influir no comportamento de muitos modos complexos e remotos, e pode ser influenciada pelas cognições. Por exemplo, insônia, ou pânico em virtude da separação temporária de um ser querido, às vezes, pode ter origem em preocupação com a morte (Kastenbaum; Aisenberg, 1983).

Sob o olhar de Kovács (2011), a morte é algo que não pode ser descrito, pensado, nomeado, diante do qual não se encontram palavras. Para ela, a própria palavra morte não traz a definição do que seja. Assim, cada pessoa tentará expressar sua compreensão através de ideias, fantasias e crenças. Nesta direção, a autora (2011) entende que os seres humanos não podem viver sem ajuda de outros seres humanos, em todas as circunstâncias vitais, principalmente em momentos como a morte. Nesses termos, a poesia e os mitos são formas criadas pelo ao longo da existência humana, a fim de compreender os fatos da vida, incluindo a morte e tudo que é difícil nomear.

A existência dos mitos tem uma grande importância para o imaginário das pessoas, porquanto, sua existência é uma representação coletiva ao expressar e explicar tanto o mundo

quanto a realidade humana transmitida por várias gerações. (Bulfinch, 2013). Para este autor (2013, p. 14), “[...] compreender a estrutura e a função dos mitos na sociedade tradicionais, não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas entender melhor a categoria de nossos contemporâneos”.

Os gregos criaram vários mitos, muitos deles servem para transmitir mensagens para as pessoas, com objetivo de explicar muitos fatos da realidade e preservar a memória histórica de seu povo, pois na antiguidade, há milhares de anos, não havia explicações científicas que permitissem a compreensão de certos fenômenos e acontecimentos. Entendê-los é buscar a compreensão de um determinado assunto. Eros e Thanatos fazem parte deste contexto e estão entre a pulsão de amor e morte (Goulart *et al.*, 2015).

Eros e Morte

Era uma tarde quente e abafada, e Eros, cansado de brincar e derrubado pelo calor, abrigou-se numa caverna fresca e escura.

Era a caverna da própria morte.

Eros, querendo apenas descansar, jogou-se displicentemente ao chão, tão descuidadamente que todas as suas flechas caíram.

Quando ele acordou percebeu que elas tinham se misturado com as flechas da morte, que estavam espalhadas no solo da caverna.

Eram tão parecidas que Eros não conseguia distingui-las.

No entanto, ele sabia quantas flechas tinha consigo e juntou a quantia certa.

Naturalmente, Eros levou algumas flechas que pertenciam à morte e deixou algumas das suas.

E é assim que vemos, frequentemente, os corações dos velhos e dos moribundos, atingidos pelas flechas do amor, e às vezes, vemos os corações dos jovens capturados pela morte (Esopo, 1984).

Enquanto na mitologia grega Eros é a personificação do Amor (Eros era o Cupido); para os romanos, o filho de Afrodite e Ares era representado por uma criança travessa, ocupada em flechar os corações para torná-los apaixonados. Mas ao se apaixonar por Psique (Alma), Afrodite, invejosa de sua beleza, afasta-a do filho e lhe submete às mais difíceis provas e sofrimentos, dando-lhe como companheiras a Inquietude e a Tristeza; até que Zeus, atendendo aos apelos de Eros, liberta-a para que o casal se una novamente.

Thanatos, na Mitologia Grega, representa a morte. Ele teria o coração de ferro e as entranhas de bronze. Era odiado pelos mortais, pois sabiam que ele chegaria, na maioria das vezes, sem aviso prévio. Era retratado como um ser humano barbudo, de cabelos prateados, que muitas vezes carregava uma espada ou uma tocha. Filho de Nix, a noite, ele era o Deus da morte que reinava sobre a Terra, interagindo com os vivos. No mundo inferior, os mortos eram submetidos às determinações de outro Deus, Hades, que era considerado impiedoso para os

mortos “[...] e não lhes permite jamais voltar a ocupar o lugar entre os vivos” (Guimarães, 1972, p. 163).

Thanatos era irmão gêmeo do Deus do sono Hipnos. O sono era considerado restaurador e reparador de todos os habitantes da Terra. Esse Deus vivia em um palácio construído em uma caverna, onde o sol nunca alcançava e afastado do mundo, para que não pudesse ser perturbado em seu sono. Segundo a mitologia, Thanatos era o tenente de Hades, que cuidava dos mortos. O papel mais prodigioso de Thanatos na mitologia grega ocorreu na história de Sísifo. Zeus havia se transformado em águia e voado sobre o reino de Sísifo com Egina, filha de Asopo. Quando o pai da donzela perguntou a Sísifo onde estava a moça, ele respondeu, em troca de uma fonte de água, o que despertou a fúria de Zeus (Meunier, 1961).

Ele mandou que Thanatos ceifasse a alma de Sísifo. Porém, Sísifo foi mais esperto e enganou a morte, dizendo que esta era muito bela. Elogiou sua beleza e pediu-lhe para enfeitar o seu pescoço com um colar. Na verdade, se tratava de uma coleira e acorrentou-a. Com isso, Sísifo manteve a morte aprisionada, evitando que qualquer ser vivo morresse. Com a morte presa, nada nem ninguém morria, o que despertou a fúria de Hades, que ordenou à alma de Sísifo imediatamente, libertando a morte (Meunier, 1961).

Thanatos nasceu no dia 21 de agosto, o que faria dessa data a sua preferida para sair pelo mundo arrebatando vidas para o reino de Hades.

O conhecimento das características dos heróis, a sua complicada e, às vezes, dupla origem, seu comportamento, ora encantador, ora agressivo, destrutivo ou desonesto; seus defeitos, sua morte trágica como coroamento de sua vida, seus diferentes destinos após a morte, ora ajudando ora prejudicando os humanos, tudo nos enriquece e amadurece para experimentarmos as infinitas possibilidades das transformações humanas (Brandão, 1987, p. 10).

Alguns filósofos resgataram esses personagens para explicar a dualidade entre a morte e o desejo. Nos estudos de Freud (1921, 1996) o mito grego Eros e Thanatos está relacionado a duas forças ou desejos conflitantes. Essa pulsão de morte, que Freud aborda é a morte simbólica, a morte social; uma pulsão que leva o indivíduo à loucura, ao suicídio, ou seja, uma morte. Para Almeida (2007), Eros e Thanatos são duas figuras que se opõem: Eros, o Deus grego do amor, e Thanatos a personificação da morte.

Corroborando, Bulfinch (2013, p. 15) traz que [...] a limitação do mito para qualidades narrativas e psicológicas é registrada pela diversidade de arranjos e direções do poema em uma variedade de formas narrativas, assuntos que são relatados como um princípio de metamorfose”.

Para ele, embora os mitos sejam transpostos, em releitura, ou as histórias sejam contadas por outras vozes, jamais se perderá o encanto e o fascínio pela mitologia.

Conhecendo a complexa narrativa mitológica, entender-se-á que grande parte das lendas e mitos, até os dias de hoje, são fontes de informações importantes para entender a história da civilização da Grécia Antiga (Brandão, 1987). Através da mitologia pode-se entender uma série de situações. A mitologia grega é, sem dúvida, uma das valiosas contribuições para o conhecimento mais profundo da tanatologia, pois traz a história e o impacto dos mitos que a morte causa ao ser humano.

Na nossa cultura atual verifica-se que as pessoas nem sempre se sentem à vontade para falar sobre a morte, talvez com a finalidade de suavizar o desconforto que esse assunto pode causar, pois não é fácil lidar com algo que mexe com os sentimentos. No entendimento de Kovács (2010), a morte começa quando não se leva em conta que ela existe, quando nem sequer há indignação ao ver os mortos, não porque a morte existe, mas porque não se luta pela vida.

A morte está presente na criança que morreu de fome, está no operário que perdeu as mãos, no ser humano que perdeu o amor e a humanidade. Está no suicida que não sabe que morreu antes de tentar se matar. Muitas mortes ocorrem em vida. Por vezes, o ser humano não consegue tolerar a morte do outro e entrega-se a um mundo imaginário, de delírio, que engana como se isso fosse a vida (Kovács, 2010).

A morte faz parte do desenvolvimento Humano. Desde o início da vida a criança vive a ausência da mãe, sentindo que não está presente. Kovács (2010) demonstra que essas são as primeiras mortes vividas pela criança, que se percebe só e desamparada. Esta primeira impressão fica marcada por uma das representações mais fortes de todos os tempos, ou seja, é a morte vista e sentida como ausência, perda, separação, e a consequente vivência de aniquilamento e desamparo.

Santos (2009, v. 2) também entende a morte como parte integrante da vida, que sempre foi objeto de interesse do ser humano, sendo algo inevitável. D'Assumpção (2011) enfatiza que o estudo da morte surgiu com o próprio ser humano, desde seus ancestrais, sempre houve preocupação com a morte. Dessa maneira, torna-se essencial refletir sobre a própria existência para buscar respostas sobre a finitude.

A morte, acima de tudo, é compreendida ao longo do desenvolvimento humano. Desde a infância as pessoas têm contato com a morte e a perda, mas só a partir da adolescência se entende melhor seu significado. Na adolescência é possível inferir que a compreensão vai se tornando similar à do adulto, fase em que se evidencia o morrer como algo possível de

acontecer. A cultura, religião e outras situações vividas contribuem para formar uma visão sobre o significado da morte (Kovács, 2010).

Há milhares de anos o ser humano tem sofrido com a morte e o seu processo de elaboração. Em determinados períodos da história as pessoas procuravam líderes religiosos e instituições religiosas para auxiliá-las em sua dor. Com o passar dos anos, elas deixam de recorrer a instituições religiosas formais, substituindo-as por profissionais que se voltam ao trabalho da saúde mental (Worden, 1998).

Kübler-Ross (2017) afirma que as epidemias dizimaram muitas vidas nas gerações passadas. A morte das crianças era bastante frequente, sendo raro encontrar uma família que não tivesse perdido algum parente. As causas estavam relacionadas ao fato de que, em períodos da história passada, não existia tratamento para algumas doenças (penicilina, vacinas, antibióticos, etc.), aumentando os índices de mortalidades, especialmente entre crianças.

Nos dias atuais, com o avanço da medicina e da biotecnologia, existe vacinação, medicamentos e tratamentos adequados. O uso de antibióticos contribui particularmente para a diminuição de doenças infecciosas, que eram consideradas fatais. Os vários males que causaram baixas na população de jovens e adultos foram dominados, também a mortalidade infantil diminuiu devido à efetividade das vacinas. Com isso, cresce o número de idosos e aumenta o número de doenças crônicas associadas à velhice, como por exemplo, tumores, Alzheimer, Parkinson, dentre outras.

Em função dos avanços da medicina na cura e prevenção de doenças, os pediatras lidam com menos situações críticas que ameaçam a vida, contudo, cresce o número de pacientes com distúrbios psicossomáticos, com problemas de comportamento e ajustamento, aumentando o número de casos de doenças emocionais. Os médicos cuidam das pessoas mais velhas, que procuram não somente viver com suas limitações e habilidades físicas diminuídas, mas também enfrentar a solidão (Kübler-Ross, 2017)

Ainda para Kübler-Ross (2017), as mudanças ocorridas nas últimas décadas são responsáveis pelo aumento do medo da morte, pela intensificação dos problemas emocionais e pela grande necessidade de compreender e lidar com os problemas da morte e do morrer. Para ela, quando se retrocedeu no tempo e estudou-se culturas e povos antigos, teve-se a impressão de que o ser humano sempre abominou a morte e, provavelmente, sempre a repelirá.

Trazendo esta afirmação para a realidade da cultura em que se vive atualmente e nas experiências vividas pela pesquisadora em atendimentos e intervenções em situações de morte, a morte assusta porque é um sentimento que está sempre projetado no futuro, fruto de algo que se deseja impedir. Isso ocorre devido aos vínculos que se constrói com outras pessoas, o apego

ao outro faz com que se tema a separação. “Do ponto de vista psiquiátrico, isto é bastante compreensível e talvez se explique melhor pela noção básica de que, em nosso inconsciente, a morte nunca é possível quando se trata de nós mesmos” (Kübler-Ross, 2017, p. 6).

Ainda que haja muitas razões para fugir de encarar a morte, Kübler-Ross (2017) destaca que hoje em dia morrer é triste demais, sob vários aspectos: é solitário, mecânico e desumano, às vezes, se torna difícil determinar tecnicamente a hora exata em que se deu a morte. Arantes (2016) exalta, neste contexto, que o desafio de quem quer estar ao lado de uma pessoa que está morrendo é saber transformar o sentimento em algo de valor.

Em muitas situações, o paciente é removido do seu ambiente familiar, levado às pressas para emergência; quando o paciente está gravemente enfermo, geralmente é tratado com alguém sem direito de opinar, são as outras pessoas que decidem por ele. Diante dessas situações, surgem as seguintes reflexões: onde ficam os sentimentos, desejos e opiniões, o direito de ser ouvido? (Arantes, 2016).

A humanidade, desde o início dos tempos, dos quais temos registros, se preocupou com o fim da existência. Há muitas perguntas sobre a existência e a finitude (de onde viemos? Para onde vamos? Será que a morte é o final da existência?). Essas perguntas são alimentadas até hoje diante da incerteza e do enigma que ela representa. A morte não tem uma única definição, ela é definida de acordo com as ideias, fantasias e crenças de cada indivíduo (Kovács, 2012).

Na concepção de Kovács (2012), a sociedade e a cultura moldam o ser humano, que está rodeado de um tecido cultural que define como se vive e até mesmo como se morre. Todas as formas de encarar a morte dependem das diferentes culturas e fazem parte das diferentes interpretações que se pode dar a ela. Na cultura em que se vive, a morte é um fato que traz muitas tristezas, mas em outras culturas e em outros lugares, é interpretada de diferentes formas.

A morte, historicamente, apresenta inspiração para as doutrinas filosóficas e religiosas, entretanto, também é conhecida como fonte de temores, angústias e ansiedades para alguns seres humanos. De modo geral, a morte causa inquietação, trazendo dúvidas e questionamentos sobre o processo de morrer.

As perguntas continuam: por que as pessoas morrem jovens e saudáveis, morrem rapidamente e os idosos permanecem? Por que as pessoas adoecem e morrem no silêncio do sono e outras com dor e sofrimento? Por que será que as pessoas se “escondem” da morte e não querem nem ouvir falar sobre o assunto? Por que alguns riem e fazem piada sobre ela? Por que a morte exerce fascínio sobre algumas pessoas e em outras causa repulsa e terror? Arantes (2016, p. 74) é objetiva em relação a isso, pois, “[...] nenhuma teoria ou certeza, individual,

artística, espiritual ou científica, conseguiu até hoje responder o que é a vida. Quanto mais conseguir responder por que a vida acaba”.

Com base nisso, Kovács (2012) realça que muitas respostas sobre a morte são produzidas pelas religiões, ciências, artes e filosofias, sendo que nenhuma delas é completa e universal. De acordo com a pensadora (2012), o modo que se encara a morte traz informações importantes para compreender rituais e formas de seu enfrentamento. Muitas dessas atitudes e práticas têm sua origem na Idade Média, persistindo no tempo com sua manifestação até a atualidade. Arantes (2016) destaca que o fracasso não está em não poder resolver uma situação de morte iminente, mas em não ter respeito pela grandeza do ser humano que a enfrenta.

O historiador francês Ariès (1977), traz a caracterização da morte domada. Sob seu ponto de vista, toma a Idade Média como ponto de referência para retratar a história do ser humano perante a morte. O interesse dessa literatura é dessa época, está, portanto, em textos acessíveis que demonstram a atitude diante da morte, característica de uma civilização antiquíssima e prolongada que remonta às primeiras eras que se extingue sob os olhos das pessoas. Ariès (1977) apresenta estudos que referem à história da morte no Ocidente. Propõe a compilação e análise de documentos sobre a morte de diversas origens.

Para entender os muitos significados trazidos sobre a compreensão da morte no período da Idade Média, como período mais antigo da história humana, a imagem da morte é situada no fato da aristocracia cavaleiresca ter imposto as imagens das culturas populares e orais à uma sociedade de clérigos letrados, herdeiros e restauradores da antiguidade erudita. Os cavaleiros não morriam de qualquer forma, a morte era regulamentada por um ritual costumeiro descrito com benevolência. Nesta época a morte era normal, considerada comum (Ariès, 2014).

Complementando a ideia, Ariès (2014) explica que na morte domada, primeiramente não se morria sem ter tido tempo de saber se vai morrer. Em outros casos se tratava da morte terrível como a peste e a morte súbita, que se apresenta como excepcional e não seria mencionada. Sua característica essencial é que ela dava tempo de ser percebida, como demonstra o relato que segue:

O rei Ban teve uma queda feia do cavalo. Arruinado e expulso das suas terras, fugiu com a mulher e o filho. Parou para ver de longe arder em seu castelo ‘que era todo seu consolo.’ Não resistiu ao desgosto: ‘o Rei Ban assim refletia.’ Pôs as mãos diante dos olhos e um desgosto tão grande invadiu e oprimiu que, não podendo verter as lágrimas, o coração asfixiou e ele desmaiou. ‘Caiu do cavalo de modo tão desastroso....’ Naquela época era comum desmaiar, e os rudes guerreiros, tão intrépidos e valentes, desmaiavam em qualquer ocasião. Essa emotividade viril perdurou até o período barroco. Só depois do século XVII tornou-se apropriado ao homem viril controlar suas emoções. Na época romântica, o desmaio era reservado às mulheres, que dele abusaram. Hoje tem exclusivamente significado clínico. Quando

o rei Ban voltou a si, percebeu que saía sangue da boca, do nariz, dos ouvidos. “olhou para o céu e pronunciou como pôde...Ah senhor Deus...ajudai-me porque vejo e sei que chegou meu fim. Eu sinto, eu vejo e eu sei” (Ariès, 2014, p. 6-7).

Nesta época, os monges piedosos se comportavam da mesma forma que os cavaleiros. Também sentiam e sabiam que a morte estava próxima, alguns pressentimentos tinham caráter prodigiosos, muitos deles não negavam a aparição de uma alma de outro mundo, mesmo que fosse apenas em sonho. A morte domada traz contos e histórias em que demonstra que todos morrem e que a morte faz parte da vida dos seres humanos, e que ao longo da história ela é anunciada através de rituais (Ariès, 2014).

Logo, a morte precisava ser percebida, as pessoas tinham pressentimentos como, por exemplo, o aparecimento de uma alma do outro mundo, e, também existia a crença de que os mortos sempre estariam entre os vivos. No assentimento de Kovács (2012), a crença de que a morte manda avisos atravessou o século, e podemos encontrá-la nos dias de hoje no imaginário popular, nas histórias, contos e causos.

Nesse âmbito, para Ariès (2014), essa morte que anuncia não deveria ser repentina e inesperada. Se ocorresse desta forma, poderia ser interpretada como feia, desonrosa. Na Idade Média, não era exclusivamente a morte súbita e absurda, mas também a morte clandestina (que não teve testemunhas nem cerimônia), que atraiu sobre si interpretações de mau agouro. Naquela época, a morte súbita marcava como maldição, não importava se era inocente e sem culpas, sempre era considerada como uma maldição. Neste caso, era proibido o sepultamento cristão. A justificativa para não proceder aos ritos cristãos era que o indivíduo não tinha tempo de se arrepender dos pecados.

Kovács (2012, p. 30) destaca que o que naquela época era considerado feia, vergonhoso, hoje a sociedade considera como boa morte, aquela que não causa dor nem sofrimento.

Dentro da mentalidade da morte domada uma situação muito frequente era a do moribundo em seu leito de morte, e que o próximo ao fim, realizava ações baseadas na simplicidade: uma evocação das suas coisas, dos seres amados; um resumo da própria vida, ressaltando os aspectos essenciais; a expressão de um desgosto por deixar as coisas terrenas, embora não expresso de maneira muito intensa, como se houvesse uma aceitação da morte próxima. Todas essas atitudes estavam ligadas a uma familiaridade com a morte. Uma cena clássica era assim representada: o moribundo reunido com seus familiares em torno do leito para suas últimas recomendações e as despedidas, como vira fazer todos aqueles que morressem antes.

Mesmo os grandes guerreiros que praticavam atos heroicos apresentavam simplicidade na hora de morrer. Neste caso, ocorria a cerimônia do perdão, a recomendação da alma e as despedidas da alma. Olhando para aquele período, percebe-se duas características principais: a

simplicidade nas cerimônias e o fato de a morte ser pública. O moribundo deveria estar no centro das pessoas. O maior medo era morrer só (Kovács, 2012). Nesses termos, para Ariès (2014), também havia uma preocupação com os mortos. As pessoas temiam que eles pudessem perturbar os vivos, por isso era necessário o distanciamento, razão pela qual os cemitérios estavam situados fora da cidade, à beira da estrada.

Para os cristãos tornava-se importante enterrar seus mortos perto de santos, pois isso oferecia proteção ao corpo até o dia do julgamento final, argumento para que mantivessem uma sepultura adequada para garantir a ressurreição e a proteção de todos os santos. Acreditavam que a violação da sepultura poderia comprometer o despertar do cadáver no último dia. Nesta época, havia uma crença da vida após a morte, e essa crença pode ser encontrada até os dias atuais, sendo comum em várias religiões (Ariès 2014).

Na Idade Média, as pessoas que viviam na cultura da Europa Ocidental compartilhavam uma visão do universo como uma ligação natural à lei divina. Os ensinamentos da igreja influenciavam a maneira pelas quais as pessoas morriam. Tinha-se esperança de vida pós-morte (Santos, 2009, v. 1). De acordo com o autor, os doentes

[...] sabiam que iam morrer, pois não tinham hospitais, e naquela época, apesar de conhecimentos precários das ciências médicas, se tinha algum conhecimento sobre determinados processos mórbidos. O doente, então, ao pressentir uma doença incurável, chamava os parentes, os amigos íntimos, os conhecidos da vila para o ritual da despedida. As crianças participavam desse processo, tanto que toda a pintura sobre a morte na Idade Média costumava retratá-las ao lado dos moribundos. Achava que no leito de morte existia o livro da vida, onde todos os atos praticados seriam contabilizados e que de um lado da cabeceira do leito, encontrava o anjo da guarda e do outro, o diabo. O fim da vida não era considerado sinônimo de morte física; mais do que isto, a morte era vista como um sono e cabia à igreja assegurar a ressurreição no retorno apocalíptico de Cristo (Santos, 2009, v. 1, p. 17-18).

A transformação na vida cultural e intelectual foi acompanhada por mudanças na maneira como as pessoas se relacionam com a morte. De acordo com Santos (2009, v. 1) a sabedoria popular foi desafiada por ideias contidas no campo da religião, nas descobertas de cientistas e exploradores.

Por sua vez, Kovács (2012) identifica que historicamente há muitas semelhanças entre a vida e a morte, uma delas é a relação entre a morte e o sono. Os mortos dormem, repousam. A ideia do repouso pode estar associada a um jardim florido, neste caso, a natureza é o berço da vida e da morte. A autora (2012) complementa que na ideia de familiaridade, existe também insensibilidade e resignação, manifestadas por um não apego à vida. Sem repugnância pela morte, a fatalidade é aceita.

Na compreensão de Ariès (2014) há duas maneiras de não pensar na morte: a primeira é vista como um evento cotidiano e banal; a segunda, a torna um tema interdito da sociedade tecnicista. Para Kovács (2012), a morte que está próxima, familiar, banalizada e insensibilizada é tão diferente da morte dos dias de hoje, da qual evitamos dizer o nome. No seu pensar, com o desenvolvimento da indústria e da técnica, principalmente médica, observa-se uma grande mudança em sua representação, que vai se tornando selvagem. “As pessoas não querem ter mais tempo para pensar na morte” (Arantes, 2016, p. 66).

Neste período, começam a surgir temas como: sofrimento, delírios, agonia, luta com os poderes espirituais. O momento da morte passa a perder a importância e não se recebe mais avisos. Não é mais o momento da morte que define as coisas, o que define é o modo como viveu, pois é uma ilusão acreditar que o arrependimento do último momento irá apagar a maldade e as coisas erradas de toda uma vida.

Arantes (2016) insiste que não é possível segurar o tempo. Em relação a ele, a única coisa que se pode se apropriar é a experiência que permite construir o tempo todo. A vida terrena passa a ser o tempo de reparação para a morte. Assim, há uma relação entre o bem viver e bem morrer, o que leva a pensar em experiências existenciais que permitem ao ser humano espaço de reflexão e aprofundamento sobre si como um ser que não se define apenas pela sua corporeidade.

2.2 Morte, religião e religiosidade

Para melhor entender a religião e religiosidade faz-se necessário buscar alguns conceitos sobre elas, diferenciá-las da espiritualidade e reconhecer suas diferenças. Na visão de D’Assumpção (2011), a religiosidade é a vinculação de uma pessoa à determinada instituição ou mais de uma, que ela frequenta quase somente por obrigação ou superstição, medo ou oportunismo, sendo que essa frequência não lhe traz algum crescimento interior ou melhoria na qualidade de vida.

A espiritualidade intrínseca é o mergulho infindável no transcendental, é infinito e a vida inteira é insuficiente para atingi-lo em toda sua profundidade. É a aceitação de uma pessoa, de uma realidade superior e a busca de uma convivência harmoniosa com a realidade, especialmente quando manifestada em religiosidade ou crenças bem conscientes (D’Assumpção, 2011).

Por sua vez, a religião é um conjunto de atividades relacionadas à divindade. É considerada importante para os seres humanos de todas as épocas, de tal forma que nenhuma

cultura deixou de expressar seus sentimentos religiosos. A religião desempenha um papel importante na sociedade, ela expressa uma dimensão fundamental na existência humana, sendo a base da cultura. Na maioria das sociedades humanas a religião é fonte de valores éticos que sustentam a conduta e a educação humana. As religiões sempre procuraram explicações sobre questões existenciais, foram a inspiração nas obras literárias, artísticas, filosóficas e na elaboração de códigos morais, na formação de instituições culturais, políticas e sociais (Bigheto; Incontri, 2009).

Em soma, Kovács (2012) explica que no decorrer da história as religiões se estruturam, se organizam e fazem representar por instituições. As religiões sempre tiveram um papel importante na influência da humanidade, principalmente quando envolve dor e sofrimento, nesta hora se fazem presente as crenças e reflexões, para que sirvam de orientação e consolo.

Para Bigheto e Incontri (2009) as religiões continuam entre a maioria das correntes de pensamentos. Elas procuram responder às seguintes questões: de onde viemos? O que somos? Por que sofremos? Por que estamos aqui? Qual o significado e sentido da vida? Onde se encontra a verdadeira felicidade? Para onde vamos? A religião e a filosofia são campos do conhecimento que procuram questionar e explicar a origem e o destino do ser humano.

No entendimento de Santos (2009, v. 1), a morte é o coração das grandes religiões. A temática da morte, o culto aos mortos e a ideia da sobrevivência da alma, aparecem na maioria das religiões, sejam antigas ou modernas, que originam um amplo sistema de teorias e rituais. Com teorias específicas, cada religião trabalha um conceito de morte e de vida pós-morte. A teologia cristã, seja católica ou protestante, tem na morte de Jesus e sua ressurreição um dos principais temas de fé.

Diante do exposto, Kovács (2012) resume que de uma forma ou outra, todas as religiões estão relacionadas com o sentido da vida, liberdade, justiça e direcionamento da consciência, sendo vista como sagrada, com exceção ao budismo que considera a vida como um bem precioso, mas não em âmbito divino. No Quadro 1 descreve-se algumas peculiaridades das principais religiões conhecidas sobre a morte e o morrer.

Quadro 1 - A morte e o morrer na visão das principais religiões conhecidas

Religião	Entendimento sobre morte e o morrer
Budismo	Não há autoridade central, sendo um objetivo nuclear de todos os budistas a iluminação. Como o próprio Buda buscou seu caminho, cada pessoa tem o direito de traçá-lo, cada decisão da pessoa é fundamental. A filosofia de vida é o caminho para a sabedoria. A vida é transitória e a morte é inevitável, e é importante deixá-la seguir seu transcurso natural. Para o budista, a morte perturba o processo dos sobreviventes e não deve ser prolongada indefinidamente quando não houver possibilidade de recuperação, mas também não deve ser apressada. O momento da morte é fundamental, pois quem governa o renascimento é a consciência e aprendizagem na hora da morte. Como a morte é uma transição, o suicídio não pode ser visto como um escape e é condenado. Alguns suicidas foram perdoados pelo Buda quando eram considerados atos não egoístas, movidos apenas pelos desejos, mas sim guiados pelos caminhos da iluminação.
Islamismo	Significa “submissão a Deus.” A vida humana é sagrada, tudo deve ser feito para protegê-la; o mesmo vale para o corpo, que não deve ser mutilado em vida ou depois da morte. Após a morte é importante lavar o corpo e envolvê-lo em pano próprio, orar e depois enterrar. Deus é a suprema força que governa os seres humanos, portanto, o suicídio é considerado transgressão. Os islâmicos relacionam a morte com o sono e são contra transplantes porque provocam mutilação do corpo.
Judaísmo	Tem como uma das grandes questões definir o momento da morte, o término da vida. A morte encefálica é que determina o momento da morte, para os mais conservadores, é a parada cardíaca e respiratória. A morte não deve ser apressada, mesmo que a cura não seja possível, não se deve deixar de cuidar, e não se deve deixar a pessoa sozinha quando estiver morrendo.
Hinduísmo	Prega o inconformismo com a morte, como uma indicação da eternidade da alma. A imortalidade é concebida em duas perspectivas: a da transmigração da alma e a da libertação da existência material.
Cristianismo	Quem define a hora da morte é Deus e antecipá-la é um crime contra a vida. O que significa dizer que se tenha de preservá-la a todo custo, prolongando a agonia e sofrimento ao investir em tratamentos que não oferecem cura e/ou a recuperação. A vida não é só biológica, mas sim uma biografia, incluindo estilo de vida, valores, crenças e opções.

Fonte: A autora com base em Kovács (2012).

Godelier (2017, p. 38) explica que “[...] o judaísmo e o Hinduísmo não são religiões universais, mas o cristianismo, o islamismo e o budismo, são, por isso cada uma delas procurou converter a fé e os povos, que antes de sua chegada acreditavam em outras religiões”. O autor destaca que a variante de que a morte não se opõe à vida, mas ao nascimento, encontra-se em todas as sociedades e culturas e constitui sempre um elemento-chave que são as religiões.

Compreende-se que não se trata de algo simples tentar explicar a finitude da vida, pois é um acontecimento intrigante aos seres humanos. Partindo deste desafio, é natural que os indivíduos busquem respostas através das religiões, na tentativa de entender suas angústias e explicar tais mistérios.

Para Schopenhauer (1788-1860), a morte é a mãe da religião, sendo que as preocupações com a imortalidade apresentam fábulas e lendas que procuram apresentar explicações suficientes da existência e os sustentáculos da moralidade humana (Schopenhauer, 2014). Para ele, algumas religiões têm influências na dolorosa existência humana.

Não admite dúvida que é o conhecimento da morte e a consideração do sofrimento e da miséria da existência que dão o impulso mais forte ao pensamento filosófico às interpretações metafísicas do mundo. Se nossa existência fosse ilimitada e isenta de dores, talvez nenhum homem tivesse tido a ideia de perguntar a si próprio por que existe o mundo e se encontra constituído justamente dessa maneira. Também assim se explica o interesse que nos inspiram os sistemas filosóficos e as religiões. Esse poderoso interesse liga-se principalmente ao dogma de uma duração qualquer após a morte; se as religiões parecem cuidar, acima de tudo, da existência dos seus deuses e empregar todo zelo a defendê-la, é unicamente porque ligam a essa existência o dogma da imortalidade de que a consideram inseparável; só a imortalidade os preocupa. Se fosse possível assegurar de outra maneira a vida eterna ao homem, seu zelo ardente pelos deuses esfriaria imediatamente, e daria até lugar a uma indiferença quase absoluta, desde que lhe fosse mostrada com evidência a impossibilidade de uma vida futura...Por esse motivo, os sistemas completamente céticos ou materialistas nunca não de exercer uma influência geral ou duradoura (Schopenhauer, 2014, p. 117).

Até a época do grande desenvolvimento científico, existia uma crença bastante generalizada que haveria vida após a morte, o que era fundamental na hora da morte, era o julgamento final e a salvação da alma, com o destino ao paraíso ou ao inferno. Na sociedade medieval ocidental, dominada pelo cristianismo, havia um aspecto sombrio relacionado à obediência. Portanto, aqueles que eram santos ou estavam sob a proteção divina não tinham o que temer. Nesta época, a maioria das mortes ocorria no leito, sendo chamadas de mortes naturais aquelas ocasionadas por doenças ou guerra. As mortes súbitas, inesperadas não permitiam toda uma preparação, e por isso eram temidas. A representação do fim dos tempos era retratada na ideia do Apocalipse (Ariès, 2014).

Uma das representações sobre a morte que está bastante presente até os dias de hoje é ideia de fracasso associada a ela por não conseguir realizar o que planejou, e não ter controle sobre a morte. Enquanto para muitos a morte significa apenas o fim da vida, diante de algumas crenças religiosas existe a afirmação da ressurreição ou vida após a morte, em outras vidas ou formas.

Cada religião tem um olhar diferente em relação à morte e a pessoa que segue uma doutrina religiosa, independentemente de qual seja, carrega dentro de si perguntas que ainda não têm uma resposta definitiva. Muitas questões, porém, uma certeza: no fim de tudo, a fé e espiritualidade estão presentes. Enquanto não se chega ao fim da vida, vale a pena refletir sobre as crenças e o significado da morte.

2.3 O medo da morte

A respeito da morte, D'Assumpção (2011) entende que ela traz desconfortos e medos, mas o ser humano é capaz de enfrentá-los. O medo de morrer é essencial à vida. É por causa

dele que os seres humanos se encontram vivos até hoje, trata-se de uma reação instintiva que os afasta das situações de perigo. Para o autor, existem certos limites para distinguir se esse medo é saudável ou não, não podendo ultrapassar os limites que podem interferir na qualidade de vida do indivíduo, ou que impeça a pessoa de realizar coisas consideradas normais. Não pode se tornar uma patologia denominada fobia.

De acordo com D'Assumpção (2011) o medo da morte está relacionado com a experiência do desconhecido, com o não saber o que virá depois. Existem também outras razões para temer a morte e estão ligadas essencialmente à realidade que se vive. Para melhor entender esta afirmação é necessário distinguir bem duas coisas: o medo de morrer e o medo da morte.

O **medo de morrer** trata-se de uma reação instintiva que afasta das situações de perigo, por exemplo. É decorrente dele que não se pula na piscina ou no mar se não sabe nadar, não se atravessa uma avenida sem olhar se vem algum carro. É pelo medo de morrer que uma pessoa não se debruça na varanda de um edifício se for muito alto. É um medo que surge por não saber a forma pela qual entrarão na morte. É quase unânime que os seres humanos têm medo da dor, sofrimento físico, da dependência dos outros, de situações degradantes que podem ser enfrentadas com o processo de morrer. Já o **medo da morte** é o medo do evento tanático em si, e não com a forma que acontece. Esse medo é essencialmente cultural, pois existem povos dentre os quais o medo não existe (D'Assumpção, 2011).

Segundo D'Assumpção (2011) o medo da morte na cultura ocidental tem algumas razões conhecidas:

Juventude: A cultura ocidental, capitalista e consumista privilegia os jovens, tudo é feito em função da juventude, certamente visualizando os consumidores do futuro. Existe também, na cultura, uma associação do idoso com a morte, pois a velhice se aproxima da finitude. Sendo que, estatisticamente, os dados mostram que os jovens morrem em maior número que os idosos, isso acontece porque eles se expõem mais a situações de riscos, submetem-se, com frequência e intensidade, a situações de perigo.

Progresso: O valor essencial para a cultura ocidental é o progresso. Ele é sinônimo de velocidade, por exemplo, carros mais velozes, aviões, computadores que aceleram tudo e se tornam cada dia mais velozes. A morte é parada, é o oposto da velocidade, por isso há que se abominá-la.

Pragmatismo: A sociedade capitalista tem como base o pragmatismo. Tudo tem um valor prático. A morte só representa um valor prático quando se pensa na herança, nas funerárias e nos múltiplos valores oferecidos, no mais a morte é tida como inútil e incômoda.

Consumismo: A morte não consome nada pela condição mestra da vida. Leva-nos a questionar o consumismo desenfreado, nos faz refletir sobre o sentido da vida e da morte e rejeitar o consumismo. A morte torna-se sua inimiga, por isso é temida e rejeitada.

Apego: Talvez seja o maior problema para o ser humano, especialmente na civilização ocidental, o maior responsável pelo pavor da morte que aflige as pessoas, o sentimento de posse, de ser “dono de.” A morte é a oposição total do apego. Não adianta se sentir dono de alguém se a morte tira esse alguém sem aviso e sem permissão. É vã a ideia de se sentir dono das coisas, acreditar que se tem poder “sobre.” A morte tira tudo isso, é a grande inimiga das minhas posses, por isso deve ser detestada.

Tecnologia médica: Em tempos progressos morria-se em casa junto da família, com as pessoas amadas, hoje em dia os hospitais, com a alta tecnologia, confiscaram a própria morte. Ela já não pertence ao ser humano. Os profissionais amparados em poderosos aparelhos prolongam a morte dizendo que estão estendendo a vida. Eles decidem quando se pode e quando se vai morrer. O enfermo fica ligado a diversos aparelhos eletrônicos, tubos lhe são introduzidos em todos os seus orifícios naturais e mais alguns artificialmente feitos, padece horrores. Em alguns casos, é afastado das pessoas que ama e morre no frio das paredes das UTIs. Diante desta morte desumanizada, que se torna vítima de um sistema tecnocrático, teme-se a morte, que se torna um verdadeiro pavor.

Segundo a filosofia de Schopenhauer (2020), quando o ser humano sente o medo da morte, ele fica desamparado. A razão pode intervir e superar grande parte das impressões favoráveis que ele lhe causa, colocando o indivíduo a um ponto de vista mais elevado de onde não se avista o indivíduo e, sim, o todo. Portanto, o conhecimento filosófico da essência do mundo, se chegasse ao ponto de vista atual desta observação, sem ir mais adiante, já teria condições de superar os terrores da morte. Para o filósofo, talvez a principal razão para temer a morte seja o fato de ela existir como escuridão, na qual se cai uma vez e com ela recai-se. Para ele, quando a morte fecha os olhos encontra-se uma luz, da qual a luz do sol é apenas a sombra.

Na perspectiva de Kovács (2010), a morte é a grande musa inspiradora da filosofia e da psicologia. O medo da morte é o medo do novo, do desconhecido, do misterioso. É a resposta psicológica mais comum diante dela. Ele é universal e atinge todos os seres humanos, independentemente da idade e credo religioso.

Kastenbaum e Aisenberg (1983) destacam que se deve considerar a morte sob duas perspectivas: **morte do outro**, o medo do abandono, envolvendo a consciência da ausência e separação; e, a **própria morte**, a consciência da própria finitude, a fantasia de como será o fim e quando ocorrerá. Na mesma perspectiva, para os autores citados, o medo da morte pode estar

relacionado a diferentes formas de pensar, e cada pessoa pode relacioná-lo a um dos seguintes aspectos:

Medo de Morrer: Quando a própria morte chega, surge o medo do sofrimento e da indignidade pessoal.

Medo do que vem após a morte: Quando se trata da própria morte e do medo do julgamento, do castigo divino e da rejeição.

Medo da extinção: Diante da própria morte existe ameaça do desconhecido. Em relação ao outro, a extinção evoca vulnerabilidade pela sensação de abandono. (Kastenbaum E Aisenberg, 1983).

Além destes aspectos, no Quadro 2 são apresentadas algumas variáveis que devem ser observadas ao estudar o medo da morte.

Quadro 2 - Algumas variáveis relacionadas ao medo da morte

Variável	Descrição
Tempo	Quando está prevista a ocorrência da morte? Está próxima ou distante? Qual é a velocidade de seu processo, e a possibilidade de estancar seu progresso?
Espaço	O perigo da morte é encarado como ameaça interna, ou como algo projetado no ambiente externo.
Probabilidade	O indivíduo percebe que tem alta probabilidade de morrer real ou simbolicamente.
Gênese	Onde pode buscar o início desse mundo e com ele entrelaça com outros fatores de personalidade.
Manifestação	Os sintomas comuns relacionados como o medo da morte, podem ser: insônia, preocupações excessivas com algum aspecto de vida como família, trabalho ou saúde, estado de ânimos depressivos, sintomas psicossomáticos entre outros.
Patologia	Até que ponto o medo da morte pode ser considerado normal em todos os seres humanos? Em que momento começa a adquirir contornos patológicos? Pela sua intensidade devem ser observados formas de manifestações e consequências na vida do sujeito.
Diferenças Individuais	O medo da morte está ligado a características pessoais e circunstanciais de vida e não pode ser considerado separadamente da personalidade do sujeito.
Função	É muito importante observar qual é a função do medo da morte na vida de cada pessoa. Trata-se de um fator de proteção da vida ou apresenta contornos patológicos, levando à sua restrição.

Fonte: A autora com base em Kastenbaum e Aisenberg (1983).

Como já citado, o medo da morte varia de intensidade de acordo com cada pessoa. É uma reação emocional que envolve sentimentos como preocupação, contemplação ou antecipação de qualquer aspecto que esteja relacionado à morte. Em complemento, Kovács (2010) enfatiza que alguns medos são inconscientes e expressos, outros permanecem mais latentes. Para medir a intensidade do medo da morte em diferentes pessoas, os profissionais da saúde mental usam instrumentos como: questionários, provas projetivas, entrevistas, diários, autobiografias e observação de comportamentos.

Para Basttestin e Nogaro (2017), o medo da morte é algo implícito nas ações do ser humano, educado culturalmente a ter medo de errar, a ter medo da morte e do desconhecido. E mais, se analisarmos a própria história, a dúvida e o medo sempre fizeram parte como cenário corriqueiro. O medo é primordial para uma ética da responsabilidade, é uma das categorias importantes para apontar o risco e o perigo das ações diante do futuro da humanidade. Logo, experiências com o temor ou medo levam o indivíduo, por vezes, a agir com responsabilidade.

O medo é algo presente na vida das pessoas. Ele surge quando se é incapaz de dar uma solução a algo. É natural que se sinta medo daquilo que não se conhece. O medo é um estado de alerta importante para a sobrevivência humana. É por ele que, muitas vezes, o ser humano deixa de se expor a situações de risco. Por medo se evita o envolvimento com situações que podem gerar consequências trágicas. Na verdade, o medo da morte possui raízes mais profundas, muitas vezes inconsciente, pois é fruto de algo que se deseja impedir.

2.4 Morte e Filosofia

Morrer é o destino de todos os seres vivos. Dentre eles, o ser humano é único dotado da consciência do fenômeno da morte em geral, a qual sempre foi um tema de reflexão da filosofia. Ela ocupa uma posição central em muitos discursos, desde os filósofos da Grécia clássica até os pós-modernos. (Santos, 2009, v. 2). Na concepção de Luper (2010, p. 75), a morte poderia ser entendida de diversas maneiras, pois é ambígua. Talvez “[...] seu significado seja mais bem capturado pelo termo ‘morrer’, o processo pelo qual uma vida tem fim. Ou significar a condição ou estado de coisas do fim de uma vida”.

Na alegação de Tonnetti e Meucci (2013), vida e morte medem-se pelo tempo. Falar sobre o tempo que falta para morrer e o que ainda falta para viver é difícil, já que ninguém tem referências sobre o quanto lhe resta, apenas os mais velhos podem dizer com segurança que há para si mais passado do que futuro. Sabe-se que o percurso da existência é finito, porém não se sabe nada sobre o destino e a permanência.

O tempo que se estabelece entre a vida e a morte se torna complicado, pois não há parâmetros para saber quem está na frente e/ou quem morrerá primeiro. A morte não tem hora marcada para chegar, não se anuncia, mas é a certeza registrada da finitude de todos os seres vivos. A morte é paladina da Humanidade, mensageira de nossa natureza. Quando o ser humano se depara com ela, frente a frente, constata que não vive para sempre. Anunciar o fim do existir é comunicar o término da experiência e de sua possibilidade (Tonnetti; Meucci, 2013).

Concluindo, Tonnetti e Meucci (2013) asseguram que a morte iguala todas as formas de vida. Todos os seres, mesmo aqueles com formas de vida inferiores ou menos evoluídas (insetos, plantas, animais, incluindo fungos e bactérias) morrem, portanto, a morte se revela a voz da igualdade.

A filosofia apresenta visões provocativas sobre o existir e o morrer. Nos ensaios filosóficos deixados por pensadores da antiguidade, a morte só se apresenta como dedução. É na morte dos outros que o ser humano pode saber sobre ela, não na sua. Sócrates entendia a morte como fundamental, algo essencial. O filósofo acreditava que ela permitia à alma distanciar-se novamente da matéria orgânica e, na esfera essencial, alcançar o verdadeiro conhecimento. Para Sócrates, de acordo com essa crença e por este motivo, os filósofos genuínos estariam prontos a morrer, já que seu desejo seria conhecer a essência da existência. Platão desenvolveu pensamento similar ao de Sócrates. Para ele, deve-se entender a morte com racionalidade e serenidade, pois é a positividade do pensamento que nos prepara para ela (Santos; Incontri, 2010).

No Fédon, Platão (1979, p. 65) situa a morte no âmbito de uma condição natural do ser humano que pensa, sendo inconcebível que ela passe uma vida sem se preocupar com isso:

Receio, porém, que, quando uma pessoa se dedica à filosofia no sentido correto do termo, os demais ignorem que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer e em estar morto! Se isso é verdadeiro, bem estranho seria que, assim pensando, durante toda sua vida, que não tendo presente ao espírito senão aquela preocupação, quando a morte vem, venha a irritar-se com a presença daquilo que até então tivera presente no pensamento e de que fizera sua ocupação.

Para o filósofo (1979, p. 68), pensar sobre a morte é uma tarefa nobre, digna dos mais elevados espíritos, uma vez que se trata de um exercício de preparação para que a alma se liberte do corpo, valendo-se de todo esforço possível para romper com tal união e a morte cria essa possibilidade.

Inversamente, obtivemos a prova de que, se alguma vez quisermos conhecer puramente os seres em si, ser-nos-á necessário separar-nos dele e encarar por intermédio da alma em si mesma os entes em si mesmos. Só então é que, segundo me parece, nos há de pertencer àquilo que nos declaramos amantes: a sabedoria. Sim, quando estivermos mortos, tal como o indica o argumento, e não durante nossa vida!

Os filósofos acreditam que aqueles que exercem suas virtudes, cultivando coisas boas, nada têm a temer da vida após a morte. Cada um colherá o que plantou durante a existência aqui na Terra, não acreditam que o indivíduo sairá impune de suas práticas imorais. Para Sócrates, os seres que conviveram na Terra se reencontram após morrerem e se recordam dos

laços que cultivaram, sejam eles bons ou ruins. Sócrates e Platão defendem uma posição não só de independência da alma em relação ao corpo, como sua sobrevivência e mesmo possibilidade da sua volta a um novo corpo. Para ambos, a morte não cessa a existência, apenas liberta a alma para o conhecimento amplo (Santos, 2009, v. 1).

A propósito, as filosofias grega e romana, desde o início, se debateram com várias questões sobre a morte e não foram só os Pré-Socráticos que, constantemente, se ocuparam da alternância incessante entre geração, corrupção, vida e morte. Uma vez oferecido na Antiguidade o modelo absoluto e sereno que não foi só exclusividade dos diálogos platônicos, (que não deixou nada por escrito), procurou-se por reconstruções teóricas e doutrinas, objetivando a elaboração de tratados do que havia de mais virtuoso em suas atitudes. Sócrates foi o sábio da época perante a morte. Naturalista e democrático, incorporou muitos elementos e estratégias de discussão a seu respeito (Vaz, 2011).

Epicuro deu continuidade ao legado filósofo de Sócrates. Também desaconselhava o pavor de morrer. Para ele, a morte acontece quando há a desintegração completa dos átomos que passam a ficar livres para compor outros corpos físicos. Quando o ser humano morre já não está mais em posse dos seus sentidos, o que o torna incapaz de sentir dor ou qualquer outro sentimento, por isso, não deve temer a morte. O morto está desprovido de sentimentos. Essa afirmação é uma tentativa de aliviar o sofrimento que a própria morte pode trazer, possibilitando assim que a pessoa viva feliz. Justificada pelo fato de que, na filosofia, a felicidade é um dos motivos e razões da existência humana (Schumacher, 2009).

O filósofo Epicuro declara que a morte não é “nada para nós.” Ele passa pela liberação de todo o medo, particularmente da morte, demonstrando um interesse ético pelo tema (Schumacher, 2009) ao insistir no dever de acostumar-se à

[...] ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo mal reside nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações. A consciência clara de que a morte não significa nada para nós proporciona a fruição da vida efêmera, sem querer acrescentar-lhe tempo infinito e eliminando o desejo de imortalidade (Epicuro, 2002, p. 27).

Para Epicuro (2002) não existe nada de terrível na vida para quem está convencido que não há nada de terrível em deixar de viver. De acordo com ele, o mais terrível de todos os males que é a morte, não significa nada para o ser humano, porque quando está vivo é a morte que não está presente, e quando a morte está presente, ele que não está. Ou seja, a morte “[...] não é nada nem para os vivos, nem para os mortos, já que para aqueles ela não existe, ao passo que estes não estão mais aqui” (Epicuro, 2002, p. 29). Segundo este autor (1985, p. 50) “[...] é

insensato aquele que diz temer a morte, não porque ela o aflija quando sobrevier, mas porque o aflige o prevê-la: o que não nos perturba quando está presente, inutilmente nos perturba também enquanto o esperamos”.

Para Epicuro (1985), o limite da magnitude é o afastamento de todas as dores, pois onde há prazer não há dor física ou de espírito, ou de ambos. A dor física, que é sentida no corpo, não é de duração contínua, permanece por pouco tempo. O prazer é mais abundante do que a dor e o essencial para a felicidade é a condição íntima de cada um.

O pensamento Epicurista aponta dois aspectos sobre os quais se pode pensar: primeiro, é uma ética hedonista do prazer e felicidade; segundo, é a separação da alma com o corpo, a não-existência do sujeito, mesmo com a presença temporária do cadáver. Para Epicuro, se a morte é o fim das sensações, ela não pode ser fisicamente dolorosa, a morte é o fim da consciência, então não pode causar dor emocional. De acordo com essa reflexão não há nada a temer (Schumacher, 2009). Em outras palavras, com

[...] a finalidade de desativar o medo da morte, Epicuro, mostra que ela deve ser indiferente para o indivíduo: “ela não é nada para nós”, pois o sujeito não está no estado de morte durante a vida, nem vivo depois de falecer. “A morte não é nada para nós, pois enquanto existimos, ela não existe e, quando ela chega, deixamos de existir” (Schumacher, 2009, p. 193).

Para Epicuro, a separação alma-corpo não quer dizer que a alma continue a existir em si, depois do falecimento, como afirmam Platão e Aristóteles em algumas interpretações. (Luper, 2010). Tito Lucretius Carus (Lucrécio) um dos principais herdeiros do pensamento de Epicuro, sendo considerado o maior divulgador de Epicuro, defende a assimetria temporal entre a eternidade passada e a eternidade futura, e deduz que a morte não é nada para o ser humano, sendo que no passado o sujeito não existia, é o espelho ou a imagem perfeita do futuro em que ele não estará (Schumacher, 2009).

O argumento de Lucrécio (1985) diz respeito ao estado em que ocorreu a morte. Leva à observação de que ninguém teme a inexistência vital, o que leva à conclusão de que não se deveria temer a existência póstuma. Em alguns de seus argumentos ele quer sugerir que a morte não é ruim, apresentando boas razões para pensar que ele pretendia diminuir as preocupações tanto sobre o estado como o processo de morrer.

Lucrécio (1985) complementa o pensamento de Epicuro sobre a morte. Define-a como algo ou estado parecido ou igual àquilo que se era antes de nascer, portanto, a morte deverá ser algo similar quando deixar a vida. Manifestando-se a este respeito Camus (1951, p. 50)

menciona Lucrecio e assinala que ele recusa todo e qualquer princípio explicativo que não pertence ao domínio dos sentidos, da seguinte forma:

O átomo não passa do último refúgio em que o ser, restituído aos seus primeiros elementos, conseguirá uma espécie de imortalidade cega e surda, uma espécie de morte imortal que, tanto Lucrecio como para Epicuro, representa a única felicidade possível.

Schumacher (2009) explica que para Lucrecio, a morte seria um eterno sono profundo, uma espécie de simetria, entre o tempo antes da vida e o mesmo depois dela. Neste contexto, não existe consciência nem existência no estado morte, se refere simultaneamente e paradoxalmente a uma sobrevivida com a finalidade de afirmar que a morte não significa perda de bens.

Para Sócrates, assim como para Lucrecio, a privação dos bens na vida só poderia ser um mal para uma pessoa capaz de experimentar sua falta. Sendo o estado de morte identificado com a não-existência e não-sensação do sujeito, este não pode experimentar a ausência dos bens de sua vida, nem de seu ser (Schumacher, 2009, p. 200).

A partir desta base, entende-se que para Lucrecio (2020) o universo é um movimento contínuo, a vida em seu todo, jamais se extinguirá. Para ele, ao morrer o ser perde os contornos que o individualiza, se misturando novamente ao todo da natureza e a seu ciclo.

Aquilo que antes foi desde a terra e que desde o éter foi enviado caem de novo em terras. E os templos do céu novamente o recebem reconduzido. Nem assim a morte destrói as coisas de modo que acabe. Os corpos da matéria, mas lhes dissipa a reunião. Daí um corpo se junta a outros e produz todas as coisas de modo que se convertam em formas e mudem cores. E tomem e atribuam sentidos em determinado tempo (Lucrecio, 2020, p. 48).

A morte de uns é substituída pela vida de outros. Lucrecio também traz a reflexão sobre o medo da morte. Supõe que a validade da ocorrência do medo só pode se manifestar diante da possibilidade real presente de sentir dor e sofrimento. Quando não mais existirmos não sentiremos dor (Vaz, 2011).

Sêneca (1995) apresenta sua reflexão: a arte de viver também deve ser a arte de morrer, pois saber morrer é uma parte integrante da arte de viver. Seu conselho é pensar incessantemente na morte para nunca a temer. As pessoas vivem como se fossem viver para sempre. Se nunca ocorrer o pensamento que são frágeis não percebem quanto tempo já se passou. Ele destaca que o ser humano que vive como imortal é aquele que se aterroriza de tudo.

Quantos não terão esbanjado tua vida, sem que percebessem o que estavas perdendo; o quanto de tua vida não subtraíram sofrimentos desnecessários, tolos contentamentos, ávidas paixões, inúteis conversações, e quão pouco não te restou do que era teu! (Sêneca, 1995, p. 8).

Para Sêneca (1995) a morte não deve ser motivo de medo, mas deve ser compreendida como algo natural da existência humana, a consciência de que a morte existe faz com que os seres humanos vivam melhor. Também se refere ao argumento epicurista, segundo o qual a morte não é nada para o morto, ela é indiferente e neutra. Temer a morte é uma aberração. Temer um dano que não se vai sofrer é tão insensato como inquietar-se sobre um golpe que não se vai sentir. Ele diz que a morte está tão longe de ser um mal que elimina todo o medo do mal, recusando a considerar a morte como um mal.

A razão apresentada por Sêneca retorna ao argumento epicurista do experiencialismo e da inexistência do sujeito no estado de morte (Schumacher, 2009). Na visão de Vaz (2011, p. 69), Sêneca retoma “[...] a aplicação do conselho de moderação ao problema da morte, ao dizer que achamos a vida curta e não aceitamos morrer em razão de não aproveitarmos devidamente e queremos estendê-la mais”.

Kierkegaard (1961) associa a morte ao desespero, não como um fim, mas como uma suprema infinita concessão de eternidade ao ser humano, concebido como uma síntese de infinito e finito, de temporal e eterno, de liberdade e necessidade. Essa suprema vontade de ser si mesmo gera o desespero, que ele questiona se é uma vantagem ou uma imperfeição humana? Assim, o ser humano cai no desespero, que é a pior das misérias e sua perdição. Seria uma característica humana, inerente à sua natureza, está em cada um, daí estar comunada à ideia de morte.

Considera o desespero como uma “doença mortal.” Ele acomete ao ser humano de estar “mortalmente doente”, pois quem se desespera não pode morrer, pois sua própria vontade é destruir-se, mas não consegue fazê-lo, tornando-se impotente. Quanto mais, mais o ser humano se afunda numa autodestruição impotente. É um eternamente morrer, sem poder morrer. “Para que se morresse de desespero como duma doença, o que há de eterno em nós, no eu, deveria poder morrer, como o corpo morre de doença. Ilusão! No desespero, o morrer continuamente se transforma em viver” (Kierkegaard, 1961, p. 44).

Na perspectiva de Kierkegaard (1961), Sócrates provara a imortalidade da alma pela onipotência da doença da alma (o pecado) em destruí-la, como a doença destrói o corpo. Pode-se demonstrar identicamente a eternidade do ser humano pela impotência do desespero em

destruir o eu, por esta atroz contradição do desespero. “O desespero é um doente de morte. Mais do que em nenhuma outra enfermidade, é o mais nobre do eu que nele é atacado pelo mal, mas o ser humano não pode morrer dela. A morte não é neste caso o termo da enfermidade: é um termo interminável” (Kierkegaard, 1961, p. 48).

A natureza humana carrega consigo o desespero que a põe diante da contradição viver-morrer. O desespero alimenta o desejo de fim, mas no lugar de extinguir o ser humano o remete a viver a sua própria condição. Com isso, o ser humano experimenta lentamente a morte em vida, perece para a existência vivendo de maneira incorreta. Seja de maneira sensual ou de maneira regrada, o indivíduo em menor ou maior nível, está dominado pela doença mortal (Kierkegaard, 1961).

Cícero levanta um ponto de discussão também abordado por filósofos analíticos, se pergunta se a morte pode ser um mal? Através de suas reflexões conclui que o morto não está privado nem dos bens, nem dos males da vida, levantando outros pontos de discussão também abordados por filósofos e analíticos (Schumacher, 2009). Este pensamento vem reforçado ao referir que poderíamos

[...] retrucar que o mal da morte consiste justamente de “ser privado de sentimentos” e teríamos, por razão, se a privação de sentimentos significasse ausência de sentimento. Mas como o próprio sujeito, uma vez morto, deixou de existir, como conceber que ele se acha diante de um mal quando não existe nenhum substrato para “sofrer” com esse mal para sentir uma falta de privação? (Schumacher, 2009, p. 2003).

O ecletismo de Cícero é em geral tão conhecido quanto é inegável sua maior história, sua maior proximidade aos estoicos e a Platão, especialmente sobre suas reflexões metafísicas e éticas da morte. Traz uma defesa que pretende ser racional, da certeza da imortalidade da alma que graças à qual não se pode ter a morte como um mal e não menos platônica que a afirmação do ideal ascético como preparação para a morte, mas exatamente para a vida pós-morte (Vaz, 2011). Cícero (1985, p. 411) pergunta: “Se retornar para o lugar de onde se vêm: que há de cruel nisto?” Para ele quem não souber morrer bem terá vivido mal.

Aquele que temer a morte não fará jamais obra de homem; mas aquele que disser a si mesmo que, desde o instante em que foi concebido, sua sorte foi decidida, governará sua vida em conformidade com esta decisão; e por prêmio terá a vantagem, graças a este mesmo vigor da alma, de jamais se deixar surpreender por qualquer acontecimento que surja. Considerando antecipadamente tudo o que pode acontecer, como o que irá realmente acontecer, ele amortecerá o choque de todos os males: pois, para quem está preparado e a espera, a violência de todas as desgraças se abrandam; e somente acham seus golpes terríveis os que se julgavam em segurança e que não tinham diante de si senão perspectivas felizes (Cícero, 1985, p. 411).

Depois de Cícero, Plutarco também faz referências a Epicuro, propondo uma série de objeções novamente encontradas por filósofos analíticos. Sendo a morte solução completa e irreversível da alma e do corpo, implica na ausência de toda sensação, sendo assim nenhum bem, nenhum mal, nenhum prazer, nem dor podem atingir um morto, pois dor e prazer só podem atingir o sujeito vivo. “O medo de deixar de ser, de deixar de existir, da perda do ‘eu’, do desaparecimento do sujeito, e para aquele que é feliz, o de ser privado de seus bens” (Schumacher, 2009, p. 2007).

Para o filósofo Agostinho (1980), “o ser na morte” não parece ser um mal nem um bem, visto que não há nenhum sujeito que possa sentir seu estado de falecimento. Este estado se assemelha a um estado de morte epicurista, no qual o sujeito aparece despojado de todas as sensações. A morte é algo que acompanha o ser humano por toda sua existência, independente se tem consciência ou não, para ele todo ser humano tende para finitude humana e sente angústia de viver porque está vivo e tem possibilidade de morrer, para este filósofo o medo de morrer para o ser humano consiste no aniquilamento do seu ser e do seu mundo.

O filósofo Montaigne, opondo-se à ideia de que a vida tenha um valor em si, destaca que esta não é um bem nem um mal, e retoma o argumento do espelho de Lucrecio. Feuerbach, também retoma a afirmação epicurista da exclusão recíproca dos estados de vida e de morte, o fim efetivo do sujeito não existe mesmo para ele, só tem realidade para o sobrevivente (Schumacher, 2009).

Ao tratar de como o filosofar é aprender a morrer, Montaigne (2000, p. 92) reflete que toda a sabedoria e inteligência devem resultar em aprendizado para não se ter receio da morte. “A meta de nossa existência é a morte; e este é o nosso objetivo fatal. Se nos apavora, como poderemos dar um passo à frente sem tremer? O remédio do ser humano vulgar consiste em não pensar na morte. Mas quanta estupidez será necessária para uma tal cegueira?” Para este filósofo o ser humano nunca chegará a prever todos os perigos que o ameaçam a cada instante e as incontáveis maneiras que a morte pode nos surpreender. Portanto, como não se sabe onde a morte.

[...] nos aguarda, esperemo-la em toda parte. Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade; quem aprendeu a morrer, desaprendeu de servir; nenhum mal atingirá quem na existência compreendeu que a privação da vida não é um mal; saber morrer nos exime de toda sujeição e constrangimento (Montaigne, 2000, p. 92).

Por meio da reflexão sobre a morte, aproveita para falar da vida e da forma como ela é completa, independentemente do seu tempo de duração. A morte se torna o pretexto para louvar

e adotar outra atitude perante a vida. “Meditai sobre isso enquanto o podeis fazer, pois depende de vós e não do número de anos, terdes vivido bastante” (Montaigne, 2000, p. 93). No seu entender, algo que acontece uma única vez não pode amedrontar tanto.

Nossa vinda ao mundo foi para nós a vinda de todas as coisas; nossa morte será a morte de tudo. Lastimar não mais viver dentro de cem anos é tão absurdo quanto lamentar não ter nascido um século antes. A morte é a origem de outra vida. Nascemos entre lágrimas e muito nos causou entrar na vida atual; passando para uma nova vida despojando-nos do que fomos na precedente. Não pode ser grave uma coisa que acontece uma só vez; será razoável rezear com tanta antecedência acidente de tão curta duração? Em relação à morte, viver pouco ou muito é a mesma coisa, pois nada é longo ou curto quando deixa de existir (Montaigne, 2000, p. 93).

Segundo Vaz (2011), as fontes de Montaigne foram variadas e são agrupadas às diversas linhas para que sua filosofia da morte pressupunha dois grandes blocos, a filosofia da morte, filosofia da antiguidade clássica e a cultura renascentista.

Para Schopenhauer (2020), a morte apenas cessava a existência do corpo físico e não a essência, que é a representação da individualidade. Para ele a individualidade do sujeito é algo indestrutível e que não termina com a morte, ele também retoma as palavras de Lucrecio trazendo a imagem do espelho. A tese do nada para a morte foi recentemente defendida por vários filósofos analíticos. O reflexo da morte e do nascimento, os dois se afetam de formas bastante distintas, o nascimento inicia a vida; dá início a uma coisa boa, a morte termina a vida; dá o fim a uma coisa boa.

Na visão de Schopenhauer (2020), o medo da morte não era causado devido ao fim da vida, mas pela destruição do organismo. Para ele as pessoas dão mais atenção ao corpo do que à essência e por isso surgem as angústias diante da morte, sobre a qual ele afirma que,

[...] não é o oposto da vida, mas é um acontecimento complementar que a define. O homem como vida é ser para a morte. Refletir sobre esta é lançar a luz sobre o viver e a natureza íntima das coisas, do mundo em geral como reflexo especular da vontade, mero ímpeto cego para a existência. Daí poder-se dizer-se: a morte é “musa” da filosofia; “dificilmente teria filosofado” sem ela. Se o animal fruir imediatamente toda a mortalidade da espécie, sem qualquer angústia diante do futuro, o homem nasceu, com a faculdade racional que o animal não possui, a certeza amedrontadora da mortalidade (Schopenhauer, 2000, p. 14).

Sob o olhar de Schopenhauer (2000), o temor da morte é independente de todo o conhecimento, e faz a comparação com o animal que não conhece a morte, mas a teme, para ele tudo que nasce traz consigo ao mundo o temor da morte. “Esse temor da morte *a priori* é, entretanto, justamente apenas o reverso da vontade de viver, que nós todos somos” (Schopenhauer, 2000, p. 62).

Ele explica que cada animal tem um lado de cuidado com a sua conservação, que o medo é inato diante da conservação e diante da própria destruição, traz o exemplo do animal, que se esconde, foge e treme de medo diante de qualquer coisa que possa apresentar perigo. Destaca que o animal é a pura “vontade de viver”, entretanto quando é destinado a morrer quer ganhar tempo, e assim também é o ser humano por natureza (Schopenhauer, 2000).

Heidegger (2012) fala do “ser para a morte”, nossa única certeza. Basta estar vivo para caminhar para a morte, morre-se a cada instante, mas também se cultiva a vida, com substituições de células, com renovação do ser. Organizações sociais nascem e morrem a cada dia, refazem-se e desfazem e refazem em novas formas e ideias. Em outras palavras, quantas

[...] vezes morremos em vida? Quantos projetos abortados? Em um primeiro momento a morte nos atinge, congela, impede. Mas assim que vivemos nosso luto, que choramos nossos sonhos mortos, nossa vida surge: novos planos, novas possibilidades, às vezes, melhores que as anteriores (Aiub, 2014, p. 63).

De acordo com Aiub (2014, p. 64), mesmo sabendo que a morte é inevitável “[...] lutamos contra as limitações que nos são impostas, buscamos todos os meios possíveis para preservar a vida, o investimento em medicamentos, as pesquisas sobre formas de ampliar os limites da vida são frequentemente buscados pela sociedade”;

Em Heidegger (2012), a morte é investigada em uma dimensão fenomenológica é contemplada sobre o ponto de vista da relação que o ser humano mantém com sua finitude, em relação com o ser-aí do ser. Na compreensão de Abdala (2017, p. 65), o ser-aí não se

[...] define pela quiddidade de algo simplesmente dado, mas pelo modo de ser de um quem em permanente vinculação ontológica com o mundo. É o poder ser de cada um de nós, entes humanos que realizamos a partir da indeterminação profunda de nosso ser, projetando-nos em um universo de múltiplas possibilidades, diante das quais fazemos as escolhas que enfatizam nossas existências.

A efetividade da existência está no fato em que se é ente do mundo e com os outros seres humanos, existe-se no mundo com os outros, o ser-aí acessa a sua condição ontológica singular de ser para a morte, poder ser mais próprio, que chama atenção e liga com o não ser mais. “Na existência humana a morte dispõe o ser-aí ao seu amplo poder ser, a liberdade circunscrita em sua finitude.” (Abdala, 2017, p. 65). No dizer de Heidegger (1998), a explicação do ser-para-a-morte cotidiano deteve-se no falatório do impessoal: algum dia se morre, mas por ora ainda não. Ou seja, diz-se que a morte

[...] é certa e, com isso, implanta-se na presença, a aparência de que se está certo da **própria** morte. E onde se acha o fundamento do estar-certo cotidiano? Manifestamente ele não reside numa persuasão recíproca. Cotidianamente, faz-se a experiência do “morrer” dos outros. A morte é um incontestável “fato da experiência” (Heidegger, 1998, p. 38, grifo do autor).

O Dasein é ser-no mundo, também é ser com os outros. Heidegger (2012) menciona o Dasein que é lançado no mundo, e mantém uma relação consigo mesmo e com os outros entes no mundo, compartilha o mundo com outros, a ação do outro reflete sobre os demais Daseins. A morte é a possibilidade mais-própria do Dasein. O ser para a morte abre para o Dasein seu poder-ser-mais-próprio, no qual o ser do Dasein está pura e simplesmente em jogo.

Nisso pode se tornar manifesto para o Dasein que, na assinalada possibilidade de si mesmo, ele é subtraído à-gente, isto é, no adiantar-se, ele pode se subtrair cada vez à-gente. Mas só o entendimento desse “poder” desvenda a perda factual na cotidianidade de à-gente mesma (Heidegger, 2012). Manifestando-se acerca da morte como possibilidade, Heidegger (1998, p. 45) vislumbra-a de tal forma que não se pode negá-la, mas suportá-la.

Se o ser-para-a-morte não significa uma ‘realização’ de si, isso não pode, porém, significar: permanecer no fim de suas possibilidades. Uma tal atitude seria ‘pensar na morte’. Essa atitude pensa a possibilidade de quando e como viria a morte. Esse ‘remoer’ a morte não lhe retira nada do caráter de possibilidade. Remói-se cada vez mais a morte como algo que vem, embora atenuado por uma pretensão calculada de se dispor da morte. Como possível, ela deve mostrar o menos possível a sua possibilidade. Caso o ser-para-a-morte tenha de abrir a possibilidade caracterizada, compreendendo-a **como tal**, a possibilidade deve então ser compreendida **como possibilidade**, sem nenhum atenuante. Deve ser construída **como possibilidade** e, no comportamento frente a ela, suportada **como possibilidade** (grifos do autor).

Para Heidegger (2012) a morte é a possibilidade do ser-aí, ou seja, a impossibilidade de todas as suas possibilidades. A morte está ligada com o fenômeno da existência, o ser humano e sua existência estão inseridos no ser para o fim, ou seja, a morte pertence à existência humana, sendo a possibilidade real de ser para a morte.

O ser no mundo, diante da morte é caracterizado pela angústia, a morte está presente na existência do ser para o fim. “A angústia, suspendendo o ser-aí como puro poder ser ou como essência de efetividade, declara a indeterminação essencial na qual se encontra suspenso o poder ser, indeterminação esta, que é absoluta na morte” (Abdala, 2017, p. 67). Na concepção de Heidegger (1998) o fenômeno da morte como ser-para-o-fim deve ser interpretado a partir da constituição fundamental da presença: no preceder-a-si-mesma, a existência, no já-ser-em. Ou seja,

A angústia com a morte é angústia “com” o poder-se mais próprio, irremissível e insuperável. O próprio ser-no-mundo é aquilo com que ela se angustia. Não se deve confundir a angústia com a morte com o temor de deixar de viver. Enquanto disposição fundamental da pre-sença, a angústia não é um humor “fraco”, arbitrário e casual de um indivíduo singular, mas sim a abertura do fato de que, como ser-lançado, a presença **existe para** seu fim (Heidegger, 1998, p. 33, grifos do autor).

Para Heidegger (2012), a angústia faz o ser humano despertar para a morte, pois quando morre acaba tudo. O ser humano sensibilizado pelo sentimento de angústia em relação à morte se dá conta do fim de sua existência. “O ser para a morte é, essencialmente, angústia. Isso é testemunhado, de modo indubitável embora ‘apenas’ indireto, pelo ser-para-a-morte já caracterizado, no momento em que a angústia se faz temor covarde e, superando, denuncia a covardia à angústia” (Heidegger, 1998, p. 50).

Muitas vezes, é essa angústia que impede de falar sobre a morte ou de conhecer os sentimentos relacionados a ela. O sentimento de ser finito é causado pela possibilidade de a morte poder causar desespero quando o ser humano se dá conta de sua finitude. Em Heidegger, a angústia não se confunde com o medo, o medo é o temor de alguma coisa, a angústia vem do nada, emerge diante do nada (Abdala, 2017).

De acordo com as palavras de Heidegger (2012) o sentimento de angústia sensibiliza o ser humano para refletir e repensar sua própria vida, com isso toma consciência de que sua existência é finita e temporal. Camus (1951) fala de angústia, mas também de absurdo, acrescenta que a liberdade também entra no cômputo quando se trata de falar da morte.

O absurdo é, portanto, a conclusão a que se chega quando se pretende encontrar no mundo ordem e razão, e acha-se somente desordem e irracionalidade. “O absurdo nasce desse confronto entre o chamamento humano e o desrazoável silêncio do mundo” (Camus, 1941, p. 40). Para ele, os homens só morreram bem quando o fizeram pela liberdade: pois, nessa altura, não acreditavam que morressem por completo. Ele trata do tema morte diluído em suas obras e na voz de muitos dos personagens de seus romances. Alimentava uma posição lúcida a respeito do que considera o absurdo da existência humana: existir para morrer. Dar morte a um ser é suprimir sua possibilidade de perfeição.

Camus (1951) adota uma postura contestatória da morte, mas ao mesmo tempo, considera-a como uma forma de o ser humano reconhecer seu destino. Que seria pois o mundo sem a morte? Uma série de formas evanescentes e renascentes, uma fuga angustiada, um mundo inacabado. A morte torna o conhecimento inútil. Seu progresso é estéril. Tudo isso torna difícil adquirir o domínio sobre a própria morte. O autor (1941) afirma que não há transcendência. A liberdade de existir não existe. Existe a morte para acabar, contudo. Depois dela nada existe.

Chego finalmente à morte e ao sentimento que dela possuímos. Sobre isso, tudo foi dito e é uma questão de decência evitar o patético. Nunca, porém, nos espantaremos suficientemente com o fato de toda a gente viver como se “ninguém soubesse.” É, que, na realidade, não há experiência da morte. No sentido próprio, só aquilo que foi vivido e tornado consciente, foi experimentado. Mas é possível falar-se da experiência da morte dos outros. É um sucedâneo, uma visão do espírito, e nunca ficamos muito convencidos. Esta convenção melancólica não pode ser persuasiva. Na realidade, o horror vem do lado matemático, a solução vem depois (Camus, 1941, p. 27).

Os filósofos aqui elencados trazem reflexões sobre o processo de análise da existência e da finitude. O entrelaçamento da morte com a filosofia permite buscar e interpretar seu significado. A inquietação diante da morte não é objeto exclusivo da filosofia, mas acontece em diferentes áreas do conhecimento, pois se sabe da importância que tem esse assunto para o desenvolvimento dos pensamentos dos seres humanos e, também, para o sentido da sua existência.

2.5 Perdas e mortes simbólicas

Durante o processo vital o ser humano passa por várias mortes, algumas dessas situações são universais, como as fases dos desenvolvimentos e separações, outras são as doenças, mas em nenhuma delas ocorre a morte concreta e a pessoa sobrevive muitas vezes, aliás, não apenas sobrevive, como reorganiza e ressignifica a vida com algumas doenças e perdas (Kovács, 2011).

Outro ensinamento na mesma linha vem de Viorst (2005). Segundo ele, quando se pensa em perda, pensa-se primeiramente na morte das pessoas que se ama, mas as perdas são mais abrangentes, na vida se perde muito. Perdas não ocorrem só pela morte concreta. Perde-se por abandonar e ser abandonado, por abandonar as coisas e seguir outro caminho, portanto, as perdas são constituintes da existencialidade humana.

Compreende-se assim que as perdas não incluem apenas separações e partidas de quem se ama, há também perdas inconscientes e conscientes de sonhos românticos, expectativas impossíveis, ilusões, perda da juventude, enfim, as perdas ocorrem em todo processo da vida humana. O preço da separação e da perda quase sempre é muito alto, e produz dor e tristeza, mas a maioria das separações é considerada normal dentro de um contexto (Viorst, 2005).

Consoante às mortes simbólicas, pode-se citar a pandemia de covid-19, período em que ocorreram muitas perdas, dentre elas perdeu-se a liberdade do direito de ir e vir. Santos (2021) propala que a catástrofe viral interrompeu o senso comum corrente e evaporou a segurança de um dia para outro. Devido ao controle de propagação da doença, muitas restrições foram

impostas, e mesmo sem se dar conta, a população mundial esteve enlutada: o luto simbólico é o luto em vida.

Talvez o baque maior se deva ao fato de que no início, a população acreditava que a situação não iria se prolongar tanto e permanecer por apenas alguns dias, semanas ou até meses, mas que depois tudo voltaria ao normal. Ocorre que o pior aconteceu e emergiu a falta de perspectivas, pois ninguém sabia ao certo por quanto tempo a pandemia iria perdurar, então surgiram as angústias devido às perdas simbólicas. Isso tudo gerou um luto em grande parte da população. Entre as medidas de enfrentamento à situação, a procura por atendimentos psicológicos aumentou e os profissionais tiveram que se adaptar/reinventar e passar a realizar os atendimentos on-line.

Ainda Santos (2021), assinala que nem sempre os atendimentos eram devido às mortes concretas ocorridas como consequência da doença, mas sim pelas mortes simbólicas, sobre o que se perdeu com a pandemia, associado também a mudanças significativas, que se apresentaram de diversas formas, como por exemplo, o luto antecipatório por medo da morte ou de perder seus familiares e amigos. Talvez ainda não se tenha a exata dimensão das consequências e do que a pandemia produziu e ainda pode produzir, mas é possível imaginar três cenários de avaliação sobre a gravidade da pandemia:

[...] a crise pandêmica foi uma crise talvez mais dramática, mas em nada distinta de outras crises anteriores; a crise foi particularmente grave e pôs a nu algumas habilidades graves do sistema social, econômico e político, pelo que exige alguns ajustes estruturais; a crise pandêmica foi uma crise qualitativamente distinta das anteriores porque sinalizou a necessidade de mudanças tão profundas que implicam questionar o modelo civilizacional que dominou nos últimos seis séculos (Santos, 2021, p. 232).

Entendida com um processo, a vida do ser humano pode acontecer pontuada por experiências de diferentes tipos de mortes e perdas. Começa-se a vida com uma perda, e a primeira perda que é enfrentada é a saída do útero da mãe no nascimento. Os bebês mamam, choram e se agarram indefesos, a mãe se interpõe entre os filhos e o mundo, protegendo-os contra a ansiedade. O bebê não tem nenhuma ansiedade maior do que os cuidados da mãe. Portanto, com o tempo o bebê aprende a se separar de sua mãe. Nos primeiros anos de vida a criança entra em um processo de desistir de tudo aquilo que deve abandonar para se tornar um ser à parte, porém, até aprender a tolerar a separação física e psicológica, a necessidade da presença da mãe é real e absoluta (Viorst, 2005).

É muito difícil se tornar à parte, separar-se emocionalmente, ser capaz de exteriormente defender-se sozinho e interiormente sentir que está separada, mas é preciso suportar perdas para

dar continuidade à vida. Esse processo deve ocorrer naturalmente e no seu tempo (Viorst, 2005). A autora destaca também que separações graves no começo da vida deixam cicatrizes no cérebro porque atacam a conexão humana essencial: o elo mãe-filho que ensina como ser digno de ser amado e que é difícil se tornar um ser humano, sem esse primeiro vínculo.

Para Bowlby (2004a) compreender a origem da dor e do sofrimento advindos de uma perda é necessário compreender o significado do apego. Na literatura psiquiátrica e psicológica, encontram-se vários escritos sobre o tema. Bowlby foi o primeiro pensador nesta área. Escreveu vários livros e artigos sobre apego e perdas. Sua teoria da vinculação refere-se aos laços afetivos que são criados pela familiaridade e proximidade com as figuras parentais no início da vida. Esses laços surgem da necessidade que o ser humano possui de sentir-se seguro e protegido.

Na pesquisa de Bowlby (2004a) com bebês, ele menciona que os seres humanos têm uma tendência **inata** a criar **laços afetivos**. Os bebês tendem a grudar-se à mãe e ficar em contato visual com ela, este comportamento tem um valor de sobrevivência definido para estimular a mãe a responder. A resposta da mãe fornece a base do apego para o bebê.

O ponto de vista freudiano clássico diz que os bebês encontram, na experiência da alimentação, o alívio para a fome e para outras tensões orais e que, com a repetição do ato de mamar e beber aos goles e da doce saciedade começam a equacionar satisfação com o contato humano. Nos primeiros anos de vida, uma refeição é uma refeição, e gratificação é gratificação. Fontes permutáveis podem satisfazer a todas as necessidades. Com o tempo, a pessoa- a mãe- torna-se tão importante quanto à coisa-satisfação física (Viorst, 2005, p. 27).

Para Bowlby (2004b), o sistema de vinculação mantém-se ao longo da vida e contribui para a formação de atitudes do sujeito nas relações amorosas em adultos. No entanto, uma relação saudável e satisfatória já não é unidirecional, pelo contrário, assenta na reciprocidade. De uma forma simples, é possível considerar que quanto mais forte for o laço estabelecido entre duas pessoas, maior será o impacto e sofrimento advindos da ruptura real desse laço.

Em complemento, Bowlby (2004c) traz que se as perdas são inevitáveis durante a trajetória de vida humana, de outra parte elas também ajudam a amadurecer. Após uma perda inicia-se o processo de luto. É uma fase que exige cuidados especiais tanto emocionais, como sociais e espirituais. Na visão de Melo (2004), o luto é um processo necessário para que o vazio deixado pelo que foi perdido volte a ser preenchido. E Sanders (1999) expõe que o luto representa o estado experiencial em que a pessoa ingressa após tomar consciência da perda, sendo este um termo global para descrever o vasto leque de emoções, experiências, mudanças e condições que ocorrem como resultado da perda.

Em suma, o luto é universal, mas vivenciado de forma diferente por cada pessoa, pode ser igualmente encarado de diferentes formas pela mesma pessoa em diferentes momentos do seu desenvolvimento. Desde a infância as pessoas têm contato com a morte e a perda, mas só a partir da adolescência se entende melhor seu significado. Na adolescência é possível inferir que a compreensão vai se igualando a do adulto e é na idade adulta que evidenciamos o fato como algo possível de acontecer (Kovács, 2010). Pode ocorrer também em decorrência de situações estressoras, sendo sintomas comuns a este processo luto, na concepção de Worden (1998):

Sentimentos: tristeza, raiva, culpa e autocensura, ansiedade, solidão, fadiga, desamparo, choque, anseio, emancipação, alívio, torpor.

Sensações físicas: vazio no estômago, aperto no peito, nó na garganta e hipersensibilidade ao barulho, sensação de despersonalização. Ex.: eu caminho pela rua e nada parece real, inclusive eu, falta de ar, fraqueza muscular, falta de energia e boca seca.

Cognições: há muitos padrões diferentes de pensamentos que marcam a experiência do luto, entre eles, descrença, confusão, preocupação, sensação da presença da pessoa perdida e alucinações, muitos desses pensamentos desaparecem depois de pouco tempo, outros persistem e desencadeiam sentimentos que podem levar à depressão ou ansiedade.

Comportamentos: existem muitos comportamentos específicos associados às reações normais do luto, podendo variar entre distúrbio de sono, de apetite, isolamento social e o estar aéreo; salienta-se que muitos deles desaparecem por si só com o tempo.

O psiquiatra George Engel (1961), considerado entre as mais destacadas figuras da psiquiatria americana, revela e conclui em sua tese que a perda de uma pessoa amada, é psicologicamente traumática na mesma medida de sofrer um corte ou queimadura grave. É fisiologicamente traumático. Portanto, assim como a cura é necessária no campo fisiológico, um período é da mesma forma necessário para que o enlutado retorne para um estado similar de equilíbrio. Observe que o autor faz uma analogia, na qual o processo do luto é similar ao processo de cura (Engel, 1961). Deste modo, mesmo que não se veja “a queimadura”, há de se buscar um entendimento a respeito do simbolismo que a envolve.

Paiva (2011) entende que as reações às perdas e separações vão depender de vários fatores, dentre eles a relação mantida com a pessoa que morreu e/ou o objeto perdido, bem como as causas e circunstâncias da perda. A pessoa que está de luto se vê obrigada a lidar com a dor da perda. Aquele que não aceita a dor e não se permite vivenciar o luto, pode adoecer mental e fisicamente. Neste ponto, o enlutado terá a chance de perceber que ser forte também significa ser frágil em momentos de dor, aceitando e se permitindo viver esse processo.

Um dos pontos mais ressaltados por autores que discutem sobre perdas e luto é a importância de criar ações para acolher o sofrimento existencial do ser humano. Por meio do acolhimento, empatia e cuidado, a pessoa passará pela trajetória do processo de luto e descobrirá uma das características mais peculiares dos seres humanos, que é a recuperação ou superação.

2.6 Suicídio

Camus (1941, p. 13) inicia sua obra falando: “Só há um problema filosófico verdadeiramente sério: é o suicídio. Julgar se a vida merece ou não ser vivida, é responder a uma questão fundamental da filosofia.” Para o autor, o suicídio foi tratado como fenômeno social e ele importa-se com a relação do pensamento individual com o suicídio. “O veneno está no coração do ser humano. É aí que ele deve ser procurado.” (Camus, 1941, p. 15). O pensador remete-se ao rol das possíveis causas ou razões de alguém se suicidar, mas dentre todas, ele aponta aquela que considera a derradeira.

Mas se é difícil fixar o momento preciso, o movimento sutil do espírito em que se determinou pela morte, é mais fácil tirar do próprio gesto as consequências que ele implica. Matar-se, em certo sentido (e tal como no melodrama), é confessar. É confessar que se é ultrapassado pela vida e que não a compreendemos. Não vamos, em todo o caso, tão longe nas analogias: voltemos às palavras correntes. O suicídio é apenas a confissão de que a existência “não vale a pena” (Camus, 1941, p. 15-16).

Camus (1941) prossegue argumentando que morrer voluntariamente implica reconhecer, mesmo instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação quotidiana e a inutilidade do sofrimento.

A reflexão sobre o suicídio dá-me então ocasião de apresentar o único problema que me interessa: haverá uma lógica até à morte? Só posso sabê-lo prosseguindo, sem paixão desordenada, à luz única da evidência, o raciocínio cuja origem aqui indico. É aquilo a que chamo um raciocínio absurdo. Muitos o começaram. Ainda não sei se o respeitaram (Camus, 1941, p. 20).

Em sua obra “Psicologia da morte” Kastenbaum e Aisenberg (1983) apresentam a teoria de Émile Durkheim (1859-1917) sobre o suicídio, tratado primeiramente na perspectiva sociológica, considera também certos fatores psicológicos, propondo quatro categorias de suicídio, mas que se dá atenção apenas aos três primeiros. No Quadro 3 as categorias de suicídio descritas de acordo com a obra de Durkheim (2019).

Quadro 3 - Categorias de suicídio descritas por Durkheim (2019)

Categoria	Ocorrência
Suicídio egoísta	É um ato que se resulta de individualismo, da falta de integração do indivíduo com a vida familiar ou com a sociedade. Este suicídio ocorre geralmente em pessoas que estão isoladas dos grupos sociais, família, amigos, comunidade, etc.
Suicídio obrigatório altruísta	Aquele que ocorre quando o indivíduo sacrifica sua vida porque é seu dever (com bases em crenças religiosas, ordens recebidas de um oficial ou superior etc.). É um ato em que o indivíduo comete devido a obediência e força coercitiva do coletivo.
Suicídio anônimo	O que resulta da ausência de regras nas atividades humanas e de seus consequentes sofrimentos, geralmente ocorre devido a elevação do número de suicídios que ocorrem em períodos de crises sociais.
Suicídio fantasia	Associado ao excesso de regulamentação, com a falta de oportunidade para o indivíduo e pode ser encarado com o propósito do suicídio anônimo. Para Durkheim (2019) este tipo foi considerado muito incomum para seu objeto de pesquisa, pois diversos pesquisadores subsequentes não lhe deram atenção.

Fonte: A autora com base em Durkheim (2019) e Kastenbaum e Aisenberg (1983).

Segundo Kastenbaum e Aisenberg (1983), a segunda importante abordagem foi a teoria psicanalítica com dois aspectos como principais fatores para o suicídio: a depressão e a postulação de um extinto de morte. Quando o paciente depressivo comete suicídio, ele está efetivamente voltado ao sadismo do seu próprio superego contra si mesmo. Os autores destacam que esse é um dos argumentos psicanalíticos. O suicídio depressivo comprova a tese de que ninguém se mata se não deseja matar mais alguém.

A escola psicanalítica proporciona ainda outra abordagem ao entendimento do suicídio, a formulação de Freud do instinto de morte. Esta psicopatologia postula a existência na natureza humana de duas qualidades básicas que se pode encarar como super instintos, um deles é o instinto de morte que opera em toda a criatura e que se esforça para arruiná-la. O outro é o instinto de sobrevivência, que representa o esforço de viver, incluindo o instinto de preservação da espécie, o do eu (Kastenbaum; Aisenberg, 1983). Segundo estes autores, o

[...] instinto de morte se transforma em instinto destrutivo quando, com ajuda de órgãos especiais, dirige-se para o exterior, aos objetos. O organismo preserva sua própria vida, digamos assim, ao destruir uma estranha. Certa porção do instinto de morte, porém permanece operativa dentro do organismo, e temos procurado registrar fenômenos normais e patológicos nesta intencionalização do instinto destrutivo (Kastenbaum; Aisenberg, 1983, p. 243-244).

Segundo Kastenbaum e Aisenberg (1983), para compreender o suicídio não é suficiente estudá-lo, há tipos de situações ou eventos que interferem no início ou contemplanços de atos suicidas, muitas vezes não são conhecidos os eventos que bloqueiam a corrente de pensamentos ou interrompem um plano de ação que teria culminado no suicídio.

Para D'Assumpção (2011) o suicídio não é somente um ato direto de uma pessoa contra sua própria vida, ele destaca que existem diversas situações que se caracterizam como formas de suicídio:

Micro suicídio: Corresponde a uma sequência de ferimentos que uma pessoa se inflige, talvez por lhe faltar coragem ou decisão de se matar. São atos realizados com frequência acima da possibilidade de serem considerados acidentes. Esses comportamentos podem ter objetivos de chamar atenção, provocar algum sentimento de piedade e receber assistência do que lhe julga necessitado, muitas vezes é como um pedido de ajuda.

Equivalentes Suicidas: São situações ou formas de vida que proporcionam às pessoas bem próximas de um autoextermínio, de certa forma pode-se dizer que querem se matar, mas não querem ou não conseguem assumir sua responsabilidade direta de fazê-lo. Exemplo: São os vícios, alguns socialmente aceitos, outros não; comportamentos de risco, que expõem ao perigo sua vida; aquelas pessoas que estão com uma doença que corre risco de vida, mas não aceitam o tratamento. Para o autor o suicídio real é aquele que pode acontecer de quatro maneiras:

Direto: É quando a pessoa toma uma atitude pessoal e direta contra si mesma.

Indireto: O suicídio indireto ou assistido é aquele que a pessoa, sofrendo de alguma doença incurável, faz a opção consciente; e, com ajuda de médicos, obtém medicamentos capazes de tirar sua vida. São pouquíssimos os países que aceitam este procedimento. No Brasil é ilegal e considerado crime. É uma variante da eutanásia.

Endógeno: Endógeno significa “originado do interior do organismo”. D'Assumpção (2011) destaca que essa forma de Suicídio ainda não é descrita nos livros clássicos, mas na função de médico tem observado e chamado atenção a ela. Sabe-se que o organismo tem mecanismos de defesa bastante eficientes, sendo de grande importância para o sistema imunológico, uma pessoa que está em profunda depressão, com sentimento de culpa e sem ser capaz de uma ação direta para se matar, pode bloquear o sistema por meio de seu consciente profundo (inconsciente). Com isso, microrganismos normalmente existentes em seu corpo, mas sob controle, se tornam livres e provocam doenças mortais. Ele observa que pessoas que fazem cirurgias plásticas e no pós-operatório, desenvolvem complicações sérias que evoluem para o óbito. Às vezes, a pessoa está buscando na cirurgia uma forma ou condição que necessita para o suicídio endógeno.

Induzido: Quando alguém é submetido a técnicas de lavagem cerebral ou a procedimentos que quebram a vontade, induzindo ao suicídio. Por exemplo: Regimes ditatoriais em que as prisões e torturas acabam tirando da pessoa todo o autocontrole.

Segundo D'Assumpção (2011), a prevenção do suicídio é possível, desde que haja um programa preventivo de orientação adequada muitas vidas serão salvas. Para tanto, salienta que a educação e os programas de prevenção devem ser desenvolvidos nas escolas, como meio de orientação aos jovens, pois há um grande índice de suicídios entre eles. Ele destaca também que os sintomas depressivos e as ideias de suicídio são quase sempre negligenciados, o que pode prejudicar as medidas preventivas.

Conclusão semelhante acerca da prevenção ao suicídio é apresentada por Neves e Correa (2010). Para os autores sua prevenção é possível, desde que compartilhada por toda a sociedade através de medidas primárias e secundárias. Eles destacam que ainda que o suicídio é um dos principais problemas de saúde na atualidade, causando graves complicações na esfera pública, familiar e individual.

Sua incidência tem aumentado de forma expressiva e embora tenha se verificado principalmente entre os jovens de sexo masculino, a taxa de mortalidade varia conforme a população estudada. As formas mais elevadas são encontradas em pacientes psiquiátricos, de acordo com Neves e Correa (2010), os pacientes que sobrevivem a uma tentativa de suicídio não devem ser negligenciados por conta de crenças errôneas, como por exemplo: “apenas para chamar atenção.”

As tentativas de suicídio, sobretudo aquelas realizadas através de métodos violentos, como saltos de alturas, enforcamento, arma de fogo e cortes profundos no corpo, aumenta a chance de morte em 25 vezes ao longo da vida. As pesquisas mostram que: pacientes suicidas que fizeram ao menos uma tentativa prévia, cerca de 2% dos indivíduos tentam suicídio e morreram no primeiro ano após a tentativa (Neves; Correa, 2010).

Afunilando o panorama, a plataforma de notícias do estado de Santa Catarina (Portal de Notícias de Santa Catarina, 2022) ressalta que a cada 24 horas, pelo menos duas pessoas morrem por suicídio no estado. No ano de 2022 com dados atualizados até 12 de agosto, foram 473 mortes. Em 2021 foram 802; em 2020, 771; e em 2019, 787. Sendo que nas últimas duas décadas, mais de 11 mil pessoas morreram por suicídio no Estado.

A região Extremo-Oeste de Santa Catarina, historicamente apresenta alto índices de suicídio, inclusive maiores do que as médias estadual e nacional. Os possíveis fatores causais incluem causas ambientais, toxicológicas, laborais e culturais. (Bruxel, 2022). Contudo, pra além de causas e fatores, o que se deve considerar é que a morte por suicídio é considerada uma epidemia e por isso um sério e preocupante problema de saúde pública, o que chama atenção para a necessidade de aprimoramento de políticas públicas para sua prevenção.

O que se tem observado no cenário presente, é a mobilização da população brasileira em relação à temática. O que se evidencia nos vários grupos e páginas com títulos de prevenção ao suicídio nas redes sociais, ao contrário de tempos atrás, em que o material sobre o tema outrora era escasso (Fukumitsu, 2018). Mas, além de divulgar, é preciso também mudar o foco, não apenas superestimar o fato, mas trabalhar o que de mais vivo se reabilita na pessoa, compartilhar histórias.

Por isso é muito importante o grupo de apoio e a troca de experiências para continuar a existir. Expressar a dor é importante. Assim como não julgar o indivíduo por seu ato de autodestruição, muito menos rotulá-lo como “suicida”. Em vez de julgamentos, o sobrevivente merece condolências, respeito e privacidade (Fukumitsu, 2018).

Segundo Kovács (2010), o suicídio inclui uma gama de situações, muito complexas, cujos contornos são vagos e indefinidos. As tentativas de suicídio são atos deliberados de autoagressão em que as pessoas não têm certeza da sobrevivência, e uma consciência vaga do risco de morte. Portanto, é necessário cuidar do indivíduo que pede ajuda, pois o grande perigo é que, muitas vezes, estas pessoas não são levadas a sério. Muitas tentativas de suicídio são taxadas pejorativamente de atos histéricos e por vezes, até mesmo os profissionais da saúde tratam estes pacientes com desprezo.

Constata-se então que existem pontos importantes que devem ser percebidos ao analisar-se a situação. Afinal, os indicadores do processo autodestrutivo se manifestam muito antes do ato ser consumado, podendo se apresentar na fala do indivíduo, no relato do desejo de se matar ou morrer, nos surtos psicóticos, nas queixas somáticas indefinidas ou recorrentes, nos picos de angústia com sintomas de desagregação e desintegração em que a morte pode ser encarada como solução (Kovács, 2010).

Na visão de Fukumitsu (2019), o suicídio ainda se configura como tabu, pois é carregado de estigma, mesmo com o aumento da comunicação e campanhas sobre o tema, ainda é restrito e cauteloso com resquício de crenças que, por muito tempo se instalaram, como a de que falar sobre o assunto pode estimular ideias em quem pensa em se matar.

As campanhas se multiplicam, porém o número de suicídio e tentativas aumenta e atingem todas as idades e níveis socioeconômicos e educacionais. O suicídio não tem causa única, é resultado de múltiplos fatores e de uma intencionalidade pessoal (Fukumitsu, 2019). Sabe-se que o suicídio atinge várias pessoas, sendo que o maior impacto é causado aos familiares, pessoas amadas, amigos e pessoas que têm um vínculo próximo com quem tirou a própria vida.

Fukumitsu (2019) entende que o acolhimento, respeito e zelo com o enlutado devem ser as preocupações primordiais nos atendimentos. Tratamento que deve ser estendido às pessoas em tentativa de suicídio, mas que não raro são tratadas nos hospitais para onde são encaminhadas com falta de respeito, acolhimento, cuidado e empatia, o que se deve em parte à visível a falta de preparo de muitos profissionais. Neste contexto, ressalta-se a importância da formação continuada, tendo em vista que trabalhar com traumas e crises existenciais implica em uma constante ampliação de conhecimentos, de valores e convicções sobre a vida e sobre os cuidados com os seres humanos.

3 ADOLESCÊNCIA E ANGÚSTIA EXISTENCIAL

Nesta seção vai-se tratar da adolescência e angústia existencial para compreender as características deste período da vida e o que ele carrega consigo que interfere diretamente na forma de ser, agir e comportar-se dos adolescentes e jovens. Para dar conta do que se está propondo, organizou-se o texto em três subseções: adolescência com suas manifestações próprias; fatores de risco para a Saúde Mental do adolescente; e, automutilação na adolescência.

Ao tratar dessas temáticas acredita-se trazer ao debate os referenciais mínimos que possibilitam compreender as relações entre a adolescência e o objeto de pesquisa.

3.1 Adolescência com suas manifestações próprias

A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a adolescência como a segunda década da vida (de 10 a 19 anos). O mesmo entendimento é adotado em âmbito nacional pelo Ministério da Saúde (MS) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considere o período entre 12 e 18 anos de idade (Schoen-Ferreira; Farias; Silveira, 2010). Nessa toada, a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Na prática, a adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. De acordo com Freud (1973), em várias culturas a adolescência representa um rito de passagem, e a escola faz parte de um ritualístico proeminente nas culturas.

Nesta fase é mais importante se dedicar ao ato de conquista, às suas pulsões sexuais, do que à aquisição de conhecimento do mundo, de formalizações e de internalizações de regras e condutas. Os inúmeros indícios da maturação sexual, introduzidos pela puberdade, marcam o início da adolescência. A puberdade constitui uma parte da adolescência, caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal e evolução da maturação sexual (Freud, 1973).

Sabe-se que adolescência e juventude têm forte caracterização cultural, sendo que suas definições estão ligadas à compreensão do desenvolvimento humano, sendo uma fase essencial para o desenvolvimento, mas também traz consigo vários desafios, tanto para os jovens quanto para os pais e educadores. Nesta fase é de grande importância saber lidar com adolescentes de uma forma mais compreensiva, as alterações ocorridas, como por exemplo: hormonais,

mudanças no corpo. Referente à rotina escolar, a chegada do Ensino Médio exige novas responsabilidades. Diante de tantas transformações, é considerado normal que os adolescentes passem por mudanças de humor, comecem a questionar atitudes dos pais e que apresentem certa rebeldia neste momento de suas vidas.

No entendimento de Esslinger e Kovács (2006), a adolescência não só é um período de alegrias, mas também de sofrimento, pois o jovem, muitas vezes, se sente inferiorizado, confuso, acreditando que ninguém o compreende. É uma etapa da vida em que se depara com várias situações novas, com pressões sociais, mudanças corporais, conflitos e descobertas. Nesta fase, o sentimento que pode estar mais presente nos adolescentes é a angústia, que favorece o surgimento de frustrações e repentinas mudanças de humor e de comportamentos.

As manifestações que ocorrem nesta fase, no entendimento de Kovács (2010), normais neste período, seriam consideradas patológicas em outras etapas do desenvolvimento. Entre essas manifestações ocorrem intensas expressões de sentimentos, oscilação de humor e uma exagerada necessidade de autoafirmação. Entretanto, mesmo sendo considerada normal a grande parte das manifestações dos adolescentes, deve-se ficar atento aos seus sentimentos.

Pode ocorrer que alguns dos mais sensíveis a estes sentimentos desenvolvam quadros depressivos com notáveis sintomas de confusão, solidão, isolamento social, incompreensão, descontentamento e atitudes de rebeldia. Esse panorama pode indicar alguma doença psíquica como, por exemplo, a depressão, ainda que os sentimentos de tristeza não sejam os mais evidentes.

A condição em que os adolescentes alternam diversos tipos de sentimentos, podendo ir da alegria e da exaltação para uma tristeza profunda em alguns minutos, é conhecida como “labilidade emocional”, sendo uma característica desta fase considerada absolutamente normal. A labilidade emocional identifica-se, principalmente, pelas mudanças repentinas de humor, alterações que ocorrem sem que haja algum motivo aparente. Tais manifestações emergem de uma hora para outra, ou seja, sucedâneo ao momento em que está feliz e sorridente, o indivíduo pode mudar a sua feição e começar a ser tomado por intensa tristeza, que ele simplesmente não consegue explicar (Esslinger; Kovács, 2006).

Esta oscilação de humor tem vinculação com problemas relacionados ao estresse e alterações hormonais, decorrentes de fatores comuns da adolescência. Contudo, mesmo que essas mudanças de humor sejam relativamente normais na adolescência, no entendimento de Esslinger e Kovács (2006), o que preocupa é ver o adolescente sempre triste, deprimido e angustiado, aspecto que certamente não é típico da idade. Também não é muito comum encontrar adolescentes muito quietos, conformados e obedientes. Destaca-se assim, a

importância de observar seus comportamentos, a fim de identificar os casos que demandam cuidados, pois podem eles estar sofrendo, sentindo-se desadaptados e rejeitados.

No olhar de Santos (1971), a angústia psicológica da adolescência é consequência da insegurança do mundo moderno, das injustiças geradoras de indisciplinas e das desvirtuações dos ambientes que convivem. Para este estudioso, a angústia psicológica da juventude nasce com os maus exemplos dos pais e governantes, com o egoísmo, com a ganância pelo dinheiro. Han (2017, p. 107) tem uma leitura precisa ao dizer que a economia capitalista absolutiza a sobrevivência. Ela

[...] se nutre da ilusão de que mais capital gera mais vida, que gera mais capacidade para viver. A divisão rígida, rigorosa entre vida e morte marca a própria vida com uma rigidez assustadora. A preocupação por uma boa vida dá lugar à histeria pela sobrevivência. A redução da vida a processos biológicos, vitais, deixa a vida desnuda, despe-a de toda narratividade. Retira à vida a vivacidade, que a vida é algo muito mais complexo que mera vitalidade e saúde.

Na interpretação de Santos (1971), a indiferença na sociedade contemporânea faz do adolescente/jovem um descrente pela vida. A angústia é um fenômeno psíquico, cujo mal-estar ultrapassa as épocas. Ela é gerada pela inconformação a algo, a um sofrimento psíquico do ser humano. As injustiças e o desconhecimento de valores são algo que perturbam a mente humana. Na visão deste autor, todos

[...] precisam de ordem para viver, precisam de liberdade, precisam de ambiente como seres humanos, cujos direitos são iguais para todos. Se o desprezo pelo povo continua, rapidamente a reação se acende como dever de consciência, com a energia que lhe é fornecida pela fornalha da angústia, alimentada pela lenha dos desmandos, da indiferença e da falta de patriotismo dos governantes (Santos, 1971, p. 96).

Na sequência, Santos (1971) destaca que as discórdias dos pais se configuram em potente fator de angústia para os adolescentes. Outras causas são coadjuvantes, tais como a cultura, a classe social, a crise econômica, a inadaptação da vida cotidiana, a desordem mental e a insegurança. A isso Han (2017) denomina de sociedade do desempenho como uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente. Tais fatores são geradores de angústias e podem se traduzir em problemas emocionais. Se não forem adotadas medidas de ordem técnica, institucional, educacional e psicológica a angústia continuará a produzir sofrimento psíquico e mutilação. O autor também destaca que um dos fatores que levam o adolescente à insatisfação é a insegurança. Ela influencia mais que outros fatores, pois na maioria dos casos, a insegurança é responsável pela angústia na adolescência/juventude.

No olhar de D'Assumpção (2011), a angústia é uma consequência da época que se vive e ela se diferencia dentre as doenças psíquicas como, por exemplo, a depressão. Na angústia sempre permanece uma esperança de mudança, de que tudo aquilo que angústia, um dia terá um fim. Na depressão ocorre um colapso total e quase não existe esperança. Nela, a esperança se esgotou e em razão disso, ocorrem muitos suicídios. Na perspectiva de Silva (1972, p. 99), a

[...] preocupação e depressão são reações que fazem o indivíduo se afastar do contato com os outros. Com isto, fica impedido de dar solução acertada para seus problemas. O desenvolvimento dessas reações é devido a diferentes causas, como o medo, a frustração, o sentimento de culpa, o sentir-se sozinho, inadequado, incompetente, e o mau relacionamento com os outros ou qualquer outro sofrimento psíquico intenso.

Han (2017, p. 117) retrata a depressão como o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. “As enfermidades psíquicas como a depressão ou o *Burnout* são a expressão de uma profunda crise da liberdade. São um sinal patológico de que hoje a liberdade está se transformando em coação.”

Este autor utiliza expressões fortes que, num primeiro momento, nos desestabilizam, mas a seguir nos levam a refletir, como: “infartos psíquicos”, “alma consumida”, “sociedade do desempenho produz depressivos e fracassados.” Na sua visão, o que gera as doenças “[...] na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (Han, 2017, p. 27).

E D'Assumpção (2011) conclui que o ser humano do século 21 é um ser angustiado. Afirmo ainda ser o progresso experimentado na sociedade, um manancial de angústias a atormentar diariamente os seres humanos. As revistas, os jornais, o trabalho, as competições desleais, o trânsito, as desigualdades e limitações produzidas pela sociedade levam à angústia. As pessoas vivem em uma sociedade consumista em que o “mais ter” superou o “mais ser.”

Reale (2014, p. 118) alerta que o necessário não é mais suficiente e é considerado muito pouco; conseqüentemente, experimenta-se a crescente sensação de que nada mais é suficiente. “O homem de hoje arrisca-se, assim, a cair no abismo em que o atira o canto das sereias do querer-sempre-mais e do utilizar as técnicas para ter-sempre-mais.”

A televisão, com suas novidades tecnológicas, com exposição de roupas de marca, com a veiculação de publicidade sobre objetos eletrônicos de última geração, desperta no jovem o desejo de possuí-los. Como os adolescentes/jovens não estão preparados para enfrentar este cenário, não oferecem resistências. No entender de Han (2017, p. 91-92) também

[...] os novos meios de comunicação e as técnicas de comunicação estão destruindo cada vez mais a relação com o outro. O mundo digital é pobre em alteridade e em sua resistência. Nos círculos virtuais, o eu pode mover-se praticamente desprovido do “princípio de realidade”, que seria um princípio do outro e da resistência. Ali, o eu narcísico encontra-se sobretudo consigo mesmo.

A cada dia produzem-se novos desejos, em sua maioria irrealizáveis pelas condições econômicas da população, e, por isso, causadores de angústia entre os adolescentes/jovens. Reale (2011, p. 68), complementa dizendo que “[...] a personalidade angustiosa, muitas vezes é geneticamente constituída, mesmo os pequenos estímulos se transformam em grandes sofrimentos pela angústia que desencadeiam.”

Segundo Angerami-Camon (2007, p. 44), “[...] a angústia é o reconhecimento de que as coisas têm o significado que lhe damos, [...] que o sistema através do qual definimos a cada momento a nossa situação é atribuído ao mundo por nós, e que, portanto, não podemos derivar deles a maneira de ser no mundo.” É mais do que algo transitório e esporádico, é duradouro e toma a totalidade da existência humana. A angústia é deslocada de algumas situações que remetem à existência humana como alto nível de sofrimento existencial.

A angústia é o sentimento que nos invade quando cogitamos que nada foi, e ainda é tão possível quanto o ser; quando nos perguntamos por que existe algo, ao invés de não existir nada. E o fato curioso é nossa incapacidade de sentir o prodígio e o mistério do existir, sem pensarmos no nada absoluto (Angerami-Camon, 2007, p. 45).

A angústia do aqui e agora, por outro lado, revela um traço da condição humana que pode ser expresso negativa ou positivamente. Por exemplo, a angústia do aqui e agora pode levar à angústia da liberdade. Para Sartre (1997, p. 669), é a morte que constitui e revela a finitude humana. “Deste contágio resulta que a morte assume aspecto de necessidade ontológica e que a finitude, ao contrário, toma emprestado da morte seu caráter de contingência.” A morte se converte no limite humano. A morte nada mais revela senão acerca da ontologia do ser, e isso de um ponto de vista humano.

Mas a morte assim recuperada não permanece simplesmente humana, mas torna-se minha; ao interiorizar-se, ela se individualiza; já não é mais o grande incognoscível que limita o humano, mas o fenômeno de minha vida pessoal que faz desta vida uma vida única, ou seja, uma vida que não recomeça, uma vida na qual não podemos ter uma segunda chance. Com isso, torno-me responsável por minha morte, tanto quanto por minha vida. Responsável não pelo fenômeno empírico e contingente de meu trespassar, mas por esse caráter de finitude que faz com que minha vida, como minha morte, seja minha vida (Sartre, 1997, p. 652-653).

Sartre (1997) acredita que a liberdade que é minha liberdade permanece total e infinita; não que a morte não a limite, mas porque a liberdade jamais encontra este limite, a morte não é, de forma alguma, um obstáculo para meus projetos; é somente um destino desses projetos em outra parte. Não sou “livre para morrer”, mas sou um livre mortal.

A ação humana, em determinadas circunstâncias, pode ser vista como uma reação a certo estado de coisas. É uma tentativa de instauração de estado ideal de coisas, que implica tanto o reconhecimento de uma situação como indesejável, quanto a concepção de uma situação desejável (Angerami-Camon, 2007). Para o autor, é através da angústia que o ser humano poderá direcionar seus atos e sair do quietismo que, muitas vezes, é produzido pela condição social. É também pela angústia que a existência adquire plenitude e contornos específicos de condição libertária.

De acordo com Silva (1972), a angústia dos adolescentes tem relação com inúmeros fatores, com a situação financeira da família, com a aparência física, com o tipo de relacionamento que tem em casa, com o relacionamento com os amigos de ambos os sexos, com os estudos e as notas, com a escolha da profissão, com a situação política do país e do mundo. Se as preocupações persistem, sem solução e o adolescente/jovem não tem oportunidade de conversar com alguém que esteja disposto a lhe ouvir e auxiliá-lo nas suas dificuldades, ele pode se sentir angustiado. Portanto, o medo e a vergonha ou por achar que consegue resolver sozinho seus problemas, pode calar o adolescente gerando um sentimento de angústia muito intenso.

Segundo Campos (2012), na adolescência ocorre um fato importante e de consequências decisivas: o desenvolvimento mental do adolescente. Este vai influenciar todas as atitudes do adolescente ante as situações que a vida lhe apresentar. “Desde que a história vem sendo registrada, pais e educadores, filósofos, cientistas sociais e clínicos vêm se preocupando com os problemas da juventude” (Campos, 2012, p. 11). Também a literatura sobre a psicologia do desenvolvimento, a psicologia clínica, a psiquiatria e a psicanálise têm dado atenção aos problemas da adolescência. Elas compreendem que a adolescência é uma fase em que muitas decisões importantes da vida precisam ser tomadas e a sociedade cobra mais responsabilidades. Estas afetam o emocional dos adolescentes, pois a tomada de decisões pode provocar sentimentos angustiantes. Estes variam e podem se manifestar de modo mais ou menos intenso.

Os adolescentes que apresentam reações intensas de angústias, muitas vezes, apresentam comportamentos visíveis: inibido, infeliz, incapaz de tomar uma iniciativa, atenção e memória ficam extremamente perturbados, não encontram condições emocionais e intelectuais para estudar e para aprender, a comunicação se torna difícil. Aqueles que se

apresentam ansiosos, inquietos, dificultam seu relacionamento na escola e o processo de ensino e aprendizagem, como pondera Silva (1972).

Para Papalia e Olds (2000), é possível que o início da adolescência, na saída da infância, seja o período mais intenso de todo o ciclo de vida. Este período oferece desafios de crescimento na competência, na autonomia, na autoestima e na intimidade e, também, pode produzir riscos aos adolescentes. Alguns jovens encontram dificuldades para lidar com tantas mudanças de uma só vez e podem precisar de ajuda para superar os perigos ao longo do caminho. A adolescência é também o período mais comum para o aparecimento de diversos tipos de doenças psiquiátricas, incluindo ansiedade, transtornos do humor, transtornos alimentares, transtornos da personalidade e abusos de substâncias.

A entrada na vida adulta anuncia desafios e problemas. Os conflitos e as mudanças de personalidade surgem. Os adolescentes precisam organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, da comunidade, dos amigos, desenvolver percepções e mudanças que se operam no corpo, precisam estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta (Davidoff, 2001). Nesta fase é comum enfrentarem um período de angústias, de desafios da própria existência, de dificuldades de escolhas, de frustrações e de dores. Pesquisas indicam que as emoções podem tornar-se formas destrutivas e desintegrantes da personalidade quando são muito fortes (Campos, 2012). Ainda, conforme Campos (2012), para tornar emoções individuais em forças positivas é importante guiar os adolescentes a formas seguras de expressão, que sejam aceitáveis pela própria pessoa e pelos outros. É necessário fazer com que a inteligência se torne um poder no controle das próprias emoções.

Para Piletti, Rossato e Rossato (2018) há muitos fatores que se combinam para influenciar o estado emocional na adolescência. As mudanças físicas que ocorrem com a puberdade, somadas com os fatores sociais e culturais contribuem para a angústia existencial dos adolescentes. Reconhece-se que sua intensidade pode afetar o desenvolvimento intelectual dos adolescentes e contribuir para o fracasso e abandono escolar. Em muitos casos, os professores temem trabalhar com as turmas destes estudantes, pois requer que enfrentem os questionamentos, a indisciplina, a “bagunça” e as dificuldades de controle. Enquanto alguns ficam receosos, outros professores amam esse desafio, mas sabem que não é fácil.

3.2 Fatores de risco para a Saúde Mental do adolescente

A mente do ser humano é configurada pelas mudanças produzidas pelos seus relacionamentos e em sua base material que é o cérebro, ao longo da vida. A adolescência

envolve muitos desafios, mudanças, diferentes interesses, compatibilidades e tipos de relacionamentos. Portanto, se estes não forem acompanhados de vínculos seguros, podem se transformar em um grande problema para sua saúde mental (Siegel, 2016). Para o autor, é essencial trabalhar o vínculo durante o período da adolescência, tanto para o adolescente quanto para o adulto. Saber manejar as necessidades inconscientes de harmonia e vínculo facilita o bom relacionamento entre pais e filhos. Os pais podem observar as pessoas nas quais os adolescentes estão se transformando, embora não possam controlá-los em absoluto, mas podem estar abertos a muitas experiências interpessoais internas e externas que ocorrem durante os anos da adolescência (Siegel, 2016).

As principais características da adolescência aparecem devido às mudanças naturais e sadias do cérebro. Sabe-se que o cérebro dá sustentação à mente quanto às relações interpessoais. Durante os anos da adolescência a mente modifica-se, alterando a forma como o ser humano lembra (memórias), pensa, racionaliza, concentra, toma decisões e se relaciona com os outros (Siegel, 2016). Segundo Papalia e Olds (2000) na adolescência existem atitudes típicas que podem ser provenientes das incursões inexperientes dos jovens pelo pensamento abstrato. O psicólogo David Elkind (1976), com base em trabalho clínico com adolescentes, descreveu estes comportamentos:

Encontrar defeitos nas figuras de autoridades: Os adolescentes agora percebem que os adultos que antes veneravam estão muito além de seus ideais e se sentem compelidos a dizê-lo. Os pais que encaram essas críticas com parte normal do desenvolvimento social e cognitivo dos adolescentes, poderão lidar com tais observações que ninguém é perfeito, nem mesmo um adolescente.

Tendência a discutir: Os adolescentes, muitas vezes, tendem a discutir à medida que praticam suas habilidades para explorar problemas e encontrar argumentos para seu ponto de vista, se os adultos estimularem e participarem de debates em torno de princípios evitando questões de personalidades poderão ajudar os jovens a ampliar seus poderes de raciocínio.

Indecisão: Muitos adolescentes têm problemas para se decidir em relação a coisas simples, porque agora têm mais consciência das diversas escolhas que a vida oferece.

Hipocrisia aparente: Jovens/adolescentes, muitas vezes, não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e viver de acordo com ele.

Autoconsciência: Os adolescentes agora podem imaginar-se no lugar do outro e pensar o que outra pessoa está pensando, entretanto possuem dificuldades para distinguir o que é interessante para eles do que é interessante para outra pessoa. Sendo que, às vezes, a

autoconsciência pode ser particularmente dolorosa na adolescência. É importante evitar críticas em público ou zombaria de jovens/adolescentes.

Suposição de invulnerabilidade: O psicólogo Elkind (1976) usa o termo fábula pessoal para denotar a crença dos adolescentes de que são especiais, de que suas experiências são únicas e que não estão sujeitos a regras. O egocentrismo aparece de maneira acentuada no início da adolescência e que está em grande parte dos comportamentos arriscados e autodestrutivos.

A Unicef (2011) esclarece que as diferentes experiências de ser “adolescente”, sejam físicas, sociais ou psíquicas, podem definir oportunidades de exercício de direitos em relação à saúde, a educação, e proteção integral, entre outros fatores, que influenciam para convergências de desigualdade. Pode-se identificar alguns fatores que influenciam a desigualdade entre os adolescentes tais como: lugar onde vive; oportunidades de participação e das relações estabelecidas na comunidade, na escola e família; ser pobre, rico, negro, branco ou indígena; viver em determinadas regiões, na rua, em abrigos, em comunidades populares, nos grandes centros urbanos ou em localidades rurais; possuir algum tipo de deficiência; fato de ser menina ou menino. Estes elementos levam Piletti, Rossato e Rossato (2018, p. 170) a apontarem que para “[...] compreender o adolescente exige considerar suas constituições, suas características, as quais estão intimamente interligadas as relações produzidas na história da sociedade que vive”

Para promover possibilidades de uma boa saúde mental na adolescência requer-se a redução das vulnerabilidades e desigualdades que impactam os adolescentes em seu crescimento e desenvolvimento. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) são inúmeros os fatores que influenciam a saúde mental dos adolescentes. Entre estes fatores são: a qualidade de vida, relação com seus pais, violência, *bullying*, problemas socioeconômicos (OPAS, 2022).

Os jovens com maior risco de desenvolver problemas de saúde mental são aqueles que enfrentam discriminação, exclusão social, vivem em ambientes frágeis e com insegurança. Talvez a escola não consiga resolver muito deles, mas pode compreender quem ele é, de onde vem, quais seus sonhos e desejos e auxiliá-lo em algumas de suas dificuldades.

3.3 Automutilações na adolescência

Automutilação não suicida é um problema emocional caracterizado por comportamentos propositais que envolvem agressões diretas ao próprio corpo, mas sem a intenção de cometer suicídio, a intenção da automutilação e aliviar algum sofrimento

emocional, como por exemplo: sentimentos de raiva, tristeza, angústia, vazios internos, sofrimento psíquico, emoções sentidas de forma muito intensa que são consideradas insuportável para alguns indivíduos, essas emoções fazem com que o a pessoa se mutila para sentir alívio dessas sensações (Aratangy *et al.*, 2018). De acordo com estes, a automutilação não é um tema novo, embora a maioria das pessoas tenham ouvido falar pouco sobre o assunto, apenas recentemente os médicos destacam que nos últimos anos essa prática vem aumentando em especial entre o público de adolescentes em ambos os sexos.

A automutilação foi incluída na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria - APA), e é definida como autolesão não suicida. Trata-se de um “[...] comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosas, à superfície do seu corpo” (DSM-5/APA, 2014, p. 804). Este comportamento repetitivo, em geral, tem como propósito reduzir emoções negativas ou resolver as dificuldades interpessoais. Em alguns casos, a lesão é concebida como autopunição merecida e o indivíduo frequentemente relatará uma sensação de alívio imediato, durante o processo (APA, 2014).

O DSM-5 (APA, 2014) descreve que a autolesão mais frequente é infligida com faca, agulha, lâmina ou outros objetos associados. Os locais comuns para lesão incluem a área frontal das coxas e o lado dorsal do antebraço. Outros métodos também utilizados incluem cravar agulhas ou faca de ponta afiada em uma área, em geral a parte superior do braço; infligir uma queimadura superficial com a ponta de um cigarro aceso ou queimar a pele esfregando repetidamente com uma borracha.

A autolesão não suicida evidencia-se, com mais frequência, no início da adolescência e pode continuar por muito anos. Ainda conforme o DSM-5 (APA, 2014, p. 804), o envolvimento de “múltiplos métodos está associado a psicopatologia mais graves incluindo tentativas de suicídio.” Com base em análise de comportamentos funcionais, o Manual (APA, 2014, p. 805) descreve duas teorias de psicopatologia:

Na primeira, baseada na teoria da aprendizagem, o reforço positivo ou negativo mantém o comportamento. O reforço positivo pode resultar do fato de o indivíduo sentir a autopunição como merecida, com o comportamento induzindo um estado prazeroso ou relaxado ou gerando a atenção e ajuda de outra pessoa significativa, ou como uma expressão de raiva. O reforço negativo resulta de regulação do afeto e redução das emoções desagradáveis ou de evitação dos pensamentos angustiantes, incluindo pensamentos sobre suicídio. Na segunda teoria, a autolesão não suicida é considerada uma forma de autopunição, em que as ações autopunitivas são realizadas para compensar atos que causaram sofrimento ou danos aos outros.

Além da tendência de começar no início da adolescência, a automutilação não suicida costuma ser mais comum em pessoas com outros transtornos já existentes, como por exemplo, transtorno de personalidade, transtorno alimentar ou transtornos por uso de substâncias, incluindo transtorno por uso de álcool e autismo, entre outros (Attia; Walsh, 2022; Khan, 2022; O'Malley; O'Malley, 2020).

Embora os métodos utilizados pelas pessoas para agredir a si próprias se sobreponham àqueles usados nas tentativas de suicídio, a automutilação não é suicida porque muitas pessoas que praticam o ato, declararam que no momento da autoagressão não tiveram a intenção de causar a morte, sendo que a maneira como ela se automutila não pode causar a morte, como por exemplo, leves cortes em determinadas áreas do corpo. Quando a pessoa tem a intenção de morrer ela usa de outras formas, como por exemplo, a ingestão de grandes doses de medicamentos ou outros meios mais fatais.

De acordo Aratangy *et al.* (2018), mesmo a pessoa afirmando que não teve intenção de morrer, a automutilação não deve ser ignorada ou menosprezada pelos familiares e profissionais da saúde, porque a pessoa que automutila tem maior propensão a tentar ou cometer o suicídio. Para ele, a automutilação não é algo difícil de comprovar, pois com a disseminação das tecnologias digitais, há páginas nas redes sociais e grupos de *Whatsapp* em que pessoas muito jovens postam fotos de ferimentos que causam a si próprios, e centenas de pessoas curtem, “dão *like*” na publicação.

Entre as causas para o ato, Aratangy *et al.* (2018) entendem que a automutilação pode surgir devido a sensações ruins que crescem na mente do contingente dos adolescentes, na tensão emocional difícil de nomear, até descobrir uma maneira de aliviar o desconforto insuportável. Por exemplo, quando uma pessoa está com raiva ela dá um soco em uma parede, o soco não resolve nada e ainda machuca a mão, mas ajuda a pessoa a extravasar a raiva, sendo que, a pessoa não consegue encontrar outras formas de enfrentar as situações que lhe causam este sentimento. Daí toda a vez que sente raiva surge o impulso de soquear a parede, é neste tipo de ciclo que as pessoas que se mutilam estão presas. Existem pessoas que apresentam certos tipos de comportamentos e estão propícias ao desenvolvimento de comportamentos automutiladores, considerados fatores de risco para desenvolvimento da automutilação.

Ainda segundo os autores Aratangy *et al.* (2018, p. 28), “[...] há evidências de distúrbios de funcionamento de diferentes circuitos de neurotransmissão, mas ainda não é possível definir uma causa única para o surgimento desses comportamentos.” Em geral, na maioria dos casos, existe uma vulnerabilidade ou predisposição biológica, como por exemplo, fatores psicológicos e sociais que iniciam e mantêm os quadros automutiladores. Embora alguns fatores de risco

ainda não sejam conhecidos. Ainda não se sabe exatamente a razão pela qual alguns indivíduos são mais propícios a desenvolver transtornos psiquiátricos em geral ou automutilação em particular.

Referente aos fatores psicológicos, existem diversos deles ligados à automutilação. Embora as pessoas tenham dificuldades na regulação das emoções, não se pode afirmar que determinadas experiências ou características psicológicas causem automutilação, mas certamente aumentam o risco e as chances de vir a desenvolver o quadro. Experiências de vida traumática são comuns em pessoas que se automutilam, por exemplo. Os episódios frequentemente ocorrem na infância, na forma de abuso sexual, negligência física ou psicológica, separação e conflitos familiares, dependência de álcool de um dos pais, doença ou morte de algum familiar etc. (Aratagy *et al.*, 2018).

Quando esses traumas ocorrem precocemente na infância, aumenta as chances da pessoa se tornar impulsiva, agressiva e ansiosa, na adolescência. Os altos níveis de estresse emocional na infância também estão ligados a maiores dificuldades em se expressar ou administrar as emoções de forma adequada e saudável. Quanto mais cedo o evento estressor ocorrer na vida da criança, mais chances ela terá de desenvolver doenças psíquicas ou comportamentos de automutilação. Sendo que pessoas que passam por eventos traumáticos durante a vida adulta, como por exemplo, sequestro, estupro ou situações de guerras, também podem desenvolver estes comportamentos, embora seja menos comum.

Aratagy *et al.* (2018) descrevem alguns fatores psicológicos que são frequentes em pessoas que sofrem com a mutilação: pessimismo, falta de esperança, insegurança, baixa autoestima, impulsividade; sintomas ansiosos como medo, preocupação excessiva, sintomas físicos de nervosismo, crises de pânico e; sintomas depressivos como tristeza, falta de vontade e de energia, dificuldades de sentir prazer nas coisas; sintomas com distúrbio de sono e de apetite. Pensamentos negativos ocorrem, na maior parte do tempo, em pessoas que praticam a automutilação.

Demantova (2020) concorda que alguns traços psicológicos estão relacionados ao aumento de comportamentos automutiladores, um destes diz respeito à falta de mecanismos para lidar com adaptação psicológica dos problemas cotidianos que surgem na vida do indivíduo. A adolescência é a fase em que o indivíduo passa por mudanças e representações do corpo modificado pelas transformações que ocorrem, isso fica potencializado uma vez que, na sociedade Contemporânea, sobre o corpo do adolescente se investe em publicidade, consumo, estética, tanto social como economicamente, em virtude de sua aparência e jovialidade.

A dificuldade no relacionamento interpessoal também é um dos fatores presentes como causa e consequência em muitos transtornos psiquiátricos. Sabe-se que a automutilação é um ato que surge mais frequente em adolescentes que se sentem isolados e com dificuldades de estabelecer relacionamentos. Sendo que a presença da automutilação e de outros quadros psiquiátricos também podem afastar a pessoa do convívio social (Aratangy *et al.*, 2018).

Ao se sentirem incompreendidos e impedidos de expressar seus sofrimentos, medos e falhas, os jovens experimentam um estado de verdadeiro desamparo social e cultural, dificultando ainda mais a ressignificação do trabalho simbólico interno dos seus sofrimentos psíquicos. Uma das saídas encontradas por eles, a questão do ato da automutilação se situa no núcleo da problemática da adolescência sendo uma modalidade de defesa frente à experiência de passividade em decorrência das transformações corporais e perdas vividas na passagem da infância para a vida adulta (Demantova, 2020).

E Demantova (2020) acrescenta ainda que na adolescência o ato tem características pluriformes, não só se apresenta em diferentes formas, como também tem intenções diferentes, no caso da mutilação na adolescência carrega um olhar múltiplo, considerando a individualidade do sujeito.

Os autores Aratangy *et al.* (2018) corroboram ao citar que os principais indícios de que os adolescentes possam estar se mutilando é o uso de roupas que escondam as partes do corpo que costumam ser lesadas, mudanças abruptas de comportamento, contato com pessoas que se mutilam e busca de informações sobre tal comportamento. Tendo em vista que os ferimentos geralmente são feitos nos braços, punhos, tronco na parte frontal e nas pernas, conclui-se que cicatrizes nessas regiões podem ser indícios de automutilação.

Nesse sentido, a escola e a família constituem um elo importante no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, sendo que se vive em um momento em que os problemas de ordem social e a violência física e emocional tem se tornado um componente da rotina do trabalho dos educadores. Muitas vezes, são os professores que percebem mudanças no comportamento dos adolescentes. Neste momento, a comunicação entre escola e família é fundamental para encontrar uma saída. Ressalta-se que para o professor suspeitar que o aluno está com problemas e está se mutilando ele precisa estar atento e conhecer alguns comportamentos típicos desses jovens (Aratangy *et al.*, 2018).

Portanto, é de extrema importância que a prática da automutilação seja identificada, pois as pessoas que o praticam revelam um grande sofrimento e precisam de encaminhamento para uma equipe especializada a fim de serem acolhidas, ouvidas e orientadas, sentindo-se assim mais seguras e confiantes para externar seus conflitos (Demantova, 2020).

Em uma sociedade onde se acredita que a satisfação plena pode ser alcançada a qualquer preço e tudo é possível, de acordo com Demantova (2020), os limites ficam ofuscados, questão que repercute na adolescência. Esses jovens, confrontados com a impossibilidade, tendem a ficar cada vez mais angustiados e frustrados e, ao mesmo tempo, apresentam baixa tolerância e coragem para o enfrentamento destes fatos.

A questão dos limites é entendida por Demantova (2020) em um sentido mais amplo: em relação a tudo aquilo que barra, estabelece determinado corte; como também serve para demarcar e diferenciar o eu do outro e as diferentes gerações e funções parentais. Pode também ser geradora de excesso de angústia quando esses limites são precários ou faltantes.

Neste ponto, chama-se atenção para toda a pluralidade e diversidade das dinâmicas psíquicas dos adolescentes que cometem a automutilação, as quais não se classificam em um determinado quadro ou estrutura psíquica. A problemática envolve um leque de comportamentos e funcionamentos psíquicos diversos e embora sustentem a mesma prática, chama atenção pela particularidade subjetiva daquele que pratica o ato (Demantova, 2020).

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), existem consequências funcionais da automutilação não suicida, sendo que o ato de se cortar pode ser realizado com instrumentos compartilhados, levando à possibilidade de doenças transmissíveis pelo sangue. Os indivíduos frequentemente tomam conhecimento do comportamento por recomendação ou observação de outra pessoa.

A adolescência além de ser uma fase de transformações mentais e fisiológicas, é uma fase de muitas perdas. Destaca-se neste cenário a importância de identificar alguns sinais de risco a saúde mental do adolescente, reconhecendo suas manifestações e identificando os riscos a saúde mental. Indicar e/ou encaminhar os adolescentes/jovens para profissionais e instituições que tratam da saúde mental é fundamental. Sendo que múltiplas mudanças físicas, emocionais e sociais, incluindo o abuso ou violência, podem tornar os adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental. Promover o bem-estar psicológico aos adolescentes e protegê-los de fatores de risco que possam afetar a sua saúde mental, e repercutir na vida adulta.

4 CONTEXTO ESCOLAR E SUAS INTERFACES COM ANGÚSTIA EXISTENCIAL E FINITUDE HUMANA

Nesta seção dar-se-á continuidade à discussão dos temas considerados relevantes para a pesquisa proposta nesta tese, busca-se dar ênfase ao contexto escolar e suas interfaces com a angústia existencial e finitude humana. O texto apresenta quatro subseções: Currículo e suas contribuições no contexto escolar; Currículo escolar: presenças e ausências; Angústia existencial no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio; Finitude humana e os dilemas cotidianos no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio.

Nesta seção não se pretende apenas trazer uma definição teórica do que seja currículo. Vai-se além, ao abordá-lo como uma ferramenta do trabalho pedagógico do professor, envolvendo conteúdos e atividades, com o horizonte no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo que, parte deste conteúdo compôs um artigo científico, publicado em revista⁵.

4.1. Currículo e suas contribuições no contexto escolar

O currículo é uma das ferramentas de trabalho do professor. Ele é organizador e direcionador do trabalho docente. O currículo escolar não se refere apenas a uma relação de conteúdos descritos em diretrizes de qualquer natureza, envolve também questões que permeiam o cotidiano escolar dentro e fora da escola. Tudo que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos e ser considerado currículo, como por exemplo, os temas existenciais, sendo assim é de grande importância abordá-lo.

O termo currículo, conforme resume muito bem Pacheco (2001, p. 15-16), utiliza-se com muitas e diferentes acepções: “[...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos [...]”. Seguindo nessa linha de raciocínio, tem-se

⁵ Artigo: Currículo Escolar do Ensino Médio: Interfaces com Angústia Existencial e Finitude Humana. Publicado Revista Perspectiva, Erechim, v .46, n.176, p.31-42, dez. 2022. DOI: 10.31512.
<http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/issue/current>

[...] na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada (Pacheco, 2001, p. 16).

Destarte, se o *Curriculum Vitae* (CV) é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é um projeto que obedece a propósitos bem definidos (Pacheco, 2001). Silva (1999, p. 43) dissecou o sentido mais intrínseco do currículo, referindo-se à expressão *currere*.

É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de ‘percorrer a pista.’ É como atividade que o currículo deve ser compreendido - uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

Para Grundy (1987 *apud* Pacheco, 2001, p. 18), “[...] o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”. Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949, a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler, que se impõe quase sem contestação por mais de 20 anos.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

O currículo é um “território em disputa”, como lembra Arroyo (2011). Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-se” espaços de pensamento. Para Costa (1999, p. 52), é nesse sentido que o currículo é produtivo. Ele “[...] não se movimenta apenas no campo das narrativas do dever ser, ele faz por meio da ação pedagógica, pautado em saberes pedagógicos. Molda condutas de modo disciplinar, e o disciplinar diz respeito a disciplinaridade [...] e ao disciplinamento [...]”.

No entendimento de Berticelli (1998, p. 165), currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo

filosofias, ideologias, jogos de poder. “‘*Latissimo Sensu*’, o currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos”.

Desse modo, segundo Kemmis e McTaggart (1988, p. 44), “[...] o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular de seu discurso”, e, também na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação. Berticelli (1998, p. 168) reforça esta forma de pensar ao afirmar que “[...] o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo”.

No entendimento de Forquin (1996, p. 188), o termo "currículo" designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um “[...] programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar”.

Já para Sacristán (2000, p. 24), o currículo é uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas. Por isso

[...] argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidam na ação pedagógica âmbitos que envolvem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

Sob a perspectiva de Sacristán (2013), o currículo em educação determina conteúdos que serão abordados ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordenando o tempo escolar e proporcionando elementos daquilo que se entende como desenvolvimento escolar. Consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Estabelece relações entre a escola, a cultura e a sociedade. Moreira e Candau (2007, p. 20) estabelecem para o conceito de currículo uma definição mais aproximada da que se tem hoje. Para esses autores, o currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Young (2014) o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido junto à produção de conhecimento. Para ele, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim sua descoberta, estruturado e documentado por meio do currículo. O autor considera o currículo como um conceito importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Ele destaca que nenhuma outra instituição ou empresa tem um currículo no sentido em que a escola tem. O currículo escolar é um conhecimento especializado. É essa teoria do currículo que desenvolve e permite analisar e criticar suas diferentes formas para desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

De acordo com D'Ambrosio (2014), o currículo é uma estratégia para a ação educativa, entendendo essa como estratégia social para desenvolver potencialidades e estimular a busca pelo bem comum. Para Silva (2015), os currículos exercem bem mais do que a relação de estabelecimento e prescrição de métodos e conhecimentos. Estão relacionados, também, com o poder sobre a construção de identidades. O poder estaria contemplado não só na seleção de determinados conhecimentos, mas no próprio conhecimento em si.

Segundo Moreira (1997, p. 7), o currículo se constitui como algo privilegiado da atenção das autoridades, políticos, professores e especialistas, sendo que o panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestado por constantes “[...] reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como o incremento da produção teórica do campo.” Para ele, o currículo corresponde a uma seleção de culturas realizada em um universo mais amplo de possibilidades, a seleção expressa uma posição político-ideológica em favor de determinados grupos, determinadas em disputas culturais e debates em torno do conhecimento. Deste modo, questionar os currículos nas escolas, implica em analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes aos saberes.

Toda a instituição de ensino trabalha de acordo com uma cultura. O currículo é o que transmite múltiplas maneiras de ensinar, é um fato que está inerente à existência da instituição escolar. O conteúdo cultural é uma condição para ensinar o currículo, é a estruturação da cultura de acordo com os códigos psicológicos (Sacristán, 2013).

O currículo é considerado algo central para a escola, deve ser associado à própria identidade escolar, à sua organização e funcionamento, sobre seu papel, que exerce a partir das

aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. A escola é considerada promotora de educação formal e passados séculos, ela tornou-se um local onde a consciência coletiva acredita que acontece a educação, a aprendizagem e o ensino, no entendimento que “[...] ensinar é ensinar a pensar” (Zitkoski; Morigi, 2013, p. 130). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os currículos devem ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil 2013, p. 10).

As DCNs (Brasil, 2013) para a educação básica, destacam que é tarefa da escola, proporcionar interações, e responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local. Elas definem os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 a 17 anos, preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (Brasil, 2013, p. 41).

Segundo as DCNs, o currículo educacional é direcionador do caminho que o estudante vai percorrer durante seu período escolar, nele estão organizados os conteúdos que os alunos irão aprender no decorrer dos anos de estudos em qualquer instituição de ensino, seja em escolas públicas ou privadas. O currículo é o guia. Cada instituição de ensino cria seu próprio currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O currículo faz parte da identidade da escola. Ele é adaptável e deve atender às necessidades dos alunos e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), atendendo aspectos humanos, sociais e políticos.

Para Alarcão (2001), a escola deve ser um local de formação que vai além de sua representação física. Um lugar com concepções e formações, onde precisa existir a devida importância para a gestão curricular e o relacionamento interpessoal, pois está-se em um tempo de curiosidades, de atividade, de iniciativa e de desenvolvimento de capacidades. A escola é o contexto de trabalho para o professor e os alunos conscientes de suas responsabilidades com a educação e aprendizado.

Bock (2002) defende que a escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura e, portanto, pode modificar o comportamento do sujeito. A prática da educação realizada na escola faz com que a criança deixe de imitar os comportamentos aprendidos informalmente e aos poucos se aproprie de outros valores que possibilitam a mudança, a construção da autonomia e o reconhecimento individual do sujeito dentro de um contexto social.

A escola como centro de informações, é considerada muito importante no processo de transformação da sociedade. Os professores trabalham com questões de valores éticos, culturais, políticos e familiares, é o local onde é ensinado o aluno a refletir sobre assuntos importantes para sua formação integral. Para Torres (2012) a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, a escola é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento do ser humano, sendo um lugar de desafios e, também de apoio.

Diante do entendimento de que a escola faz parte do desenvolvimento do indivíduo e por ser local onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem sistematizados, considera-se de grande importância incluir nos currículos escolares temas como a angústia existencial e finitude humana. Todavia, para que o professor possa trabalhá-los nas escolas é preciso conhecer com alguma profundidade o tema, fazer troca de experiências, procurar embasamento teórico sobre o assunto, acarretando experiências com práticas de aprendizagem profissional. Sabe-se também da necessidade de instrumentalizar os educadores para que possam desenvolver habilidades e encontrar as melhores formas de lidar com determinados temas.

De acordo Siegel (2016), é essencial trabalhar a angústia entre adolescentes para que eles saibam lidar com as mudanças que surgem na adolescência, essa é a fase da vida que envolve a exploração e mudanças de diferentes interesses e compatibilidades e tipos de relacionamentos. Conforme a adolescência se desenvolve, o adolescente vai explorando coisas novas e os relacionamentos com seus pais e entre iguais, pode se tornar difícil.

Segundo Marques (2013), o índice de mortalidade no Brasil não poderá ser conhecido por alguns jovens estudantes, devido ao fato de fazerem parte desta estatística. O que se pode entender como morte invertida, porque não se espera a morte precoce de jovens. Por mais

relutantes que sejam alguns temas, eles fazem parte da realidade e da vida dos indivíduos. É difícil aceitar a morte de jovens, mas em alguns cenários ela pode tornar-se possível e presente. Segundo autora, o suicídio, às vezes, é algo premeditado, muitas vezes já expresso em cartas deixadas por quem o comete, e, também em algum momento pode ser expressado por revolta, angústia e sofrimento psíquico. Está bastante presente nos adolescentes que sofrem *bullying* e desprezo por parte dos colegas.

De acordo com Kovács (2012), não se deve associar a discussão sobre a morte apenas a situações de término da vida, pois desde o nascimento, diariamente, morre-se aos poucos. A vida é pautada por pequenas mortes cotidianas. Esta autora (2003) aborda a importância da educação para a morte, afirmando que não se trata de uma receita padronizada, mas uma forma de suscitar reflexões que provoquem o ser humano a refletir sobre a morte e a consequência desta para a vida.

Anton Neto (2014) destaca que a morte e a perda, sejam simbólicas ou reais, fazem parte do universo educacional. A cada ano que passa, educadores e alunos vivenciam tal experiência, seja quando os alunos são aprovados para outras etapas de ensino, quando os educadores são substituídos por outros, quando a infância cede o lugar da adolescência, ou mesmo quando um educador ou aluno que estabeleceu vínculos afetivos muito profundo é transferido para outra instituição ou mesmo quando acontece a morte real de alguém que pertenceu a instituição.

De acordo com esses fatores, propõe-se trazer uma reflexão sobre a importância de incluir o tema da angústia existencial e finitude humana nos currículos escolares a partir de componentes teóricos metodológicos das ciências humanas. Assim como Anton Neto (2014), acredita-se que trabalhar a angústia existencial e finitude humana nas escolas é proporcionar ao educador uma reflexão, na medida em que possibilita uma revisão de modo particular em seus conceitos, a partir da cotização dos pressupostos culturais que fundamentam suas crenças e valores. Pode-se dizer que é uma reeducação a partir de um novo horizonte pedagógico.

4. 2 Currículo escolar: presenças e ausências

O Ministério da Educação (MEC) destaca que a palavra currículo também é utilizada para indicar efeitos alcançados pela escola o que é chamado de currículo oculto, este sendo tudo aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. (Brasil, 2013). Sendo parte do currículo oculto os rituais e as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o

tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (Moreira; Candau, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram que eles não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Esses conhecimentos e práticas são expostos a novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Por currículo real entende-se o que será realizado em sala de aula, o planejamento que é praticado, ou seja, é o planejamento em ação. Currículos oculto ou nulo, são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar, que não estão expressos em palavras ou não estão no papel. O currículo oculto é aquele que é transmitido implicitamente, mas não mencionado, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2010, p. 78). Devido à sua importância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como sendo o currículo real, pois é aquele que é abordado e trabalhado sobre assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo explícito é tudo aquilo que é proposto pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas, e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo as propostas pedagógicas que se inserem na educação. “Sendo a escola um espaço apropriado do saber, é necessário o conhecimento sobre diferentes formas de ensinar, que podem ser observadas nas concepções que o professor utiliza na sua prática pedagógica de forma consciente e inconsciente” (Lima; Zanlorenzi; Pinheiro, 2012, p. 160).

Nas dimensões do currículo formal nas escolas, pode ser levado em conta o que se refere o art. 12, da Lei n. 9.394/96 que define as diretrizes básicas de educação nacional, responsabilizando os estabelecimentos de ensino pela elaboração e execução da prática pedagógica, sendo que para esta elaboração, deve-se atender às exigências legais (Lima; Zanlorenzi; Pinheiro, 2012). Na visão de Sacristán (2013), o currículo é uma construção onde se pode encontrar respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir sobre as possibilidades que são apresentadas, sendo que o currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas.

De acordo com MEC (Brasil, 2013), os temas a serem trabalhados com os alunos estão voltados para a compreensão e construção da realidade social e cultural, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados assuntos de forma transversal nas áreas ou disciplinas já existentes. Os temas

transversais trazem conceitos e valores básicos à democracia e cidadania, seguem questões importantes e urgentes para a sociedade, os critérios utilizados para sua elaboração são urgência social. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, procurando também interferir na realidade para transformá-la.

Os temas transversais são constituídos pelos PCNs e compreendem seis áreas: **Ética** (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), **Orientação Sexual** (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis), **Meio Ambiente** (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), **Pluralidade Cultural** (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e **Trabalho e Consumo** (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania) (Brasil, 1998). Por tratarem de questões sociais os

[...] Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (Brasil, 1998, p. 26).

Também chamados de componentes extracurriculares, os temas transversais devem ser incluídos no currículo escolar de acordo com conteúdo de caráter social. Devem ser trabalhadas com os estudantes as questões do conhecimento acumulado, mas também temas emergenciais do cotidiano ou das necessidades deles. A Secretaria Nacional de Educação indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abrem espaço para que o currículo possa trabalhar com os temas transversais.

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas, incluindo os temas circunstanciais. A escola tem autonomia para incluir dentro da proposta do governo assuntos que consideram relevantes para o contexto escolar, porém os temas transversais fazem parte dos parâmetros da base comum curricular de toda a educação básica.

Para que a educação se efetive de forma significativa, é de extrema importância que a instituição contemple, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) um espaço para desenvolver

pautas de atividades envolvendo temas circunstâncias considerados relevantes para a formação dos estudantes.

Estes temas denominados de conteúdo extracurriculares são complementares para a educação no contexto escolar, pois agregam valores humanos, não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade. Se a escola evitar abordar alguns assuntos referentes a angústia existencial e finitude humana, acabará inculcando nos alunos a ideia de que é um assunto proibido, sobre o qual não se deve falar e que o sofrimento é algo que não pode ser expresso. Se a escola não se sente preparada para agir neste tipo de situação é importante que solicite a intervenção de profissionais qualificados.

A Lei nº 13.415/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que acompanham o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

1 Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2 Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3 Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 Comunicação: Utilizar diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo

5 Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6 Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8 Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9 Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017).

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2017) alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconizando uma revisão do modelo curricular, estabeleceu uma mudança em sua estrutura, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais a partir de 2022. Deste modo, esta etapa da educação obrigatória no Brasil desde 2013, com a Reforma feita em 2017, deixou o currículo mais flexível ao estabelecer os chamados itinerários formativos. Assim, os alunos podem escolher a área do conhecimento que desejam se aprofundar (Wright, 2021).

Esta modalidade de escolha é denominada de “itinerários formativos.” Estes deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação

de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Talvez a possibilidade que se abre com os projetos de vida tenha espaço para discutir e tratar de questões como a angústia existencial e a finitude humana, mas novamente é de conhecimento fático que vai depender de pessoas preparadas para realizar este debate e orientar os estudantes.

O desenvolvimento do currículo está baseado no trabalho e competências que são propostas pela BNCC. O Ensino Médio propõe que os estudantes passem a ter o conhecimento integral com outros aspectos importantes como evolução física, cultural, social e emocional. A proposta do documento é intensificar a integração das disciplinas e fornecer flexibilidade às escolas para trabalharem os conteúdos de forma mais livre.

Com este propósito a BNCC lista as competências gerais e específicas relacionadas a cada área do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade. A organização se dá em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de adotar a flexibilidade como princípio de organização curricular, permite que a construção de currículos e propostas pedagógicas atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Uma característica importante da reforma do Ensino Médio é não impor um modelo padrão, deixando livre para os Sistemas de Ensino desenvolver as formas de oferta da etapa. Sendo que o foco está na garantia da equidade para todos os estudantes do país, gerando compatibilidade na diversidade que permita, por exemplo, a transferência de estudantes entre escolas e redes sem perdas para seu percurso de aprendizagem.

A proposta de reforma do Ensino Médio, no entanto, vem sendo muito polemizada, especialmente por ter um viés tecnicista e ser uma proposição que não permite ao estudante uma formação integral de Ensino Médio, especialmente porque ele precisa fazer a opção por itinerários em um período de sua vida cheio de instabilidade, sente insegurança e não sabe muito bem o que quer para sua vida pessoal e profissional. Que condição possui para decidir? Para fazer escolhas? Ao mesmo tempo, as críticas caem sobre a reforma pelo empobrecimento da formação com a retirada de determinados componentes curriculares de formação mais humanística, onde haveria possibilidade de debater e conhecer temas relacionados ao interesse do jovem e adolescente, como uma dinâmica para auxiliá-los a redimir suas angústias e ansiedades.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo. Comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo, requer saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções.

A BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral, reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2017).

Sabe-se que lidar com as emoções em sala de aula é uma necessidade. O emocional do aluno afeta seu rendimento escolar, mas também não é uma tarefa fácil para o professor, requer treinamento e habilidades para tratar assuntos que envolvam sentimentos.

Santos e Incontri (2010) acreditam que a finitude humana é um instrumento pedagógico para refletir sobre a vida, a felicidade e o amor, é com a morte que identificamos vários sentimentos. A finitude humana faz parte das contingências da vida. Associada a perdas, muitas vezes, há um grande sofrimento psíquico, físico, social e espiritual, mas ela pode ser de grande valia se utilizada para o aprendizado sobre o fim da vida e o fechamento de ciclos.

Incluir assuntos existenciais no currículo escolar é contribuir com a formação humana dos indivíduos, é proporcionar vivências significativas em torno do processo de ensino e aprendizagem, é contribuir com o desenvolvimento emocional em relação aos processos naturais da existência.

4.3 Angústia existencial no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio

O Ensino Médio é um dos campos onde pode ser observado o comportamento, a interação social e equilíbrio de relacionamentos entre os estudantes e os vínculos afetivos entre eles. Dentre os diferentes níveis de ensino está o Médio onde o professor enfrenta uma série de desafios, pois a grande maioria dos alunos está na adolescência, muitos deles passando por transformações mais ou menos críticas, e por isso, podem apresentar uma série de problemas relacionados à saúde mental, como dificuldades de humor, como exemplo depressão, transtorno bipolar ou dificuldade de raciocínio, esquizofrenia que podem surgir mais na adolescência do

que na infância (Siegel, 2016). Segundo este autor, a adolescência pode ser vista como um período transformador na qual os indivíduos passam por um estado de abertura de tudo, nesta fase torna-se visível o aspecto de remodelação que é chamado pelo autor de poda neuronal, ou seja, cortar conexões que não são necessárias para o cérebro. Isso pode levar a importantes mudanças, e, às vezes, podem mascarar problemas, é por isso que podem surgir uma série de desafios da saúde mental.

Esta poda relacionada com alterações hormonais e as mudanças genéticas moldam a atividade neuronal e o desenvolvimento sináptico, transformando o funcionamento cerebral de forma dramática durante a fase da adolescência. Para Siegel (2016), é durante os anos do Ensino Médio que podem aparecer, pela primeira vez, grandes transtornos psiquiátricos. Soma-se a isso o que Han (2017, p. 7) fala sobre a sociedade do século 21: “Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral⁶, mas neural.”

Na perspectiva de Paiva (2011), a escola é o segundo lugar de segurança para a criança ou adolescente. O primeiro é a família. As pessoas em idade escolar vivem em família e na escola em meio a descobertas e aprendizagens. O professor passa tempo significativo com seus alunos, às vezes, muito mais do que passam em casa com seus pais. Ele tem um papel muito maior como educador, não somente para ensinar-lhes conteúdos, mas também para formá-los, representando assim um modelo para o processo de identificação, por isso tem a tarefa de cuidar da integridade física, emocional, social dos estudantes, sendo que a escola não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos.

No entendimento de Paiva (2011), a escola pode ser vista como um centro de informação e formação do indivíduo no processo de transformação da sociedade, de aquisição e cultivo de valores e de cidadania. Segundo a autora, é um agente transformador que pode oportunizar o desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas sobre a realidade da humanidade.

Na abordagem de Santos (1971), a juventude gosta de ouvir aqueles que sabem o que dizem. O professor tem grande influência na melhora do conhecimento humano. Uma das grandes missões do professor é ajudar a juventude a reencontrar-se a si mesma, reaprendendo o bom que foi esquecido, reorganizando-se com vista nos anos que foram esquecidos.

⁶ O autor escreveu no ano de 2017. Se o fizesse em 2021, talvez pudesse dizer que além de neural, a perspectiva viral ressurgiu das cinzas, como um fantasma, para amedrontar a humanidade pela covid-19.

A atividade produtiva do jovem ou de qualquer outra pessoa é toda a atividade que implica no uso das potencialidades pessoais da forma mais espontânea e original possível, seja na escola ou no trabalho ou em qualquer parte onde tenha responsabilidades para desempenhar. Na escola, é o seu principal centro de interesse, tem o jovem oportunidade de desenvolver as suas capacidades e de sentir, assim, cada vez mais seguro (Silva, 1972, p. 70).

Sob o olhar de Silva (1972), os jovens com naturalidade preocupam-se com o futuro, às vezes, apresentam maior ou menor ansiedade. Uma dose de ansiedade é considerada normal, porque é originada da motivação interna que leva a progredir, em excesso prejudica. Na fase da adolescência há muitas causas que dificultam o estudo e o rendimento escolar. Essas causas originam-se de fatores externos e internos, ambientes inapropriados, má saúde física, perturbações emocionais mais ou menos graves, pouco estímulo, deficiência mental e assim por diante. O estudante necessita de ambiente apropriado para fazer suas atividades, suas pesquisas, além disso, dispor de materiais necessários para seu trabalho (Silva, 1972).

A educação é um processo de construção da personalidade e identidade do indivíduo, baseado na escola e na família. Ela não tem o intuito de resolver todas as mazelas sociais, mas com certeza dará um suporte para que sejam minimizadas. A escola e a família devem ajudar o aluno a se tornar um ser engajado socialmente, tirando-o da alienação em que vive. Portanto, precisam somar esforços, cada um cumprindo com o seu papel (Tavares, 2012). Segundo Tavares (2012), a família bem estruturada que oferece um ambiente com amor e diálogo, terá grandes chances de ter filhos equilibrados e preparados para ter uma boa educação no ambiente escolar. De acordo com o autor, a família sem estrutura, muitas vezes, oferece filhos problemáticos para a escola, conseqüentemente, eles terão problemas de aprendizagem ou desinteresse em aprender, o que poderá resultar em rebeldia ou até mesmo violência para com seus companheiros e professores.

No entendimento de Campos (2012), qualquer pessoa que vive ou se relaciona com um adolescente pode observar que suas experiências emocionais constituem um acompanhamento de grande importância em seu processo de desenvolvimento, suas emoções tendem a flutuar entre otimismo, cooperação, entusiástica, retraimento e depressão pessimista. Portanto, o comportamento de um adolescente parece imprevisível para pais e professores. O autor destaca a importância da compreensão destas mudanças por parte do adulto, as emoções tornam essenciais ao completo desenvolvimento dos padrões de comportamentos dos adolescentes.

O temperamento de uma criança, usualmente, é expresso abertamente, através de comportamentos observados por qualquer pessoa presente. Durante a adolescência, as condições de mau humor, algumas vezes, são classificadas como ligeira indisposição. Quando a expressão externa é reprimida, a indisposição se manifesta na falta de

interesse pelas pessoas, na inabilidade de tomar decisões, despreocupação e preguiça. Tende a preocupar-se com seus próprios pensamentos e sentimentos; torna-se descortês, impertinente e rude para todos os que estão próximos dele, ou que frustraram seus desejos (Campos, 2012, p. 73).

A execução das tarefas escolares pode trazer uma satisfação muito grande, quando existem condições favoráveis ao seu estudo, aumentando seu aproveitamento. Em conformidade com Silva (1972), a boa relação com os professores é indispensável. Os sentimentos, os medos, ansiedade, insegurança, podem ser acalmados e elaborados quando o ambiente emocional for agradável. A boa relação entre professor e aluno facilita no seu aprendizado.

Silva (1972) externa que criar condições favoráveis para o desenvolvimento saudável dos adolescentes é uma tarefa dos adultos e precisa ser feita com responsabilidade. É algo que deve ser bem estudado pelos adultos. A cultura e sucesso na escola sempre foi uma preocupação dos pais e professores, sendo que há um número de estudantes, principalmente adolescentes, que não mostram interesse pelos estudos. Sabe-se que os estudantes com pouca orientação educacional e pouco apoio emocional podem estudar menos e revelar menor desempenho escolar. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais são os que mais desistem dos estudos.

Anton Neto (2014) concebe a educação como fenômeno complexo, multideterminado por um leque de variáveis que perpassam por pensamentos, emoções, memória e desafios. Para ele, educar é adquirir conhecimentos de modo que se possa dispor autonomamente o que melhor se adequa ao caminho que será percorrido no fenômeno de múltiplas escolhas de aprendizagem que a vida chama. A vida é uma sucessão de experiências que requerem constantes esforços de assimilação, adaptação e acomodação de seus autores dentro do ciclo do nascimento até a morte.

Trazer a morte e promover aprendizado a partir do enfrentamento da perda no cenário educacional é promover uma mudança radical na pedagogia do ocidente para deixar surgir novos paradigmas educativos e novas propostas de teorização pedagógica, considerando-se a integralidade do homem como ser biológico, psicológico, sócio-histórico e espiritual, um ser para a morte, mas que pode e deve viver com qualidade (Anton Neto, 2014, p. 339).

Anton Neto (2014) concebe o educar como aprender uma experiência de reciprocidade eminentemente humana, o amor pelo conhecimento para as rupturas das ideologias alienantes em um momento de espontaneidade e liberdade onde o educador e o educando impregnam-se de saberes. De acordo com este pensador (2014), indagar sobre a finitude e angústia existencial é preparar-se para ela, uma ação que pode transitar como aspecto importante no campo

educacional. Todos “morremos” na processualidade da vida, do nascimento ao seu final, e seremos confrontados em algum instante com a angústia da dor da perda que impõe a reconfiguração e a ressignificação de papéis. Trazer aspectos referentes às angústias dos estudantes é promover aprendizagem. Trata-se de uma reeducação a partir de um novo horizonte pedagógico, o que envolve compreender o humano com toda sua capacidade de resiliência e de crescimento.

4.4 Finitude humana e os dilemas cotidianos no contexto escolar entre adolescentes do Ensino Médio

Kovács (2003) questiona, se a morte faz parte da vida de crianças e jovens, e se esses passam a maior parte do dia na escola, por que não abordar esta questão? sendo que a finitude humana faz parte de todos os ciclos de vida dos seres vivos. Os educadores com qualquer outra pessoa presenciam a morte em seu cotidiano. Trabalhar a finitude no contexto escolar é propiciar espaço para expressão de emoções e sentimentos, além de focar aspectos teóricos. A autora destaca a importância de incluir atividades em que os professores e alunos possam manifestar suas dificuldades sobre o tema.

De acordo com Paiva (2011), a escola é o segundo ambiente de socialização da criança e, pois, a família é o primeiro ambiente, e ela tem o papel de educar a criança. Quando se fala em educar é pensar na tarefa de educar para a vida. Sabe-se que não é tarefa fácil e para isso a escola deve apresentar versatilidade e conviver com a diversidade no trabalho educativo, que necessita ser de cooperação e de aprendizado contínuo.

Ao ampliar-se o conceito de escola, além de ser um espaço de aprendizagem, ela torna-se um espaço de *convivência*, onde o aluno vai tanto estabelecer relações com colegas quanto com educadores. Tais relações remetem, conseqüentemente, à formação e rompimentos de vínculos ao longo da convivência (Paiva, 2011, p. 54).

Embora o tema morte esteja margeado no trabalho das escolas, a morte simbólica está presente em várias situações do cotidiano escolar. A angústia da morte pode ser vista nas mortes simbólicas, nas situações das mudanças de séries, de professores, de colegas entre outras mudanças ou encerramento de ciclos. São as elaborações dessas mortes simbólicas que irão contribuir com a elaboração de perdas maiores, como morte concreta (Paiva, 2011).

Para Paiva (2011, 58), “[...] a escola deveria ser concebida como um espaço de *convivência* e de *compartilhamento* de aprendizagens e de experiências de vida.” Portanto,

sendo assim, é importante que a escola seja e represente um espaço de fortalecimento e proteção que propicie um ambiente favorável para romper o silêncio, as angústias, o sofrimento calado e a solidão. Essa atmosfera envolverá o aluno e lhe propiciará o suporte necessário para as discussões de temas como a finitude através de resultados de suas experiências de perdas.

Santos e Incontri (2010) discutem a importância de priorizar a formação integral do ser humano em qualquer etapa do processo pedagógico. A formação integral ela passa por todos os sentidos e formas de pensar o mundo, por isso a interdisciplinaridade deve ser multissensorial e plural, a educação interdisciplinar deve integrar as mais diversas áreas do conhecimento num todo orgânico e significativo, sendo necessário trabalhar ideias e conceitos através de estímulos sensíveis que mexam com todos os sentidos. Para os autores supra referidos, a educação deve necessariamente, em primeiro lugar, passar pela emoção e depois por plural, porque se deve trabalhar com todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não se fechar e doutrinar em uma única visão. Alertam que em toda a educação, seja qual for a idade dos estudantes, não se pode deixar a emoção de lado. Ao tratar de finitude humana, como qualquer outro tema, todas as artes devem ser utilizadas como por exemplo: literatura, música, pintura, cinema, teatro etc.

Santos e Incontri (2010) alertam que o mais importante passo para o professor trabalhar os temas relacionados à finitude humana diz respeito à sua compreensão em relação à própria morte, com os sentimentos que advém com essa perspectiva. É necessário que o educador crie uma maneira apropriada para abordar o assunto, para isso necessita de formação e instrumentalização para que possa utilizar de uma linguagem clara, que tenha familiaridade com o tema, não apenas com ponto teórico, mas uma aproximação sentimental com seu objeto de estudo e ensino, precisa desenvolver uma visão empática dos problemas associados ao tema (Santos; Incontri, 2010).

Marques (2013) reflete sobre a importância da educação para a morte nas escolas, considera como um tema desafiador para os educadores em abordagens com estudantes na escola. A autora também destaca a importância de a educação incluir temas relacionados com a finitude humana, pois é um assunto que deve ser pensado conforme a experiência e necessidade de cada escola, sendo de suma importância que essa temática seja abordada no contexto escolar, visto que a possibilidade da morte entre estudantes é uma realidade, muitas vezes, já vivida por alguns estudantes. Também destaca a importância da formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com diversas situações, inclusive com a finitude humana. Os educadores devidamente orientados podem realizar ações de apoio a estudantes abordando temas de grande relevância no contexto escolar.

No entendimento de Marques (2013, p. 123), “[...] constituir-se educador se faz no decorrer do tempo, das experiências somadas e vividas, envolve o âmbito de conhecer-se e conhecer o próximo”. Kovács (2003) em seu estudo sobre educação para morte nas escolas apresenta ideias que colaboram para a defesa da tão necessária contribuição na formação dos educadores. Enfatiza a importância dos objetivos do curso de formação de professores, para que criem uma proposta pedagógica sobre a educação para a morte, para que assim eles se sintam qualificados para abordar o tema com seus alunos. Entretanto, é fundamental destacar que a escola se constitui em um ambiente pedagógico e não psicoterápico. Mas os educadores podem identificar quais são os alunos em sofrimento psíquico e se for necessário encaminhá-los para o atendimento psicológico.

Sabe-se da importância de abrir espaços nas escolas para trabalhar a finitude humana entre adolescentes do Ensino Médio, já que esse são confrontados de maneira muito intensa com relação a morte na atualidade, “[...] os adolescentes estão mais expostos ao terrorismo, a violência e acidentes, á perdas de pessoas da mesma faixa etária e, mais recentemente, aos comportamentos autodestrutivos e suicídio” (Kovács, 2003, p. 59).

Segundo Torres (2012, p. 146), “[...] a problemática da morte é um dos fatores presentes em todos os períodos do desenvolvimento humano”. Para a autora, a adolescência é uma etapa crítica de passagem fortemente afetada pela ideia da finitude. De acordo com seu plano cognitivo, o adolescente começa a teorizar e levantar hipóteses sobre a morte, como por exemplo: o que acontece depois da morte, de onde eu vim? Ao mesmo tempo que desenvolve o conceito de morte, também ocorre a aquisição da individualidade e se torna aspecto principal de sua identidade total, levando a experienciar como indivíduo e forçando-a estabelecer uma nova relação com a morte. Nesta etapa, graças à maturação cognitiva já existe uma perfeita noção do que são as doenças e como se localiza no corpo e suas causas podem ser tanto externas como internas.

O adolescente, portanto, é mais vulnerável à ideia de morte do que de crianças de outros períodos. Paradoxalmente, entretanto, o adolescente não se deixa afetar pela ideia da morte pessoal, projetando-a para um futuro bem distante, como uma defesa para a vulnerabilidade e a finitude (Torres, 2012, p. 147).

Na compreensão de Paiva (2011), a escola e a família, atualmente coincidem, fazendo uma união mais do que necessária para educar as novas gerações. Devido a este fato destaca a necessidade de que os educadores estejam devidamente preparados para abordar temas de relevância para o desenvolvimento integral do aluno. Isso implica conscientização e saber lidar

com suas inseguranças e medos para que possam abordar com seus alunos os assuntos considerados difíceis, entre eles a finitude humana e angústia existencial dos alunos.

Kovács (2003) afirma que não existe uma resposta para como se deve estar preparado para lidar com o tema morte. Destaca que é necessário que exista a possibilidade de questionamentos e autoconhecimento, esta preparação implica em aprendizado e desenvolvimento contínuo.

Educar é um desafio que vai além dos ensinamentos proposto no currículo das disciplinas, demanda uma abordagem de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. A escola como um importante espaço de socialização e formação de pessoas, pode se colocar como suporte para os alunos que buscam sanar suas dúvidas, sendo que seu papel é oferecer uma educação integral, oferecendo oportunidades de acesso às várias instâncias de formação para o desenvolvimento do ser humano.

5 MÉTODO E METODOLOGIA

A metodologia é uma forma de apresentar o método escolhido pelo pesquisador, onde se explicita as opções teóricas e fundamentos para compreender os caminhos que serão percorridos pela pesquisa. Minayo (2001) destaca que a metodologia expõe explicações de determinada realidade, pois assim como há diferentes modos de compreender uma realidade, também existem diferentes posições metodológicas que descrevem a construção de um objeto de estudo. Por sua vez, Laville e Dionne (1999, p. 11) mencionam que “[...] é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis”

A pesquisa resulta de um processo metodológico de investigação para encontrar respostas para um problema, cujo resultado irá produzir novos conhecimentos, soluções ou produtos. É trabalhar para a construção de um conhecimento novo ou ressignificado, e segundo Gamboa (2007), as pesquisas devem obter resultados que propiciem a inovação ou a transformação educativa. Em seu entendimento, o conhecimento científico se refere à uma das formas de elaborar respostas para as problemáticas surgidas, das necessidades históricas da humanidade e racionalizada através de indagações, questões e perguntas.

A construção da lógica entre perguntas e respostas se torna complexa quando se orienta por critérios próprios do conhecimento científico. De acordo com o método utilizado na pesquisa, os resultados e a qualidade das pesquisas podem ser diferentes, por isso há a necessidade de entendimento e conhecimento dos diversos tipos de métodos que podem ser utilizados na investigação (Gamboa, 2007).

A escolha do método na pesquisa é feita de acordo com a concepção de realidade do pesquisador. Consiste em delimitar um problema, fazer observações e interpretações com base nos dados encontrados, fundamentando-os nas teorias existentes. O processo histórico no qual os métodos são questionados ajuda na tomada de consciência da sua importância, das suas limitações, implicações e contradições. Analisar os métodos leva a concluir que muitas investigações apresentam abordagens metodológicas mescladas, porém com a predominância de uma.

A epistemologia sobre os métodos leva a uma tomada de consciência da investigação educativa, e assim, podem ser produzidas menos pesquisas de forma espontânea e críticas, com maior compreensão da problemática da realidade e com uma dimensão transformadora. Segundo Gamboa (2007), a análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade de sentido. A

análise epistemológica possibilita identificar pressupostos filosóficos que permitam a identificação de perspectivas que relacionam a prática da pesquisa com visões de mundo e interesses humanos que orientam a prática. A epistemologia estuda quantitativamente a distribuição dos fenômenos e seus fatores condicionantes e determinantes, nas populações humanas.

Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação. No entender de Luna (2002), o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele observa a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades, vai se construindo e reconstruindo de acordo com as exigências do objeto.

No campo educacional, a pesquisa deve superar a ingenuidade do racionalismo objetivista pelo racionalismo autêntico (Husserl, 2002), oportunizando inserções nos diferentes campos do conhecimento científico e sua aplicabilidade e utilidade social nos fenômenos a serem estudados. Gamboa (2012, p. 98), com outras palavras, reforça que a própria ciência é uma construção histórica e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento de formações sociais, uma forma “[...] desenvolvida da relação ativa entre o ser humano e a natureza, na qual o ser humano como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo transformador da natureza”.

Demo (2003, p. 8) assegura ainda que a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir de “[...] uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

Desta forma, a presente seção explicita as concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas à finitude e angústia existencial entre jovens e adolescentes do Ensino Médio.

5.1 Desenho metodológico, opção e concepção de pesquisa

A pesquisa realizada orientou-se por um problema que aborda o tema “Contexto escolar, finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio”. O objetivo geral norteador foi **investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana**

presentes no contexto escolar de estudantes de Ensino Médio de uma escola do município de São Miguel do Oeste/SC, e a partir da escuta de formadores (professores), identificar se estas aparecem como geradoras de sofrimento psíquico que repercute em risco à saúde mental.

O desenho metodológico da investigação, quanto aos fins, de acordo com Gil (2007), é explicativo em virtude de ter como finalidade explicar os fatos, encontrar suas causas, suas relações internas e externas inerentes ao fenômeno. Explicar o fenômeno a partir de uma argumentação lógica com proposições gerais e particulares. Quanto à coleta de dados é de campo, na modalidade de grupo focal. A base teórica que deu sustentação epistemológica se desenvolveu a partir da utilização de livros, artigos em periódicos, teses, dissertações e materiais já disponíveis, com a finalidade de dar sustentação aos objetivos da pesquisa.

A teorização resultante da revisão de literatura diz respeito à análise do conjunto de textos como um conjunto construtivo gradativo. “Teorizar é um movimento produtivo do pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 60). No entendimento destes autores, trata-se de fazer emergir uma multiplicidade de significados possíveis, reconstruídos a partir de um mesmo conjunto de significantes originados nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor adota em suas leituras. “É impossível interpretar sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 37).

Na revisão de literatura pretendeu-se “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (Köche, 2009, p. 122). A pesquisa utilizou bibliografias relevantes e apropriadas ao desenvolvimento e abordagem do problema. Sob este olhar, para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 125), as pesquisas, especialmente no momento da produção “[...] escrita, necessitam movimentar-se entre os objetivos teóricos e os suportes empíricos, e precisam combinar descrição com interpretação, desafiando-se a superar teorias existentes no sentido de atingir novas compreensões dos fenômenos sob investigação”.

Esta pesquisa envolveu o estudo de um fenômeno social com enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa reconhece o caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e expressões individuais. Nesse sentido, os fenômenos são interpretados e os participantes ficam livres para expressar os seus pontos de vista sobre o assunto.

No olhar de Vieira (2019), a pesquisa qualitativa é importante para compreender a dinamicidade, abertura e profundidade, porque este enfoque está atento aos detalhes e prioriza os aspectos subjetivos do problema. Para a autora, a pesquisa qualitativa não retrata apenas a realidade, mas promove o autorreconhecimento do pesquisador.

As abordagens teóricas da pesquisa qualitativa podem-se basear resumidamente em três grandes grupos: primeiro, nas tradições do interacionismo simbólico, e da fenomenologia que tendem a buscar significados subjetivos e atribuições de sentido individuais; segundo, em etnologia e construtivismo interessado na rotina diária e na construção da realidade social. Um terceiro ponto de referência encontra-se em posições estruturalistas ou psicanalistas que procedem de um pressuposto de configurações sociais latentes e de estruturas e mecanismos psíquicos inconscientes (Vieira, 2019, p. 11).

Segundo Vieira (2019), as abordagens também diferem em seus objetos de pesquisa e nos métodos que se aplicam, os métodos de recolha e processamentos dos dados podem ser atribuídos de diferentes formas de acordo com as perspectivas de investigação.

A pesquisa é qualitativa sem respostas objetivas, nem propósito de contabilizar quantidades como resultados, mas sim de identificar através do olhar do professor como os estudantes do Ensino Médio expressam/manifestam suas angústias existenciais no ambiente escolar. A utilização do enfoque interpretativo justifica-se à medida que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir da escuta individual dos sujeitos da pesquisa, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos investigados.

A pesquisa utiliza a hermenêutica filosófica como abordagem teórica e metodológica. Esta é vista como uma teoria ou filosofia orientada pela interpretação, capaz de desvelar o fenômeno de estudo para além de sua aparência ou superficialidade. Na ótica de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 57-58), interpretar é um “[...] exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo. Uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação”.

A pesquisa visou compreender o fenômeno de estudo além da mera aparência, pois ultrapassa aspectos ópticos a partir de um entendimento aprofundado analisando a situação em que os fenômenos ocorrem. A abordagem hermenêutica interpreta os significados acolhendo a alteridade dos contextos encontrados. A hermenêutica procura aprofundar o sentido além daquilo que aparentemente se apresenta, sua condição permite-nos vivenciar pela interpretação os significados a partir do diálogo com o mundo (Gadamer, 2002).

No entendimento de Gadamer (2002), a hermenêutica é vista como uma teoria ou filosofia de interpretação, capaz de tornar compreensível o fenômeno de estudo mais do que

sua mera aparência ou superficialidade. É um enfoque utilizado nas ciências humanas e sociais, pois se preocupa com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados. Na hermenêutica filosófica, os fenômenos são compreendidos e interpretados por meio de um processo de recuperação do contexto de significados ou de horizontes de interpretação (Gadamer, 2002).

Nessa abordagem o sujeito interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. O mundo é produzido por sujeitos que dão sentido e vida ao que está aí. Assim, percebe-se que nas pesquisas de abordagem hermenêutica o mundo é visto como inacabado e, por isso, o conhecimento é um processo dinâmico e constante, é linguagem.

A linguagem e o diálogo são os meios por excelência que possibilitam a experiência hermenêutica, pressupõe naturalmente a disposição de ouvir outro, de prestar atenção ao que o outro quer dizer, o reconhecimento do diálogo vivo é o caminho para chegar à verdade e assim coloca em xeque a suposta legitimidade pelo princípio da objetividade e de uma lógica argumentativo-formal, com isso fica evidente que a experiência hermenêutica tem de renunciar a ideia de uma verdade última e incondicionada (Flickinger, 2010).

Ao encontrar na linguagem e no diálogo vivos seu âmbito principal de expressão e verdade, a doutrina de compreensão é o significado da hermenêutica, leva a entender a inevitável historicidade do saber, tornar transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas é um dos seus objetivos (Flickinger, 2010).

Vieira (2019) descreve quatro conceitos básicos da hermenêutica: a compreensão, a responsabilidade da compreensão, o círculo hermenêutico e as regras da hermenêutica. Esses conceitos complementam no decorrer da pesquisa e da interpretação do texto. “A hermenêutica parte de uma compreensão da realidade de todo o ser humano, que necessita também da compreensão da educação e da formação humana dentro do círculo hermenêutico e isso envolve o contexto mais amplo da realidade educacional” (Vieira, 2019, p. 20). A responsabilidade principal da hermenêutica é o entendimento da educação prática e teórica, é a compreensão do sentido da educação, sendo assim um dos pontos importantes na pesquisa em educação é a compreensão da individualidade dos envolvidos.

No dizer de Vieira (2019), a hermenêutica é um método que expande as perspectivas para compreensão, com objetivo de interpretar e compreender a realidade. Expõe elementos imprescindíveis, que leva a considerar os vários fatores presentes, como: ações, motivações, sentimentos, desejos, individualidade, valores, objetivos, entre outros. Neste âmbito, a hermenêutica é uma abordagem utilizada na área da educação, pois vale-se do diálogo na

construção e interpretação de sentido. É através do diálogo que é possível compreender e aprender os processos evolutivos, incluindo os dados e históricos das pesquisas realizadas, para compreender o contexto estudado através da interpretação dos dados.

No entender de Moraes e Galiazzi (2016, p. 39), os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significados exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. “Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assume como autor das interpretações construídas a partir dos textos analisados. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original”.

Vieira (2019, p. 1) argumenta que a hermenêutica enquanto método, “[...] é fundamental para estruturar novos sentidos para a ação educativa e para o campo da pesquisa em educação”. Para a autora, a escolha do método se constitui em razão de incluir a compreensão dos múltiplos sentidos possíveis a um fenômeno.

5.2 Dos participantes e local da pesquisa

Quanto ao universo, a pesquisa envolveu 10 professores que trabalham com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de São Miguel do Oeste - SC. A escola oferece ensino fundamental e Ensino Médio, seu funcionamento se dá nos três turnos diários, matutino, vespertino e noturno, conta com um número aproximado de 1.200 alunos e 50 professores. Os participantes da pesquisa são docentes que atuam como formadores (professores e orientadores pedagógicos).

A amostra foi não-probabilística voluntária, composta por professores que se encontram atuando na escola *lócus* da pesquisa que concordaram em participar do grupo focal. A amostra da pesquisa não-probabilística voluntária ocorre quando o componente da população voluntariamente deseja participar da pesquisa, independentemente do julgamento do pesquisador (Ludke; André, 2004). A pesquisa não-probabilística voluntária, não segue qualquer procedimento estatístico. Ela seleciona participantes pela facilidade de acesso a eles, participam aqueles que se encontram disponíveis no momento da constituição da amostra e aceitam participar. Podem ser elementos mais próximos.

A escolha das instituições justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa. A definição do espaço é relevante, pois é nele que os fatos acontecem e as relações se concretizam. O “[...] espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e, também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações,

não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2006, p. 39). O espaço mesmo que solidário ou contraditório contribuiu para a construção da decorrente pesquisa e foi decisivo para satisfazer as intenções e concepções pretendidas pela investigação.

5.3 Instrumentos e percurso da Pesquisa⁷

Os dados foram coletados por meio da metodologia de grupo focal com os professores que trabalham com estudantes do ensino médico. O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que reúne participantes para uma discussão, na qual os indivíduos expõem sobre o tema pesquisado. A técnica de grupo focal é utilizada na pesquisa há bastante tempo, remetendo sua origem aos anos de 1920. No campo da educação é um processo em construção no período mais recente. Para Gomes (2005, p. 41), o grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas “[...] selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”.

Os participantes necessitam possuir vivência com o tema proposto para discussão para que possam de fato contribuir. A ideia de foco está associada ao interesse coletivo em tratar o assunto, por isso a relevância da livre adesão dos participantes. Em conformidade com Gatti (2005), a escolha de seu uso tem que ser criteriosa e coerente com a proposta de investigação. No entender de Gomes (2005, p. 41), trata-se de uma técnica “[...] qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevista não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada e empregada, há muito tempo, com diversas finalidades em diversos contextos”.

Schvingel, Giongo e Munhoz (2017, p. 99) afirmam que o grupo “[...] focal não é uma técnica em que se alternam perguntas do investigador e respostas dos participantes, mas são lançadas algumas questões sobre um tema e o objeto da pesquisa para o grupo de participantes, levando, a partir disso, à discussão”. A sensibilidade e compreensão do pesquisador e de seu papel são fundamentais para que saiba respeitar o princípio da não-diretividade e consiga mediar a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, direcionando posicionamentos negativos ou positivos, externando posições particulares. Ao mesmo tempo, terá que ser cuidadoso para que a discussão não escorregue para temas alheios ao foco do debate.

⁷ O projeto de pesquisa tramitou e foi aprovado no Comitê de Ética sob o número do C.A.A.E 79248517.1.0000.5352.

O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, análise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (Gatti, 2005, p. 9).

O pesquisador tem que ser bom observador para perceber as trocas de opiniões, os posicionamentos, o que as pessoas pensam, expressam, mas também quais as razões de assim pensarem ou expressarem aquilo. Na visão de Gatti (2005, p. 10), o grupo focal permite uma boa quantidade de informações em período mais curto, ganha em relação à captação de “[...] processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados”.

Cabe ao pesquisador ser zeloso no planejamento de todas as atividades e na execução do que pensar enquanto dinâmica com o grupo. Aspectos como o número de participantes deverá ser definido previamente de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como a seleção das leituras a serem feitas para subsidiar teoricamente o grupo, evitando que a discussão caia no senso comum de meras opiniões.

Na concepção de Schvingel, Giongo e Munhoz (2017, p. 100) “Essa técnica pode ser bastante produtiva, pois nos fornece pistas para compreendermos o que os participantes pensam acerca do assunto proposto. Além disso, faz-se necessário que o condutor esteja atento às discussões, evitando que estas saiam do foco da discussão”. O controle do tempo, a atenção para que todos se expressem, evitando que alguns monopolizem a palavra, também repercutem em resultados mais efetivos para o pesquisador obter posicionamentos mais plurais e sintonizados com o grupo envolvido.

Para tanto, os questionamentos desencadeadores do debate necessitam ser precisos e bem orientados, explicitados com clareza para que o grupo saiba a direção a seguir. “[...] com essa técnica, não se pretende chegar a respostas absolutas universais e a verdades, pois não se acredita em uma única origem das coisas e dos acontecimentos, mas problematizar a forma como vamos dirigir nossos olhares à análise do material” (Schvingel; Giongo; Munhoz, 2017, p. 102).

Sobre a beneficência do trabalho com grupo focal, na perspectiva de Gatti (2005), permite-se a compreensão de processos de construção da realidade, compreende práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, assim como comportamentos e atitudes, constitui-se em uma prática importante para pesquisa.

O grupo focal se constitui em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes por uma determinada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns. A pesquisa com grupos focais ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permitindo também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e por modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005).

O grupo focal é empregado com várias finalidades, em contextos diversificados e para análise de múltiplas questões, de acordo com o objetivo do problema que cada pesquisador propõe, constrói-se um elemento central de uma investigação (Gatti, 2005). Para esta autora, na organização e desenvolvimento do trabalho com grupo focal, o problema precisa estar claramente exposto e as questões a serem levadas para a discussão serem bem pensadas e precisa de certo grau de teorização sobre o tema em foco.

A teorização possibilita que o pesquisador levante questões e contextualizações, permite e orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo. O roteiro elaborado é uma forma de orientar e estimular a discussão que deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos. “O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa” (Gatti, 2005, p. 17).

De acordo com Gatti (2005, p. 15) existem alguns pontos que devem ser considerados para a definição de quando utilizar o grupo focal em uma pesquisa, para a autora a técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em certas perspectivas, assim como, “ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções os porquês de determinados posicionamentos”.

O trabalho com grupo focal pode trazer grandes esclarecimentos em relação a situações complexas e polêmicas ou questões difíceis de serem abordadas em relação ao autoritarismo, preconceitos, rejeição ou sentimentos de angústia ou medo (Gatti, 2005). De acordo com a autora, os grupos focais oferecem uma oportunidade para desenvolvimentos de teorização em campo a partir do ocorrido e do falado. Embora existam alguns critérios que pautam o convite para participação do grupo, sua adesão é voluntária. O convite deve ser motivador para que despertem o interesse dos convidados a participarem e aderirem ao trabalho. É importante que os participantes estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral. A atividade deve ser atraente, pois preservar a liberdade de adesão é fundamental.

Para realização da coleta de dados a pesquisadora contatou a instituição definida com data previamente agendada, a fim de expor as intenções do projeto e aclarar os objetivos e

procedimentos da pesquisa, através da Carta de Apresentação. Uma vez explicitada a finalidade da pesquisa, solicitou a assinatura do Termo de Autorização pela direção em exercício de modo que fosse permitida a participação da instituição no trabalho investigativo.

Foram realizados cinco encontros com duração aproximada de 60 minutos, com um total de 10 participantes que foram divididos em dois grupos de acordo com sua disponibilidade de horário. O tema norteador para o início das atividades foi a existência humana. Foi disponibilizado um texto sobre o tema e um vídeo sobre finitude humana, proporcionando interação sobre o assunto e a discussão. Para que a discussão se tornasse relevante, foram utilizadas questões (que se encontram no item 6 desta pesquisa) e respostas não estruturadas, com intuito de contribuir e trazer novas ideias sobre o assunto que estava sendo investigado. O grupo focal teve a intenção de ampliar a compreensão a respeito do tema proposto no ambiente escolar, contou com um programa de atividades, cujo objetivo foi facilitar a comunicação, preferências e necessidades de todos os envolvidos e/ou interessados.

Os participantes assinalaram seu aceite em participar. Os dados coletados ficarão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador pelo período de cinco anos. Para que os sujeitos não sejam identificados não foram feitas questões que permitam qualquer identificação como nome ou outra referência específica, inclusive da escola. Os participantes foram informados dos objetivos e propósitos da pesquisa, e a partir disso ficaram livres para aceitarem ou não participar.

A análise dos dados é qualitativa e textual discursiva. Enquanto a primeira estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (Lüdke; André, 1986, p. 48), a análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 56) é um movimento

[...] sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já alcançados, sempre na perspectiva de procura de mais sentido.

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender, é o que defendem Moraes e Galiazzi (2016). Estes autores consideram a escrita como um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combinada duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar.

A análise Textual Discursiva não é um movimento linear e continuado; é antes um movimento em espiral em que, a cada avanço, se exigem retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito, movimento reiterativo capaz de possibilitar cada vez maior clareza e validade dos produtos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 93).

Portanto, a análise textual discursiva volta-se cada vez mais a aprofundar e reconstruir sentidos mais afastados de uma leitura superficial e imediata. Nos fenômenos que são analisados, há sentidos mais ou menos expressos, manifestos ou latentes e o trabalho do pesquisador é garimpá-los e trazê-los à tona.

Todas as concepções e caminhos metodológicos possibilitaram interpretações e compreensões necessárias para chegar, da melhor forma possível, a conhecimentos que contemplem as principais preocupações desta pesquisa. Neste sentido é que a técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente a teoria no referencial teórico, que, de acordo com Lüdke e André (2004, p. 48) estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

A organização e sistematização dos dados deu-se de acordo com categorias definidas pela orientação teórica e constantes nos instrumentos de coleta de dados, que foram agrupados, analisados e interpretados à luz da base teórica. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 45), categorizar é reunir o que há de comum. “A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas”. “É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.” Em outras palavras, a categorização “[...] constitui um processo de classificação em que elementos de base - as unidades de significado - são organizadas e ordenadas em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97).

Na presente investigação, inicialmente foram definidas duas categorias *a priori* para a proposição e desenvolvimento da atividade grupal: angústia existencial e finitude humana. As outras categorias emergiram a partir do desenvolvimento das atividades com os participantes.

A segunda categoria foi sobre processo de formação e formação continuada: se os professores obtiveram subsídios que os preparassem para trabalhar com estudantes os temas da angústia existencial e finitude humana e se estes temas estão presentes no contexto escolar do Ensino Médio da escola lócus da pesquisa. Terceira sobre os principais fatores de sofrimento psíquico presente na vida dos seres humanos e as mudanças possíveis para que os adolescentes tivessem mais espaços de comunicações sobre este tema na escola. A quarta foi Finitude humana, conceito e significado; questionamentos pessoais, dificuldades e sentimentos; Como

estudantes do Ensino Médio lidam com suas Angústias existências. Na última categoria foi discutido sobre a prática profissional no ambiente escolar; espaço já construídos de experiências já vivenciadas com tema finitude Humana e angústia existencial de jovens e adolescentes.

Neste aspecto é que se compreende a importância de o pesquisador construir uma base teórica capaz de sustentar uma reflexão profunda sobre o fenômeno investigado. Ela vai lhe fornecer segurança e amparar quando do contraponto e cotejamento com os dados. E isto já vai aparecer na categorização. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 99), o processo de categorização é diretamente influenciado pelas teorias analíticas e interpretativas que o pesquisador assume em suas pesquisas, “essas opções também têm reflexos no tipo de rigor que os resultados podem atingir”.

As categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2016). Elas não estão explícitas e nem dadas, mas requerem “[...] um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 50). Para estes pensadores, uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas, no sentido da construção da estrutura do texto, a qual denomina-se análise. Esta resulta da construção de argumentos aglutinadores em torno do objeto analisado.

[...] análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Desta forma, a tabulação dos dados compreende inicialmente, o agrupamento das respostas por questões que, na sequência, foram analisadas e interpretadas criticamente a partir das significações explícitas e implícitas, no intento de responder às principais inquietações da investigação. Essa análise considera as finalidades e os objetivos da pesquisa e examina cuidadosamente o conteúdo das interpretações obtidas utilizando-as, quando necessário, para fundamentar a produção teórica sem se distanciar dos preceitos que envolvem o código de ética.

Ao pesquisador, compete o desafio de “[...] ir além da mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (Lüdke; André, 1986, p. 49). Ainda, busca refletir acerca de diferentes interpretações que o conduziram à elaboração de conhecimentos que contemplem as principais inquietações da pesquisa,

estabelecendo um paralelo com o referencial teórico consultado. Para Moraes e Galiazzi (2016), neste sentido, pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos.

6 CONTEXTO ESCOLAR, FINITUDE HUMANA E ANGÚSTIA EXISTENCIAL: SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Esta seção está organizada para abrigar os dados da pesquisa e sua discussão. Inicialmente traz aspectos relacionados à sistemática e conteúdo que foram desenvolvidos nos encontros, além de alguns aspectos relativos aos participantes. Também permite a explanação de cada categoria, com os respectivos depoimentos dos docentes e a costura teórica.

6.1 Descrição do grupo focal e procedimentos realizados

Do ponto de vista prático, o grupo reuniu-se em cinco encontros, uma vez por semana, com duração aproximada de 60 minutos. Devido aos horários das aulas e trabalhos dos professores, não foi possível reunir todos no mesmo horário. Sendo assim, houve a divisão dos participantes em dois grupos: um com sete e outro com três participantes, de acordo com a sua disponibilidade de horário em turnos diferentes.

Sobre o perfil, as 10 (100%) pessoas participantes⁸ da pesquisa são mulheres, 20% possuem somente graduação, 70% possuem pós-graduação Lato Sensu e uma (10%) pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado). Suas graduações iniciais estão distribuídas nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática. O tempo de atuação no magistério varia de cinco a 20 anos de profissão.

Em todos os encontros as professoras foram reunidas em uma sala reservada com ambiente agradável. Demonstraram interesse sobre o tema, especialmente porque algumas são pedagogas e atuam como orientadoras pedagógicas, além de professoras do Ensino Médio que convivem diariamente com os dilemas dos seus estudantes. Foram disponibilizados textos para as participantes fazerem a leitura prévia em casa, com o intuito de preparar e enriquecer a discussão. Os encontros sempre iniciaram com um vídeo para proporcionar interação sobre o assunto e a discussão (Quadro 4).

Após o vídeo, era proposto o debate sobre o tema. Em alguns encontros houve professoras que se emocionaram ao falar de finitude, sob argumentos de que não é todo dia que se dá conta que: “[...] todos estamos em um processo de morte diária, mudança de fase,

⁸ Para preservar a identidade das participantes, elas foram identificadas pela letra P (Professor) seguida por letras do alfabeto A, B, C, D, E..., resultando na identificação: Professor A=PA, Professor B=PB e assim sucessivamente. Seus depoimentos ou falas serão escritos na fonte itálico para diferenciar das ideias de teóricos.

envelhecimento e perdas”. As educadoras convivem com estes problemas diários, dão suporte para esses alunos, sem mesmo ter preparação ou até estarem fortalecidas internamente para cuidar da sua dor individual. Sob o olhar de Han (2021, p. 14) na sociedade do século 21 a dor é vista como sinal de fraqueza. É algo que deve ser ocultado ou ser eliminado por meio da otimização. Ela não é compatível com o desempenho. “Hoje se remove à dor qualquer possibilidade de expressão”.

Quadro 4 - Cronograma das atividades realizadas no grupo focal

Encontros	Tema	Material utilizado
Primeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Existência e Finitude humana; - Reflexões sobre o que acontece no cotidiano escolar, a finitude humana como parte do cotidiano dos seres humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: Morte no processo do desenvolvimento humano, a criança e o adolescente diante da morte. (KOVÁCS, 2010, p. x-x, Cap. 4). - Texto: Comportamentos Autodestrutivos e o Suicídio. (KOVÁCS, 2010, p. x-x, Cap. 10). - Vídeo: Como superar a angústia existencial da morte. (REIS, 2021).
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre processo de formação ou na formação continuada: obtiveram subsídios que os preparassem para trabalhar com estudantes os temas da angústia existencial e finitude humana? - Estes temas estão presentes no contexto escolar do Ensino Médio da escola lócus da pesquisa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: Comportamentos Autodestrutivos e o Suicídio. (KOVÁCS, 2010, p. x-x, Cap. 10). - Vídeo: 7 Fatos sobre suicídio. (FERNANDES, 2016).
Terceiro	<ul style="list-style-type: none"> - Principais fatores de sofrimento psíquico presente na vida dos seres humanos; - Mudanças possíveis para que os adolescentes tivessem mais espaços de comunicações sobre este tema na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: “Por que sofremos?” (D’ASSUMPCÃO, 2011, p. x-x, Cap. 3). - Vídeo: Transtorno Mental: O que é e qual a diferença de Sofrimento Mental (PORTAL MOVENTE, 2020).
Quarto	<ul style="list-style-type: none"> - Finitude humana, conceito e significado; questionamentos pessoais, dificuldades e sentimentos; - Como estudantes do Ensino Médio lidam com suas Angústias existências? 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: A Morte e o Luto, a Criança e a Escola é Possível Integrar essas Questões em uma Educação Desintegrada? (INCONTRI, 2014). - Vídeo: Como funciona o Luto na Adolescência. (MANCINI PSIQUIATRIA E PSICOLOGIA, 2022).
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> - Prática profissional no ambiente escolar; - Espaço já construídos de experiências já vivenciadas com tema finitude Humana e angústia existencial de jovens e adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: Perdas e Luto - Uma Experiência a Trabalhar no Contexto do Educador. (ANTON NETO, 2014). - Vídeo: Como lidar com o luto no contexto escolar? (DESENVOLVER PSICOLOGIA, 2020).

*Referências completas ao final do trabalho.

Fonte: A autora (2023).

Para interpretação dos dados coletados de uma pesquisa qualitativa, não existem respostas únicas e específicas, são várias as possibilidades de compreensão. Os dados coletados

foram reunidos em torno de grandes conceitos que geraram as categorias de análise. Estes foram: finitude humana, angústia existencial, formação docente, sofrimento psíquico, currículo escolar e morte. Destes, elaboramos as cinco categorias para abrigar os dados: 1) Presença concreta sobre os temas relacionados à finitude humana e a angústia existencial no contexto escolar *lócus* da pesquisa; 2) Processo de formação docente e a finitude humana e angústia existencial; 3) Sofrimento psíquico dos estudantes sob o olhar do professor; 4) Alternativas possíveis e viáveis para abordagem dos temas finitude humana e angústia existencial no contexto escolar; e, 5) Currículo e prática profissional docente: espaços construídos e experiências com o tema finitude humana e angústia existencial. Cada categoria passa a ser tematizada na sequência.

6.2 Presença concreta sobre os temas relacionados à finitude humana e a angústia existencial no contexto escolar *lócus* da pesquisa

A partir dos dados coletados no grupo focal, busca-se apresentar as temáticas relacionadas aos objetivos desta pesquisa apresentando as falas significativas das participantes, procura-se extrair os temas comuns e relevantes vividos pelas professoras na rotina escolar⁹.

No primeiro encontro foi abordado o tema finitude humana com objetivo de refletir, sobre as vivências diárias do cotidiano escolar, através destas reflexões o tema se destaca e explicita as questões que envolvem a percepção das professoras. O depoimento da PA explicita bem esta questão: [...] *esses temas estão presentes, muitos adolescentes têm dificuldades de lidar com as mudanças que ocorrem com eles, apresentam uma insegurança, aqui na escola temos muitos alunos depressivos*. Essa afirmativa vai ao encontro do pensamento de Camargo e Magalhães (2020) ao ressaltarem que os transtornos mentais mais comuns da população geralmente ocorrem na adolescência. Um estudo conduzido pelo consórcio internacional *The World Mental Health Survey Initiative*¹⁰ aponta que os problemas de ansiedade começam em média aos 15 anos.

⁹ Parte deste conteúdo compôs um artigo que será publicado em revista científica **Revista Roteiro** ISSN 0104-4311 e ISSN 2177-6059 <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Data de aceite: 23 de junho de 2023.

¹⁰ Projeto colaborativo da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Universidade de Harvard, da Universidade de Michigan e de pesquisadores nacionais em todo o mundo para coordenar a análise e implementação de pesquisas epidemiológicas de transtornos mentais e comportamentais e abuso de substâncias em todas as regiões da OMS. (*Survey Initiative, 2005*).

Camargo e Magalhães (2020 p. 34) externam que “[...] a transição da adolescência para a vida adulta é um momento propício para que vulnerabilidades psíquicas e emocionais apareçam”. Nesta fase as pessoas se sentem cobradas para tomar uma série de decisões. É neste momento que o estresse surge de forma mais presente na vida dos seres humanos e favorece o aparecimento das fragilidades que, muitas vezes, elas já possuíam. É neste período da vida que a maioria dos indivíduos começa a sair do círculo de proteção dos pais e passam a ser cobrados por seu próprio desempenho e responsabilidades. Nesta fase os adolescentes podem experimentar um processo de luto por perdas, sejam concretas ou simbólicas.

Na visão de Pereira (2014), o luto tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, apresentando déficit de atenção e de concentração, devido a ansiedade e a intensidade dos sentimentos que surgem no processo de luto. O luto implica em uma vivência de sentimentos e emoções difíceis de definir. O processo de luto, na maioria das situações, ocorre de forma saudável, quando a pessoa tem uma vivência adequada das suas manifestações dentro de um contexto familiar, social, espiritual e psicológico bem estruturado. O enlutado necessita de apoio, acolhimento e compreensão de suas dores. As perdas envolvem incertezas, dúvidas, receios, medos, inseguranças, apesar do luto ser um processo normativo e necessário para a continuação da vida sem o objeto perdido.

As perdas e as separações fazem parte da vida de todos os seres humanos, é uma experiência que todos passam, mesmo assim é muito difícil aceitar a perda de algo ou de alguém importante. É preciso um tempo para reorganização e elaboração do que aconteceu, os sentimentos surgem e muitas vezes de forma confusa.

Worden (1998) considera que a dor física, emocional e comportamental no processo de luto é real. Se essa dor não for reconhecida, ela se manifestará de outras maneiras, resultando em comportamentos anormais e problemas físicos e psicológicos ou até mesmo desenvolver uma doença mental. Manter a negação da perda a longo prazo, impede a superação do luto.

A adolescência, por ser uma fase de muitas mudanças, pode gerar muitos sentimentos confusos aos adolescentes. Campos (2012) identifica-a como a fase em que o indivíduo fica particularmente vulnerável. Nela pode-se intensificar a ansiedade provocada pelas transformações ocorridas, também podem ser intensas as reações emocionais e mudanças repentinas e imprevisíveis de humor, insegurança e ansiedades.

Através dos relatos das educadoras, constatou-se que esses sentimentos estão presentes, e, muitas vezes, elas não conseguem identificar qual a causa, porque os adolescentes

têm dificuldades de falar sobre seus sentimentos. Mesmo assim, a escola faz uma intervenção de acordo com suas possibilidades.

As educadoras dizem ter consciência do objetivo da escola, que não é apenas transmitir conhecimento científico, cumprir o currículo formal, mas também cuidar das necessidades emocionais de seus alunos. Sendo assim, quando é identificada alguma alteração de comportamento no aluno, ele é encaminhado para o atendimento pedagógico e é feita a intervenção. Os pais são chamados e orientados para o encaminhamento psicológico.

Embora seja identificado o apoio das educadoras aos adolescentes, percebe-se que elas também necessitam de apoio e acolhimento em suas dores. Por esta razão, enfatiza-se a necessidade de as escolas terem um espaço para discutir assuntos relacionados à angústia existencial e finitude humana. Na concepção de Pereira (2014), assuntos relacionados à finitude humana são pouco discutidos na sociedade, na escola e na família.

A participante PC revelou que: *Existem alunos com problemas emocionais, alunos rebeldes, que sentem ódio de tudo. Qualquer coisa é motivo de 'explosão'. Muitos desses casos não sabemos realmente qual o motivo, porque os adolescentes não dão abertura para o diálogo.* Fica explícito que as docentes lidam com os temas da angústia existencial diariamente, envolvendo a finitude humana e perdas significativas que repercutem em sala de aula. Elas percebem o sofrimento psíquico dos alunos, identificam-no através do seu comportamento. Sabem da importância de abordar esses temas para contribuir com seu desenvolvimento integral, mas se sentem despreparadas para lidar com esta problemática.

A participante PB identifica uma possível causa das atitudes dos estudantes: *Muitos alunos que apresentam essas alterações de comportamento, são alunos que não tem apoio familiar, percebemos que os pais também são problemáticos.* Camargo e Magalhães (2020) situam na família o primeiro ambiente na vida das pessoas. É no seio familiar que se desenvolvem muitas características básicas de personalidade. É neste ambiente que se cria confiança e vínculos efetivos para se desenvolver psicologicamente. Para os autores, a família pode ter um papel protetor contra o aparecimento dos transtornos psiquiátricos.

Kovács (2010) pondera que a adolescência sempre foi considerada um período de desenvolvimento com grandes transformações. É uma fase de transição como qualquer outra, um período de lutos. Nela ocorre a perda do corpo infantil, da identidade como crianças, razão pela qual é preciso elaborar a perda dos pais infantis.

Segundo Erikson (1976), nesta fase ocorre a tarefa da aquisição da identidade, quando o indivíduo se define como pessoa. Para realizar essa definição o adolescente precisa romper

limites e desafiar o mundo, passa a ter sonhos e ilusões diferentes da infância. A participante PD também relata o quadro que encontra em sala de aula na realização de seu trabalho:

Trabalhamos com alunos do Ensino Médio e sabemos que muitos apresentam quadros depressivos, alguns demonstram alteração de comportamentos que são de riscos para saúde, ex. como se cortar, agressividade, irritabilidade, déficit de atenção. O aluno não consegue se concentrar para fazer as atividades de aula, está sempre com o pensamento longe, apresenta também revolta, que é manifestada através de palavras e brigas com os colegas.

Como explicação, D'Assumpção (2011) revela que o choro, o grito, e até os palavrões são formas de expressão física de dor e sofrimento mental. Para ele, as emoções existem para ser expressas. “Emoção sem expressão vira depressão. Depressão mata. Mas emoção mal expressa vira confusão” (D'Assumpção, 2011, p. 232).

Demantova (2020) traz a questão do ato da automutilação, que se situa no núcleo da problemática da adolescência e pode ser uma modalidade de defesa frente às mudanças que surgem com a passagem da infância para a vida adulta. Ao passar por estas transformações sem suporte familiar, os adolescentes podem se sentir desamparados e tendem ao desenvolvimento das doenças psíquicas. Sabe-se que automutilação merece uma atenção da família e dos professores, porque está relacionada às doenças psíquicas, exige um trabalho contínuo de suporte emocional de uma equipe especializada. O indivíduo necessita de amparo, atenção e acompanhamento psicológico.

Ameaçar ou desejar tirar a própria vida é um fato bem presente em adolescentes. Não é só coisa de adulto, em quem se acredita que haja maior sobrecarga em função do ritmo de vida moderno. A participante PF faz menção a um caso ocorrido em sua escola: *Teve um aluno que tentou suicídio em casa, tivemos dificuldades de abordar a questão com ele, tivemos conhecimento que os pais levaram a um psiquiatra e a um psicólogo e que o aluno estava com quadro grave de depressão.* D'Assumpção (2011) ressalta que as pessoas que ameaçam ou já tentaram suicídio, tanto o sobrevivente como a família, precisam de cuidados especiais. Alerta que este assunto precisa ser discutido. Os sobreviventes precisam ser escutados.

Falar e abordar questões como o suicídio exigem preparação, domínio do tema e conhecimento de como fazer a abordagem e isto parece não fazer parte da formação docente ou de cursos de formação continuada, como revela a participante PE:

Existe muito pouco material sobre suicídio e sofrimento mental, os currículos da graduação deviam abordar mais sobre este tema. Os professores trabalham com jovens que estão confusos, sofrendo devido às crises de angústia existenciais e não sabem como lidar com esta questão.

Na perspectiva de Kóvasc (2010), o suicídio inclui uma gama de situações muito complexas, cujos contornos são vagos e indefinidos, muitas vezes, é difícil ter clareza para saber se se trata efetivamente de suicídio ou acidentes. O suicídio são atos de autoagressão em que uma pessoa não tem certeza da sobrevivência, manifestando uma intenção autodestrutiva e uma consciência vaga do risco de morte.

A depressão é a doença mental mais conhecida como desencadeadora do sofrimento psíquico e o gatilho para o suicídio. D'Assumpção (2011) identifica em estados depressivos, desesperanças, dependência de álcool ou de drogas as causas mais frequentes de suicídio. Segundo ele, um dos recursos que podem ser usados para ajudar a evitar o suicídio é o apelo à reflexão, mas alerta que deve ser usado com cautela e com bom conhecimento do indivíduo.

As professoras relatam que muitos alunos têm dificuldades de expressar sua dor através da fala. É sabido que o sofrimento faz parte da natureza humana, mas que nem todos conseguem expressar da mesma maneira. D'Assumpção (2011) enfatiza que cada ser é agente de seus próprios padecimentos ou é vítima de sofrimentos causados por outras pessoas. Para ele, tomar consciência do ato é o primeiro passo para superar a dor.

O ato de estar consciente não é espontâneo e exige que se crie as condições e estabeleça um ambiente no qual o estudante se sinta seguro para falar de si. A participante PG faz um diagnóstico que parece ser muito preciso sobre o quadro vivido pelos estudantes: *Acredito que os alunos não falam sobre sua dor porque talvez nem eles mesmos sabem o motivo do seu sofrimento. Mas demonstram através do comportamento.* Nem sempre os adolescentes possuem os recursos necessários para expressar as emoções através da fala, talvez pelo fato de seus sentimentos se manifestarem de maneira muito intensa os deixa confusos. Também pode-se considerar o silêncio como um sinal de alerta na adolescência.

Segundo Kovács (2010), no processo de aquisição da identidade o adolescente testa e acaba por extrapolar muito seus limites. O herói não sente medo e nem derrota. Se sente medo é escondido e tem dificuldades de assumir publicamente, ele tem de se manter corajoso diante de todos. Esta afirmação talvez justifique o que as professoras relatam sobre as dificuldades que os adolescentes têm em falar de suas angústias.

Para Campos (2012, p. 154), teorias “[...] diferentes levam a concepções diversas do fenômeno, na mesma medida em que diferentes processos históricos imprimem sentidos distintos e oportunidades de conceber e viver a fase da adolescência”. Para a autora, a caracterização da adolescência não constitui tarefa muito fácil, pois aos fatores biológicos

específicos da faixa etária, somam-se aos condicionantes socioculturais, advindos dos ambientes em que o fenômeno da adolescência ocorre.

Kovács (2010) situa na adolescência o período no qual o jovem está caminhando para o auge da vida, alto risco para que ocorram mortes inesperadas. É nela que ocorre o maior número de suicídios. Números só superados entre os idosos. Esta questão está estreitamente vinculada à finitude humana, sobre o qual as professoras relatam que *a questão da morte é muito pouco trabalhada nas escolas, talvez através da biologia sobre o nascer crescer e morrer, não temos conhecimento se esse tema é trabalhado na disciplina de ensino religioso e filosofia.* (PH). Por sua vez, a participante PJ confessa suas fragilidades para abordar a questão:

Tenho pouco conhecimento sobre o tema, acredito que nós professores não temos preparação para trabalhar com isso, porque a finitude humana mexe muito com os sentimentos das pessoas, às vezes não é tocado no assunto por medo de não dar conta dele. Mesmo sabendo que todos os seres humanos irão morrer um dia, a gente acha que com a gente nunca vai acontecer, só na hora da reflexão que nos damos conta e paramos para pensar quantos lutos passamos no decorrer da vida e precisamos nos reerguer, reconstruir e dar continuidade na vida.

As professoras ressaltam que trabalhar sobre o tema morte é complicado, pois envolve culturas e crenças e que cada aluno pensa diferente, cada família aborda de uma forma. Mas que não seria algo impossível para se trabalhar se o professor tivesse preparação para isso. As professoras se sentem fragilizadas para trabalhar esse assunto porque não sabem abordar a questão, como expressa a participante PC: *As pessoas não estão preparadas para ouvir a dor do outro, porque também tem suas dores.*

Santos (2014) propala que a morte é consequência do processo de luto e faz parte do processo da vida. A morte está associada à perda, à dor e, muitas vezes, ao grande sofrimento psíquico, físico, social e espiritual. Ela poderia ser de grande valia e utilizada como instrumento pedagógico para trabalhar dentro das instituições de ensino.

Quando se perguntou às professoras sobre os problemas relacionados com a finitude humana na escola, elas citaram algumas situações já experimentadas, como morte de familiares, amigos. Durante a pandemia alguns alunos tiveram perdas, mas não trouxeram queixas através da fala, mesmo assim percebeu-se o sofrimento e que algo não estava bem. A participante PA explicita seu olhar e compreensão do que vive no cenário presente:

Os alunos trazem pouco, mas percebo que muitos de uma hora para outra começam a demonstrar alterações comportamentais, começam a dispersar atenção, “sentir-se meio avoado”, revoltados. Daí são levados para o atendimento pedagógico. Ex. na semana passada uma professora percebeu a mudança do comportamento de um aluno e levou para o atendimento, durante o atendimento ele começou a chorar e falou que

não estava conseguindo superar a morte do pai que ocorreu durante a pandemia. Relatou que a morte não foi de COVID, foi de câncer, isso deixou-o revoltado, até mesmo por ter ocorrido durante este isolamento. Ninguém da sala de aula sabia, nem a professora. Ele não tinha falado com ninguém sobre a morte do pai, “se abriu” só no atendimento pedagógico.

O excerto acima demonstra o quanto a proximidade com o estudante tem que ser um componente da relação pedagógica, conhecer os alunos para identificar possíveis alterações comportamentais, proporcionar espaços para diálogo, poder auxiliá-los a enfrentar seus dilemas. Para que isso possa acontecer é necessário que as professoras estejam devidamente preparadas e instrumentalizadas teórica e praticamente.

Casellato (2020) define a quarentena e o isolamento social como separação e restrição de movimentos de pessoas. Este distanciamento adotado para a minimização de uma doença contagiosa gera grande risco à saúde mental dos indivíduos, provoca medo de morrer, sentimentos de desesperança, tédio, solidão e depressão pela perda do convívio.

A pandemia provocada pela covid-19, gerou diversos impactos na educação em nível mundial, tanto para estudantes, como para as instituições. Diante do cenário apresentado e para evitar risco de contaminação pelas aglomerações comuns na educação presencial, as autoridades decretaram medidas, começando por férias e suspensão temporárias das aulas. Contudo, o cenário não obteve diminuição dos casos de contaminação.

As instituições de ensino continuaram fechadas por meses e então as tecnologias e o ensino a distância se tornaram aliados para dar continuidade ao ano letivo, fazendo com que professores e alunos precisassem se readaptar ao ensino, agora com novos métodos. Nem todos os alunos tinham os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Isso também pode ser considerado um fator para o desenvolvimento ou o aumento das angústias dos adolescentes.

Silva (1972) destaca que apesar das diversas reclamações de muitos professores sobre o desinteresse dos jovens com o conteúdo, pode se afirmar que muitos gostam de ir à escola porque isso significa investimento em seu futuro, e é na escola que existe outros jovens da sua idade é neste ambiente que formam muito vínculos e amizades. Corroborando, a organização de desenvolvimento social ChildFund Brasil, com base em sua sólida experiência na elaboração e monitoramento de programas e projetos sociais, destaca que o impacto da covid-19 se deu em vários setores da sociedade (Brasil, 2020).

Santos (2021, p. 43) enfatiza que a covid-19 não atingiu todos da mesma maneira. A ideia de que ela foi “democrática” e não poupou ninguém é falsa, pois comportou-se de modo a atingir a população com menor poder aquisitivo e em piores condições de vida. “Ao contrário

do que quer muito discurso oficial, não ataca indiscriminadamente. Prefere as populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou etnorracial”. As populações mais afetadas são as que vivem em maior situação de vulnerabilidade social, incluindo as crianças e adolescentes que integram essa triste realidade. Mesmo que não sejam grupo de risco para a covid-19, as crianças e adolescentes necessitam ter seus direitos garantidos, para que possam se desenvolver de maneira plena e saudável.

O cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Brasil, 1990), é um destes mecanismos para garantir direitos. Ele apresenta um conjunto de normas do ordenamento jurídico que regulam de forma direta os direitos da criança e adolescentes na faixa etária entre 0 e 18 anos (crianças dos 0 aos 12 e adolescentes dos 12 aos 18).

O ECA também cria mecanismos de proteção para eles, com o intuito de que possam se desenvolver com dignidade, saúde, educação, lazer e todos os aspectos que garantem uma infância e adolescência feliz e saudável. É resultado de um esforço coletivo, envolvendo Governo, movimentos sociais, pesquisadores, organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, entre outros atores (Brasil, 1990).

Sem aulas, muitas crianças também deixam de se alimentar por meio da merenda escolar. De acordo com o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2022), mais de 41 milhões de estudantes são beneficiados por ela, sendo a principal refeição do dia para uma parcela significativa destes. Não há dados precisos, mas estima-se que aproximadamente 14 milhões de alunos enquadram-se nos critérios de pobreza estabelecidos para os beneficiários do Programa Bolsa Família, que podem depender dessa refeição.

Com o ensino transferido para o modo on-line, crianças em situação de vulnerabilidade social foram severamente afetadas, já que o acesso à internet não é algo presente em todos os lares brasileiros. De acordo com a Unesco, em 2020, cerca de 30% da população ainda não tinha acesso à rede global de computadores. Dos que possuíam, 97% o faziam pelo celular, com utilização restrita, o que não oferecia as mesmas possibilidades de ensino que um computador (Unesco, 2022).

As crianças e os adolescentes ficando em casa deixaram de realizar práticas esportivas, frequentar atividades culturais e ter acesso ao lazer. Todas essas atividades são essenciais para o pleno desenvolvimento do ser humano. Segundo a Fiocruz (Brasil, 2022), a falta de cuidado em manter as crianças e adolescentes se divertindo e se exercitando pode ter efeitos indiretos, como aumento da obesidade e sedentarismo, bem como um distanciamento de atividades que promovem seu bem-estar físico e mental.

Com aqueles com acesso à internet e a celulares, houve um exagero no uso, o que pode acarretar efeitos negativos, como ansiedade, depressão e maior dificuldade para relacionamentos sociais, bem como problemas na visão pelo excesso de exposição à luz artificial. Outras problemáticas também destacadas foram abuso sexual, *cyberbullying*, exploração sexual, exposição a conteúdos inapropriados, vazamento e publicação de informações privadas (Brasil, 2022).

Dados de pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a taxa de desemprego também aumentou. Dentre os adolescentes aprendizes a partir de 16 anos, em um modelo de trabalho que visa a aprendizagem e formação, foi perto de 40%. O estudo avalia que o desemprego vai crescer para todas as faixas etárias nos próximos meses, mas acaba por atingir mais duramente a parcela jovem dos trabalhadores, que por terem menos tempo de empresa e menores salários, oferecem menor custo de demissão. São também, na média, menos experientes. Com isso, muitos adolescentes em situação de vulnerabilidade podem acabar trabalhando de maneira informal, sem ter os direitos assegurados, para ajudar na manutenção da renda familiar (IBGE, 2022).

Outro fato diz respeito ao combate à violência contra crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, que pode ter diminuído durante o período de isolamento social e se tornado parte dos efeitos nocivos da covid-19 pelo baixo número de denúncias. Conforme dados da Unicef (2020), os registros são subnotificados, já que as denúncias, em sua maioria, se originavam nas escolas e hospitais. Dessa forma, com a situação de pandemia, os serviços de proteção perderam parte do controle sobre registros e ocorrências, o que torna a situação crítica e sem o devido acompanhamento das autoridades competentes.

Casellato (2020) vislumbra que a pandemia é devastadora de várias formas, pois evidencia a impermanência do indivíduo e a fragilidade que impede as transformações rápidas e complexas. Durante ela os indivíduos vivem muitas perdas, mudanças e readaptações. Muitos lutos são experimentados de forma privada e coletiva. O desafio em um momento de pandemia é equilibrar as perdas inerentes aos efeitos do contexto com encontrar recursos internos e externos para enfrentar a ameaça que é incrementada ao risco do contágio progressivo do vírus, ao mesmo tempo, é também conviver com o medo da morte. Santos (2021, p. 305) faz referência a três imaginações para uma dimensão construtiva a fim de transpor os impactos da pandemia.

Des-pensar para voltar a pensar e pensar o que ainda não foi pensado, des-residualizar para tornar possível outras temporalidades, des-diferenciar as hierarquias para voltar a diferenciar sem hierarquia nem indiferença, des-produzir o extrativismo da exploração do ser humano e da natureza para aprender a produzir convivencialmente entre humanos e entre estes e a natureza.

No entendimento de Worden (1998), a reação do luto de cada indivíduo varia de acordo com alguns fatores que podem até dificultar ou impedir a elaboração da perda. Estes podem ser: tipos de mortes, perdas múltiplas, os tipos de relação entre o enlutado e o falecido, o não acesso aos rituais de despedida, caixão lacrado, a ausência de uma rede de apoio. A falta dos rituais de luto podem ser um agravante para elaboração do luto. Sem os rituais não é possível dar e receber o apoio social, construir um significado para e expressar os sentimentos necessários para elaboração da perda.

O caixão lacrado impede os familiares de ter acesso ao corpo do falecido, isso pode causar impactos e trazer complicações no enfrentamento da perda. Quando não se tem acesso ao corpo e aos rituais de despedidas, dificulta o se dar conta da realidade, podendo se tornar uma morte incerta. As mortes na pandemia são experimentadas num cenário desafiador, pois possuem algumas destas características (Worden, 1998).

O contato físico é uma das experiências sociais que regulam o cérebro do indivíduo. Em uma pandemia, as pessoas são expostas a várias situações ao mesmo tempo, dentre as quais a sua retirada do convívio social, o que eleva ao risco de desenvolver ou agravar transtornos mentais já existentes. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) demonstra que o convívio prolongado dentro de casa aumentou o risco de desajustes na dinâmica familiar.

Aliado a isso, as reduções de renda, o desemprego, as mortes na família pioram as tensões sobre as famílias. Santos (2021, p. 104) reforça esta concepção ao afirmar que “[...] a pandemia veio acrescentar mais vulnerabilidade e exclusões às já existentes, desequilibrando ainda mais, senão mesmo fazendo colapsar, os frágeis meios de subsistência e de defesa da vida.” O distanciamento social alterou os padrões de comportamento da sociedade em decorrência do fechamento de escolas, da mudança dos métodos de trabalho e de diversão, da privação do contato próximo entre as pessoas, elementos tão importantes para a saúde mental.

O aumento dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais durante a pandemia pode ocorrer por diversas causas. Dentre elas, pode-se destacar a ação direta do vírus da Covid-19 no sistema nervoso central, as experiências traumáticas associadas à infecção ou à morte de pessoas próximas, o estresse induzido pela mudança na rotina devido às medidas de distanciamento social ou pelas consequências econômicas, na rotina de trabalho ou nas relações afetivas e, por fim, a interrupção de tratamento por dificuldades de acesso (OMS, 2020).

Ao viver perdas importantes, os adolescentes podem ter a sensação de que seu mundo acabou. Nesta hora é que o acolhimento da família, amigos e dos educadores pode resgatar a questão de segurança do estudante em sofrimento. Para Knapman (1999, p. 126), “[...] a vida

escolar, com suas horas de intervalo, reuniões, rostos familiares e rituais diários, pode dar um senso crucial de que a vida continua, de que o mundo não está desmoronando”.

Dados recentes da OMS (2020) revelam que há uma gama de fatores que merecem atenção das áreas médicas e da saúde mental sobre os riscos da população em uma epidemia. Há indícios preocupantes com o aumento do sofrimento psicológico, dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais. Entre estes fatores estão a raiva, frustração ou irritabilidade pela perda de autonomia e liberdade pessoal; preocupação com a possibilidade de o indivíduo ou de membros de sua família contraírem a doença ou a transmitirem a outros; receio pelas crianças em casa não receberem cuidados adequados no caso de isolamento; ansiedade ou reações de estresse ligadas a notícias falsa, e mesmo ao grande volume de informações circulando. Estes fatores estão entre os riscos de esgotamento do indivíduo e são desencadeadores de sofrimento psíquico.

Estes fatos nos fazem refletir sobre o retorno das aulas presenciais. Da importância de os educadores estarem fortalecidos e preparados para fazer um acolhimento aos seus alunos, levando em conta que estes passaram por mudanças de rotina que ocorreram em suas vidas e na vida dos pais, experiências de luto próximas, de seus familiares, amigos e pessoas conhecidas. Essas perdas necessitam de uma atenção especial, na medida em que esses fatores são desencadeadores de sofrimento emocional que poderá afetar o rendimento escolar do aluno.

6.3 Processo de formação docente, finitude humana e angústia existencial

De modo geral, as professoras relatam que na formação acadêmica não tiveram nenhuma disciplina que abordasse o tema sofrimento psíquico e angústia existencial. Elas tiveram a disciplina de Psicologia da Educação, mas o tema foi abordado de forma periférica. De forma unânime, reforçam a importância da formação continuada e que muitos temas aprenderam na prática diária em sala de aula, sempre buscando leituras e materiais que pudessem agregar à sua prática pedagógica. Além disso, o estágio foi muito diferente da prática atual. A participante PA destaca como ela se prepara e busca subsídios para enfrentar os desafios do cotidiano:

Não tive subsídios na graduação para lidar com a angústia existencial dos adolescentes, não foi trabalhado sobre finitude humana. Mas já fiz algumas leituras sobre o assunto, quando senti necessidade de entender mais. Sempre procuro compreender melhor sobre os assuntos que surgem com a demanda dos alunos.

As participantes relatam também que vivem muitos e variados desafios, de acordo com a demanda dos estudantes, o que faz com que sintam necessidade de se adequar e buscar novas ferramentas. Ressaltam que apesar de alguns temas não serem trabalhados na formação acadêmica, elas precisam ir além, para poder compreender e dar continuidade ao processo de educação dos jovens.

Santos (2009, v. 2) assinala que faz parte do processo educativo educar a sociedade para a morte e os assuntos a ela relacionados. Assim, a educação para a morte deveria incluir aspectos interdisciplinares e iniciar desde a infância, já que seria um passo na educação para as novas gerações. Kovács (2011) ressalta a importância de preparar os profissionais da educação sobre assuntos relacionados à morte, devido à sensação de impotência que ela causa no ser humano. Acredita que a morte é pouco trabalhada nas escolas, a não ser em situações específicas onde ocorrem ou envolvem membros da escola, isso se dá devido à falta de preparação dos educadores em lidar com o assunto.

Quando se abordou o processo de formação continuada, foi perguntado se as professoras já procuraram algum curso específico sobre o assunto, a fim de obterem subsídios que as preparasse para trabalhar com estudantes os temas da angústia existencial e finitude humana. As participantes responderam que nunca procuraram algo específico sobre o tema, e nunca ouviram falar sobre a oferta de cursos sobre este assunto, como expressa a participante PD:

Não tive nada que me preparasse para trabalhar este tema com adolescentes, fui aprendendo a lidar com este tema na prática, a necessidade de entender mais o tema me faz ir atrás de leituras. Mas ainda não me sinto preparada para trabalhar a angústia dos adolescentes principalmente com a finitude humana, já houve casos de tentativa de suicídios entre os alunos da nossa escola e me senti despreparada para lidar com este tema, não consegui abordar esta questão com os alunos.

De acordo com essas afirmações, percebe-se a importância da proposta de Santos (2009, v. 2) de uma educação para morte do ensino fundamental à universidade. A ausência desta formação é sentida quando do ingresso no mundo do trabalho, como afirma a participante PB: *Não tive nada sobre angústia existencial e finitude Humana no meu processo formativo, tenho dificuldade de abordar este assunto, este assunto para mim é muito pesado, não me sinto preparada para trabalhar com os alunos essa questão.*

Nesta manifestação identifica-se a necessidade de uma mudança na educação para que seja um cenário natural para trabalhar a emoção das pessoas diante das angústias que possam surgir no decorrer de suas vidas. Assim também se percebe a importância da discussão sobre assuntos existenciais para todos os seres humanos.

D'Assumpção (2011) reitera que seja nas escolas, na família ou na sociedade, falar naturalmente sobre a morte é um tabu. O que a participante PD expressa endossa o pensamento do autor: *Eu não tive nada sobre finitude humana e angústia existencial em todo o meu processo formativo, gostaria muito de estudar sobre este assunto, conhecer um pouco mais o tema. Gostaria muito que houvesse ofertas de cursos nesta área para os profissionais da educação.*

Médico e pesquisador sobre o tema, D'Assumpção (2011) revela que até nas faculdades de medicina se fala pouco sobre a morte, exceto como inimiga natural do médico, aquela que deve ser combatida. Mas felizmente em algumas universidades já existe um movimento para superar esta tese. Tanto o médico quanto o professor trabalham com seres humanos, ontologicamente atingidos pela morte, o que demonstra o quanto é importante ter preparo para trabalhar. *Nós professores trabalhamos com seres humanos, acredito que deveria ter algo no currículo da formação dos professores que abordasse as emoções, que estudasse o sofrimento psíquico e as angústias, levando em conta que um é tema bastante presente na rotina escolar.* (PJ).

Evidencia-se a partir das reflexões das professoras, que sem exceção elas demonstram interesse em compreender mais sobre o tema da finitude humana e angústia existencial. Se a formação inicial não lhe oportuniza, muitas buscam por conta própria, como revela a participante PC:

Não recordo muito sobre o que tiveram na graduação, muito do meu aprendizado ocorreu na formação continuada e na prática pedagógica e através de leituras que eu mesma busquei. A nossa escola trabalha com a individualidade de cada aluno, sem julgamento. Assim também faz com que os alunos aprendam a se aceitar e aceitar o colega com suas diferenças.

Em face dos fatores expostos, constata-se que o espaço proporcionado para reflexão teve boa participação e efetivo envolvimento das professoras. Em suas falas, elas enfatizam a importância e necessidade de os profissionais da educação estarem preparados para lidar com temas que envolvem sentimentos dos alunos, se não na graduação, em cursos e propostas de formação continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020) dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores da educação básica (BNC Formação). Destaca as competências gerais necessárias aos docentes para o exercício da profissão. No anexo I do oitavo item, consta que o professor deve conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos

outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

No nono item, a citada Resolução (Brasil, 2020) destaca como função do professor exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

A formação continuada é necessária para aprimorar os conhecimentos profissionais de qualquer profissão. Quando recorremos à literatura sobre cursos de formação docente, um dos temas que é bastante discutido na educação é o trabalho pedagógico, a formação docente e as práticas pedagógicas da escola. Esta discussão contribui para a valorização da educação e dos profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem. É diante destes debates que surge a problematização, sendo possível avaliar, investigar, aprofundar, analisar e criticar a fecundidade de uma perspectiva teórica para a formação de professores na contemporaneidade brasileira (Pimenta; Ghedin, 2012).

Franco (2012) destaca que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. São imprescindíveis na construção de uma nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação profissional de professores visando a finalidade de melhorar o ensino. Sabe-se que os professores contribuem com saberes, valores e experiências na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. A democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação e pela valorização profissional. Pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional do professor que envolve a formação inicial e continuada.

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e da escola como um todo, que pressupõem os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (Franco, 2012, p. 14).

Imbernón (2010) destaca a importância de o docente estar sempre se atualizando, tanto nas suas experiências práticas como nos seus estudos teóricos. A formação continuada é o

processo que ajuda o professor a melhorar sua prática pedagógica, melhorando seu currículo e contribuindo com a construção de novos conhecimentos e informações. Para o autor citado, a busca por atualizações profissionais é essencial para a elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano, elas fazem parte da sala de aula.

As atualizações são de extrema importância para a formação do ser humano na sua totalidade. Os professores precisam estar atentos para conhecer os interesses e necessidades dos alunos para atender as demandas exigidas e garantir a eficácia do seu papel de educador e isso só é possível quando estão em sintonia com as demandas de seu tempo (Imbernón, 2009, 2010).

Basílio (2010) reafirma esta ideia dizendo que a formação continuada proporciona aprender novas estratégias de aprendizagem. Para ele, os professores precisam reconstruir um novo olhar sobre a educação. O exercício da docência é complexo, pois exige dos profissionais formação e conhecimento sobre as formas de desenvolvimento da ação docente. Nesta trama existencial-profissional, surge a procura por saberes e competências, com as quais se busca administrar situações cotidianas da profissão.

Na compreensão de Imbernón (2010), a formação continuada faz parte do crescimento profissional do docente. Esta acontece ao longo de sua atuação, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica. As novas questões da prática dizem respeito a buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática. Isso permite articular novos saberes na construção da profissão docente, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação. Destaca também que não basta ter só uma bagagem de conhecimentos científicos, é necessário desenvolver habilidades para lidar com questões rotineiras.

Para Oliveira (2017) a educação é um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico. Compreende-se que para isso o docente terá que buscar embasamentos para aperfeiçoar-se e assim contribuir com a educação e o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver uma melhor compreensão do trabalho pedagógico em todos os aspectos, porém cabe a ele superar os desafios com que se depara.

Como se sabe que a função do docente se efetiva na prática e nas experiências diárias, para que esta função tenha êxito é imprescindível aprendizado contínuo na busca de novas estratégias, ou seja, na renovação e inovação constantes, com muita reflexão sobre a prática e atuação pedagógica.

No entendimento de Lima e Gomes (2012), os profissionais da educação podem ampliar sua cosmovisão se for considerado seu compromisso com a educação e com a profissão docente. Para esses autores, o ser humano sempre vive momentos de grandes incertezas que se traduzem de várias maneiras em sua vida. Tempo de transformações muito rápidas, que deixam suas

marcas no ser humano. Compreender a educação pressupõe compreender as instituições educacionais e os tempos atuais; considerando os novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola e sociedade e das interações produzidas no contexto da educação.

Diante disso, percebe-se que a profissão de professor é árdua, o que não impede que quem realmente queira fazer a diferença possa fazê-lo, lutando por melhores condições de trabalho, contribuindo para um ambiente mais proativo, valendo-se da criatividade e da busca de alternativas. A formação do professor precisa ser pensada como um processo permanente que exige qualificação profissional e pessoal para que tenha como resultado um ensino de qualidade. Nesse sentido, os professores poderão refletir sobre sua prática e a partir daí procurar as melhores opções que possam contribuir com sua formação docente.

Através dos relatos das professoras percebe-se que elas reconhecem a importância da formação continuada e a necessidade de preparação para abordar certos temas no contexto escolar, principalmente quando envolve a finitude humana e angústia existencial neste espaço. Evidencia-se que elas acolhem os alunos, mas necessitam ser acolhidas em relação às suas emoções, suas necessidades humanas e formativas.

Isto leva a crer na relevância de trabalhar com os educadores, proporcionando espaço de estudo, propondo a elaboração de suas dores para que se sintam fortalecidos para acolher os alunos. A formação pode auxiliar os professores a desenvolverem empatia e uma teoria da mente que lhes permita compreender processos pelos quais os estudantes passaram ou passam, como externa a participante PA:

Já passei por crises de sofrimento mental, por estar sobrecarregada do trabalho, já tomei medicação para depressão, passei por um tratamento com o médico psiquiatra e com medicação por 2 anos, por isso procuro compreender a dor dos adolescentes. Se para nós que somos adultos é difícil lidar com o sofrimento, imaginas os adolescentes.

A participante PE acredita que trabalhar essas diferenças e individualidades, ajuda a reduzir o sofrimento e angústia entre os jovens. *Acredito que essa forma de trabalhar com os alunos sobre as diferenças, ajuda a diminuir o bullying e talvez evitando angústias e sofrimento psíquico de alguns alunos. É preciso fazer estes jovens entenderem que possuem sua singularidade e que as diferenças que possuem são peculiaridade do seu eu e não aberrações da natureza pelas quais devem responder.*

Para Han (2020) vive-se na sociedade do desempenho na qual o ser humano, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável pelo seu fracasso

e se envergonha por isso. A sociedade do presente, segundo Sibilía (2016), provoca transformações nas relações, no campo da experiência objetiva e subjetiva que mudam modos de ser e os corpos das pessoas. Algumas pessoas assimilam bem e conseguem transpor as dificuldades, como relata a participante PF, outras não.

De acordo com o tempo que trabalho em escolas, percebo que já ocorreram muitas mudanças nos jovens, a maioria não tem dificuldade para se aceitar como homossexual, são bem resolvidos com a questão sexual. Os colegas também aceitam e respeitam a opção dos colegas. Tem casos de alunos transexuais que mudam o nome e os colegas se adaptam logo com a nova identidade, às vezes percebo que a dificuldade de aceitação é em casa e na família. É isso que gera sofrimento psicológico no aluno. (PF).

Os relatos mostram que a escola tem trabalhado alguns assuntos com seus alunos, principalmente sobre *bullying* e as diferenças existentes na sociedade e no cenário escolar. Que este trabalho é iniciado desde as séries iniciais. Faz parte do currículo da escola trabalhar a questão do respeito com o outro, isso ajuda a evitar consequências negativas aos alunos. As professoras relatam que esta atividade traz efeitos eficazes na questão do homossexualismo e na aceitação da identidade sexual de si e do outro. No entanto, esta é uma questão que não se resolve trabalhando só com o estudante, pois o contexto social e familiar possui muita interferência nele, como lembra a participante PJ:

Este tabu referente à questão sexual dos jovens está na cabeça dos pais. Porque a escola lida bem com esta questão. Que eu lembre nunca tivemos problemas de bullying ou rejeição ou conflito entre os alunos dentro da escola pelo motivo da homossexualidade. Essa questão da sexualidade sempre é trabalhada com os alunos na escola. Assim vão aprendendo a respeitar a individualidade do outro e as diferenças.

Segundo Camargo e Magalhães (2020 p. 35), “[...] a capacidade de lidar com estresse dependerá o quanto o sujeito aprendeu a enfrentar as situações difíceis, desde a infância.” Se foi estimulado a resolver seus problemas ou se sempre teve alguém que fizesse isso por ele, recebeu apoio para se arriscar em situações novas ou se as pessoas ao seu redor estão lidando bem com as situações estressantes. No entendimento da participante PB, [...] a homossexualidade e a identidade sexual até podem ser fatores de angústia existencial e sofrimento psíquico de alguns alunos, mas não estão relacionadas à não aceitação dos colegas aqui dentro da escola. Talvez estejam relacionadas com algo lá fora, ou a si próprio.

Isto parece estar próximo do que Sibilía (2016, p. 26) fala, de que quando ocorrem transformações históricas elas interferem no eu do indivíduo, isto é, neste movimento “[...]”

transformam-se também os tipos de corpos cuja produção é estimulada no dia a dia, bem como as formas de ser e estar no mundo que são compatíveis com cada um desses mundos.”

As professoras queixam-se de pouco diálogo dos pais com seus filhos e baixa participação nas suas vidas. Muitos alunos procuram as educadoras porque sentem-se carentes de afeto e precisam de atenção. Acreditam que isso pode ser um fator gerador da angústia existencial dos adolescentes por se sentirem sozinhos e sem apoio familiar. Os adolescentes não possuem apoio na família e na escola os educadores se sentem incapazes de estabelecer um diálogo franco e aberto, por não possuírem o instrumental didático e epistemológico para isso, como deixa claro a participante PG:

Não tive nada na graduação sobre angústia existencial e finitude Humana, talvez seja por isso que tenho bastante dificuldades em falar sobre este assunto. Ou seja, porque não sei lidar muito bem com a questão da finitude humana. Acredito que para trabalhar com os alunos este tema, primeiro tenho que resolver meus problemas e tabus que possuo sobre a morte.

Esta afirmativa vai ao encontro da discussão de Santos e Incontri (2010), ao ressaltarem que o primeiro passo para instrumentalizar o professor a trabalhar com finitude humana é trabalhar a perspectiva da sua própria morte e os sentimentos que advém com esta perspectiva. Tudo está relacionado à forma como é concebida. Para Han (2021), a morte não é o simples fim da vida pensada como processo biológico. Ela é, antes, um modo especial de ser. “[...] significa que o ser humano está em relação com o indisponível, com o inteiramente outro que não vem dele” (Han, 2021, p. 89).

O não saber ou pouco conhecimento leva ao estranhamento, à perda de referência. Isto pode acontecer com o tema morte. Quando o ser humano entra nesta condição, opta por silenciar ou se desinteressar. Já quando há curiosidade, como revela a participante PH, adota uma postura ativa, mesmo que não passe por processos formais de formação: *Não tive disciplina na graduação que proporcionasse algum estudo sobre o assunto, mas também já busquei bibliografias sobre o tema, por curiosidade própria, acredito que nós todos temos nossas angústias.*

Sobre a formação do professor constata-se que o currículo da formação das participantes não contemplou subsídios para trabalhar a angústia existencial dos adolescentes. Os cursos de educação não oferecem um preparo para lidar com as emoções. No dizer de Han (2020, p. 61) a emoção “[...] é dinâmica, situacional e performativa,” isto, é tanto quanto a vida o é. Os professores se sentem limitados para lidar com o tema finitude humana no contexto escolar,

identificam mortes concretas e mortes simbólicas na sua rotina de trabalho, mas por motivos semelhantes de perdas, torna-se difícil abordar o assunto.

6. 4 Sofrimento psíquico dos estudantes sob o olhar do professor

Referente à temática, as educadoras relatam que com frequência identificam casos de sofrimento psíquico dos alunos. Procuram fazer o possível para ajudar. Muitas vezes encaminham para os orientadores pedagógicos, porque devido ao compromisso com as disciplinas e com o conteúdo, não têm tempo para conversar com eles. Quando percebem que algo não está bem, fazem o encaminhamento. Para elas, a escola não é vista apenas como um local de trabalho, é um local onde se cria vínculos, onde são expressas as mais variadas formas de sentimentos presentes nos seres humanos. Na compreensão de Han (2020, p. 60), o sentimento não é idêntico à emoção. Tem uma temporalidade diferente da emoção. Ele permite uma duração. “O sentimento permite uma narração: tem uma duração ou uma profundidade narrativa.” O autor ainda ressalta que o sentimento é constativo, razão pela qual as docentes conseguem percebê-los nos estudantes.

Damásio (2011, p. 142) explicita bem esta questão quando diz que os sentimentos são as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e em nossa mente quando uma emoção está em curso. Em outras palavras, “[...] são imagens de ações, e não ações propriamente ditas; o mundo dos sentimentos é feito de percepções executadas em mapas cerebrais.” O sofrimento psíquico dos alunos é identificado de várias formas. O relato da participante PB, que convive com essas questões no cotidiano escolar, é ilustrativo, como pode ser visto a seguir:

Dentro da escola percebe-se o sofrimento emocional de alguns alunos. Tem um menino que está sempre encolhido com o cabelo todo no rosto, deixa só com um buraquinho para enxergar. Inverno e verão ele está sempre coberto. Esse menino me causa uma inquietação, está visível que tem problemas. Era um menino querido, feliz, espontâneo, depois da pandemia voltou assim. Já chamamos o pai para conversar sobre isso. Tentamos conversar com ele, mas não dá abertura, não quer conversa, foge da gente. Já encontrei ele agachado encolhido em um canto da escola todo curvado com todos os cabelos no rosto. Não mexi com ele porque sei que não quer que a gente chegue perto. Ele não vem comer na hora do lanche porque não quer que a gente veja o rosto dele.

É notório que estabelecer relacionamento com um indivíduo em sofrimento mental não é uma tarefa fácil, por isso a importância de observar, saber até onde se pode chegar, conhecer seus próprios limites e os da pessoa. Essa necessidade de precisar saber até onde pode chegar e

a insegurança por não saber como proceder, é um acontecimento muito concreto e pode ser observado na manifestação da participante PE:

Como professora vejo e identifico que muitos alunos não estão bem emocionalmente, mas não sei como proceder, por isso encaminho para o atendimento pedagógico da escola. Tem muitos alunos encaminhados para o atendimento psicológico no posto de saúde, mas nem todos conseguem atendimento. O setor pedagógico da escola sempre faz as orientações e os encaminhamentos necessários.

Camargo e Magalhães (2020) estão cientes de que a melhor forma de apoio é poder estar perto e cuidar para que a pessoa vá para um psicólogo ou psiquiatra. Se for necessário o uso de medicações, verificar se está tomando os remédios indicados, ficar atento à alimentação e ao sono. Esses cuidados podem ajudar as pessoas a saírem da tormenta emocional. Na perspectiva de D'Assumpção (2011), o sofrimento emocional é uma característica do ser humano. Ele compara-o com outros animais que não experimentam este tipo de sofrimento porque não têm preocupações ou ansiedades. Para o autor, a natureza do estresse de outros animais é diferente da apresentada pelo ser humano.

O sofrimento humano tem um ciclo e pode ser apresentado por depressão, apego, ansiedade e raiva. O relato da participante PA explicita como estes comportamentos listados por D'Assumpção (2011) fazem parte da vida diária da escola, pondo em xeque a capacidade de enfrentamento de tais situações pelos profissionais.

Teve um episódio dentro da escola que um aluno tentou suicídio. Tentou se enforcar na sala de aula com o cordão da blusa. Na época os pais estavam passando por um divórcio. A escola não tinha conhecimento que o menino era depressivo e ele era novo na escola. Uma situação que abalou todos. A professora percebeu quando ele estava roxo, correu e puxou a corda e afrouxou, daí ele deu uma reagida. Nós nos apavoramos, chamamos a mãe e o pai, orientamos eles. Depois ficamos sabendo que levaram o filho ao psiquiatra e ao psicólogo e teve o diagnóstico de depressão. (PA).

Camargo e Magalhães (2020) postulam que o elemento psicológico relacionado a depressão é basicamente o preparo emocional que os indivíduos têm para lidar com os fatores ambientais, ou seja, à forma como reagem diante de situações estressoras como frustrações, momentos tristes; situações que envolvem a tomada de decisões, como por exemplo, assumir responsabilidades, expor-se a riscos, encarar ambientes, tarefas e pessoas desconhecidas.

O espaço da escola é um ambiente social no qual as pessoas influenciam e são influenciadas pelo que ocorre no seu entorno. Um episódio como o relatado pela participante PA pode deixar os demais estudantes atônitos ou angustiados, como confessa a participante PC: *Os colegas ficaram todos apavorados com este acontecimento, mas ainda não temos certeza se*

foi intencional, porque quando ele voltou a ter consciência ele perguntou o que aconteceu. Independentemente de serem conscientes ou não, não se trata de fatos que se possa subestimar, uma vez que interferem em diferentes aspectos da subjetividade dos estudantes como aprendizagem, convívio, trabalho, vida doméstica.

Quando se perguntou se após este acontecimento foi realizada alguma intervenção para trabalhar os temas relacionados a angústia existencial e sofrimento psíquico dos alunos ou de que forma este fato foi abordado com eles, a participante PA respondeu:

Trabalhamos com os alunos da turma que foi uma brincadeira de mau gosto sem pensar nas consequências, [mas] que quase aconteceu um suicídio. Para abordar com os alunos este trabalho tentamos abordar pelo lado das brincadeiras de mau gosto e inconsequentes. Este caso foi bem forte, a professora se apavorou muito que ficou sem cor, quando vimos ela, estava pálida, por presenciar a cena. Foi um caso bastante traumatizante para os alunos, professores e equipe pedagógica. A professora relata que ao lembrar disso ainda fica agoniada, é algo muito apavorante. Uma situação muito difícil para todos da escola.

Sob o ponto de vista de Santos e Incontri (2010), na educação, em qualquer idade, não se pode deixar de lado as emoções, tendo em vista que são constituintes de nossa existência como seres humanos. No entender de Damásio (2011, p. 140),

[...] são programas de *ações* complexos e em grande medida automatizados, engendrados pela evolução. [...] O mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno (grifo do autor).

Para trabalhar esse tema com crianças e adolescentes podem ser usadas todas as artes: literatura, música, pintura, cinema, teatro, etc. Destaca-se que a conversa racional e os conceitos claros não podem ser excluídos, mas antes é necessário passar pelas canções e histórias. Para estratégias de emprego da arte é necessário pensar em obras adequadas, sensíveis e delicadas para contribuir com um significado. Na adolescência, deve-se optar por padrões estéticos mais complexos e aplicar a discussão racional, privilegiando o debate plural de ideias.

Santos e Incontri (2010, p. 24) defendem a ideia de que “[...] a educação para morte nas escolas de ensino fundamental e médio, deve necessariamente passar por projetos interdisciplinares, que trabalhem o pluralismo das visões, (inclusive das diferentes religiões) e o espírito filosófico que permita o questionamento”. Segundo os autores, para discutir a morte com os alunos, o professor precisa ser capaz de usar uma linguagem clara, de maneira fácil e natural, especialmente na presença de jovens.

Como se trata de um tema sensível e complexo, a abordagem precisa ser cuidadosa, especialmente quando no ambiente escolar já há situações vividas por estudantes, como refere a participante PD: *Também temos outros casos, teve um aluno que tentou suicídio por 4 vezes, mas foi fora da escola.* Mesmo que as tentativas tenham ocorrido fora do espaço escolar, não há como dissociar ou ignorar, uma vez que o problema não se resolve por um passe de mágica ou só pelo fato do estudante mudar de ambiente. Há necessidade de identificar as causas para intervir.

Camus (1941) menciona que o suicídio é o verdadeiro problema filosófico, pois coloca o ser humano diante de si, de suas fragilidades, da insustentabilidade do existir. Quando alguém opta por suicidar-se, o drama vivido é mais forte que o desejo de viver. Significa que não há mais sentido em continuar uma vida, que no seu entendimento, sofre revezes e a deixa miserável. A clausura existencial em que se encontra o suicida o impede de ver outros horizontes, qualquer outra possibilidade. Por isso, a decisão sempre está carregada de um drama que se desenha ao longo da vida da pessoa e para o qual não vislumbra alternativas.

Constata-se que os casos de tentativa de suicídios deixaram as professoras bastante preocupadas com o sofrimento dos alunos. O que se confira pelos relatos de que após esses episódios, alguns professores da instituição buscaram conhecimentos e informações por meio de leitura sobre sofrimento psíquico do ser humano, como forma de encontrar respostas e/ou sentirem-se fortalecidos para posicionarem-se adequadamente frente à situação.

Na sociedade em que se vive a vida se transformou num sobreviver, nas palavras de Han (2017), fazendo com que a vida, enquanto sobreviver acabe levando à histeria da saúde. Nesse contexto, mesmo a pessoa sadia irradia paradoxalmente um quê de mórbido, algo sem-vida. Com a Pandemia do covid-19, o quadro se agravou em decorrência do isolamento e do confinamento forçado, trazendo consequências que talvez ainda se tenha dificuldade de dimensionar, entre as quais se incluem fatores referentes à sexualidade.

Durante a pandemia teve um aluno que se isolou, acredito que sua depressão evoluiu acredito que a questão da sexualidade foi o que desencadeou o quadro depressivo. Ele não falava, mas a mãe do menino falava, que essa angústia dele era por não saber se era menino ou menina, esta dúvida o perturbava. (PE).

O isolamento da pandemia levou muitas pessoas a enfrentarem seus “dramas” interiores, pois a vida reclusa criou o ambiente para as pessoas passarem mais tempo sós, na inatividade, fazendo com que a reflexão sobre a vida e seus valores viessem à tona. Estar no ambiente doméstico, longe dos parceiros e não poder manifestar sua opção sexual ou dialogar com

familiares sobre isso pode tornar-se um drama para um adolescente. Não ir para a escola contribuiu para aumentar o sofrimento, especialmente quando lá há aceitação e acolhimento.

Diante do exposto, perguntou-se como a escola aborda a questão da homossexualidade, e se os alunos sofrem *bullyings* por outros colegas. Em resposta, a participante PH declara: *Na escola nunca presenciei falta de respeito de um aluno com o outro pela questão do homossexualismo. A escola tem uma abertura sobre a igualdade, sobre o respeito com o ser humano e sobre a aceitação das diferenças.*

As professoras percebem que na adolescência é a fase que mais intensifica o sofrimento emocional, surgindo depressão e ansiedades, que incidem em baixo rendimento e reprovação. Muitos alunos que reprovam desistem dos estudos. Talvez, enquanto educadores, não se tenha a sensibilidade suficiente para entender como as relações amorosas na adolescência são importantes e significativas para eles. A dor da perda precisa ser avaliada, bem como seu impacto, especialmente quando há o peso de estigmas sociais.

Às vezes os alunos até podem não ter aceitação sobre sua opção¹¹ sexual, mas não relatam isso, nem desmontaram. Já houve casos de ter casal de namorados homossexual dentro da escola e todos respeitavam. Caso de rompimento desse vínculo e o aluno demonstrou muita tristeza e chorava muito, mas não por aceitação da sua sexualidade, era pela dor da perda do namorado. (PG).

Na visão dos professores, o enfrentamento das angústias dos adolescentes quase sempre é solitário. Eles precisam enfrentar as situações sozinhos, porque geralmente a família não sabe lidar com isso e os professores, muitas vezes, não conseguem ajudar. Elas ressaltam também que o rendimento escolar do aluno diminui quando eles começam a trabalhar. Muitos trabalham porque precisam, outros porque querem ganhar seu dinheiro.

As professoras enfatizam que o primeiro ano do Ensino Médio é tumultuado, já no terceiro ano eles ficam apáticos, pouco se importando com o estudo, só querem terminar logo ano letivo; exceto os alunos que pretendem ter uma formação para entrar na universidade, que têm um comportamento diferente, demonstram mais interesse pelos estudos. A participante PJ é precisa em sua explanação sobre a questão:

Nota-se que na adolescência muitos alunos perdem o interesse pelos estudos. Na nossa escola temos alunos que começam a trabalhar, daí faltam às aulas, e se não

¹¹ Prioriza-se a expressão Orientação Sexual, entendida como a identidade atribuída a um indivíduo em função de seu desejo e conduta sexuais, seja para com outra pessoa do mesmo gênero (homossexualidade), gênero diferente (heterossexualidade) ou ambos os gêneros (bissexualidade). Evitando-se os termos “opção sexual” ou “preferência sexual”, pois ninguém “opta” ou “escolhe”, conscientemente, sua orientação sexual. Como o heterossexual não escolheu tal forma de desejo, o homossexual (seja feminino ou masculino) também não (Polakiewicz, 2021).

vamos atrás, desistem. Temos alunos que são de famílias carentes, os pais têm um poder aquisitivo bastante baixo, esses geralmente são os que mais apresentam índice de desistência dos estudos. Nós procuramos ir atrás dos alunos, tentar trazer de volta para escola. Procuramos ter um olhar acolhedor para saber o que está acontecendo, e qual o motivo por que não estão vindo para a escola.

Em situações caóticas e de incerteza como as vividas em períodos recentes, perde-se o que se denomina de qualidade de vida, que no entender de Morin (2021) implica na qualidade das relações com o próximo e a poesia dos envolvimento afetivos e afetuosos. Como consequência, o nível de vida é deteriorado como pode ser sentido na leitura feita pela participante PG, acerca do ambiente escolar. As questões existenciais que assolam os adolescentes potencializam-se quando não possuem o amparo familiar ou não conseguem dialogar em espaços como a escola. Eles carecem de alguém que os escute e nem sempre encontram. Na medida em que os problemas vão se acumulando, acabam deixando de lado aquilo que faz menos sentido para eles, neste caso a escola, pois seus dilemas pessoais são mais urgentes, gerando abandono dos estudos ou pouco empenho, como a participante PI expressa: *Percebemos que na fase da adolescência os alunos vão apresentando muitos problemas, dificuldade de concentração, o desempenho escolar começa a diminuir. Temos bastante índice reprovação e desistência no Ensino Médio.*

No entendimento de Campos (2012), as pessoas que convivem com adolescentes podem observar suas experiências emocionais, o que se constitui em um ato de extrema importância, tendo em vista que em seu desenvolvimento emocional, as atitudes dos adolescentes tendem a flutuar entre otimismo, cooperação entusiástica, retraimento e depressão pessimista. Durante o período da adolescência, a compreensão dessas mudanças por parte dos pais e professores se torna bastante necessária

Depois da pandemia percebemos que muitos alunos mudaram seu comportamento. Estão estranhos, chamamos para conversar, encaminhamos para o atendimento pedagógico e foi chamado os pais. Os pais, muitas vezes, não dão importância acham que é “frescura” e logo vai passar. Nós, enquanto escola, orientamos os alunos a falarem sobre seus sentimentos, contar o que está acontecendo e o que causa tristeza. Orientamos os pais a observar o comportamento em casa, sobre a importância do bom relacionamento familiar e de ouvir os filhos.

Os recursos psicológicos de uma pessoa são desenvolvidos no ambiente onde ela vive, e depende da sua personalidade. Há pessoas que gostam de experimentar novidades, expor-se a riscos e tomam os problemas como desafios, enquanto outras são retraídas ou ansiosas e apresentam mais dificuldades de tomar decisões ou lidar com mudanças (Camargo; Magalhães, 2020).

A ansiedade e a emoção fazem parte da vida dos seres humanos, mas é preciso identificar quando a ansiedade positiva de outros momentos. Este sentimento é considerado positivo quando ocorre de forma moderada e atrelada a níveis reais, quando antecipa os riscos e estimula a precaução e eficiência, por exemplo um frio na barriga quando vai iniciar um emprego novo. Por sua vez, a ansiedade negativa é aquela sentida em níveis exagerados, em ocasiões em que não há motivos para ser sentida, causa sofrimento e acaba atrapalhando a vida, em vez de ajudar. Há situações bem típicas em que se pode observar a ansiedade negativa como nos comportamentos de usuários de drogas (Camargo; Magalhães, 2020). E a escola é um bom laboratório para esta observação como evidencia a participante PA:

Temos alunos que são usuários de drogas, percebemos a alteração de comportamento e chamamos os pais. Os pais muitas vezes negam, não querem acreditar que o filho esteja fazendo isso, outros ignoram ou fingem que nada está acontecendo. Achem que a mudança de comportamento do filho é a culpa da escola, que não está compreendendo o filho e está julgando.

Paiva (2011) concebe a escola como a instituição que está mais próxima da família, razão pela qual pode ocorrer uma parceria entre ambas. A escola deve abrir espaços para dar acesso a informações sobre temas existenciais, orientar a família como conduzir essas questões com crianças e adolescentes. A escola também deve oferecer programas de capacitação para seus professores e técnicos administrativos sobre a temática envolvida.

A postura adotada pela família e pelo estudante são importantes para que seja encontrada uma solução que pode ser definitiva ou paliativa. Alguns adotam medidas paliativas como trocar de escola, como se o problema que é do sujeito se resolvesse pela troca de ambiente. O que pode ocorrer é que o problema só troque de lugar, como alerta a participante PJ:

Muitos pais até trocam de escola quando os professores chamam para alertar sobre algo. Sabemos que lidar com os alunos usuários de drogas é difícil até para nós professores. Nós investigamos certos comportamentos e tentamos sempre fazer a intervenção, mas não podemos fazer muita coisa sem o apoio dos pais.

Segundo Campos (2012), muitos pais se angustiam e atemorizam diante de certos comportamentos de seus filhos até o ponto de perder o controle de certas situações, isso pode intensificar a angústia familiar. Para a autora, a família é a primeira expressão da sociedade que determina grande parte da conduta do adolescente e a ocorrência de cenários problemáticos entre pais e filhos, pode originar situações conflituosas e complexas.

Como exemplo, quando uma pessoa tem um problema ou uma doença grave, a família acaba se desgastando, isso não só acontece em casos de uma doença física, mas também com

doença mental e da alma. Depressão, alcoolismo, dependência química são todos problemas psiquiátricos que provocam rupturas e obrigam os familiares a aprender novos jeitos de compreender a pessoa adoecida e se relacionar com ela (Camargo; Magalhães, 2020).

Pesquisas recentes de Camargo e Magalhães (2020) apontam que o uso de drogas, incluindo o álcool, é um dos principais problemas de saúde pública. O hábito de usar drogas é considerado um transtorno mental. Estas substâncias atuam no cérebro, provocando alterações na consciência, no humor e no comportamento, e podem comprometer a saúde, a vida e os relacionamentos. O excerto da fala da participante PB é um exemplo concreto de como isso pode ocorrer:

Na escola temos problemas de indisciplina entre os adolescentes, também temos alguns casos de gravidez na adolescência. Não são muitos, mas temos mais ou menos um por ano. O que percebo como um dos problemas dos adolescentes é que falta diálogo com os pais. Eles não escutam seus filhos. Muitas vezes, quando chamamos os pais para conversar sobre os alunos, eles chegam aqui bravos com os filhos por terem que ir à escola.

Estudos já realizados indicam que as pessoas que vivem em situações precárias, com dificuldades socioeconômicas, em áreas com serviços inadequados de saneamento, transporte e saúde, são mais expostas a traumas relacionados a violência dentro e fora de casa, por isso estão mais propensas a desenvolver transtornos mentais (Camargo; Magalhães, 2020). As populações que vivem em situações de maior vulnerabilidade social também estão mais propícias a desenvolver dependência de álcool e drogas.

O processo de desenvolvimento do adolescente não depende do indivíduo isolado, mas colocado no mundo social. A estrutura familiar determina grande parte da conduta do adolescente, e, portanto, a família quando bem estruturada contribuiu para um indício de normalidade para o adolescente. Pesquisas indicam que as emoções podem tornar-se forças destrutivas e desintegradoras da personalidade, quando são muito fortes, quando ocorrem com muita frequência e quando são duradouras ou quando são reprimidas, porque descontrolam o comportamento do sujeito (Campos, 2012).

Portanto, para tornar as emoções individuais forças positivas, é preciso guiá-las para formas seguras e aceitáveis pela própria pessoa e pelos outros. É necessário fazer com que a inteligência se torne o poder que guia e controla as emoções individuais, com a finalidade de levar essas forças a operarem para o bem-estar do sujeito e da sociedade em que vive (Campos, 2012).

Casassus (2009) fala de uma educação ou amadurecimento emocional, isto é, um processo de limpeza das camadas e camadas cada vez mais profundas de imagens que ficaram gravadas em nossas mentes e corpos. Para fazer o enfrentamento das questões emocionais que impactam negativamente em nosso eu, precisa-se identificar onde se originam as emoções,

Ou seja, a maneira de reagir das pessoas é influenciada não somente pelos aspectos psicológicos das emoções como também por aspectos culturais que são modelos de comportamentos apreendidos desde muito cedo nas famílias, nas escolas, nos grupos e nos lugares de trabalho (Casassus, 2009, p. 126).

É visível a importância da informação para a sociedade em geral, a escola contribui com esses acessos a elas, pois cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento humano. A informação é chave para os cuidados da saúde mental, por isso reafirma-se a importância da reflexão sobre temas existenciais dentro do contexto escolar.

6.5 Alternativas possíveis e viáveis para abordagem dos temas finitude humana e angústia existencial no contexto escolar

Sob o olhar de Paiva (2011), embora se evite falar do tema morte na escola, sua forma simbólica está presente em várias situações do cotidiano. Podem ser vistas como mortes simbólicas as mudanças de série, de turma, de professores, de colegas, processo de separações, mudanças de cidade, de país, perdas financeiras etc., fatores que podem ser causadores da angústia entre os estudantes.

Santos (1971) faz uma reflexão sobre a angústia psicológica. Afirma que a insegurança dos jovens tem grande relação com o ambiente em que eles vivem. Os vínculos seguros com os pais e familiares são de grande importância para que eles tenham uma boa saúde mental. Esses vínculos fazem com que os jovens se sintam mais seguros diante dos desafios diários. Destaca que as diferenças sociais também geram angústia neles. As injustiças perturbam a mente humana. As discórdias dos pais é o que mais gera angústia nos jovens. some-se a isso também outras causas como a pobreza, miséria dos povos, improdutividade por omissão, grandes crises econômicas, inadaptação do cotidiano e desordem mental.

Heidegger (1998) vê na angústia um elemento ontológico do ser humano como ser-no-mundo. Ele é um ser jogado no mundo, o qual tem que reafirmar e edificar-se cotidianamente durante a sua existência, sendo que na medida em que ele existe não lhe resta outra alternativa senão ser, já que somente a sua própria morte permite a ele não existir mais e deixar de ser. Esta

peculiaridade humana faz de cada ser humano um indivíduo que necessita assumir-se não podendo transferir a outro esta tarefa, levando-o a um sentimento de solidão e impotência.

Angerami-Camon (2007) externa que a solidão é um dos fatores geradores de angústia. Com o existencialismo, tanto a solidão quanto a angústia são temas que ganharam nova dimensão. A solidão passou a ser vista como inerente à existência humana e não é um fenômeno isolado que acomete a determinadas pessoas. Para este autor, a maioria das pessoas fazem da solidão um sentimento doído que acomete em determinados momentos. A sensação de mal-estar invade por se dar conta que está sozinho. Para ele, a solidão faz parte da vida dos seres humanos, mas em determinados momentos podem considerá-la mais aguda e não saber como lidar, gerando fortes sentimentos de angústia.

Angerami-Camon (2007) delibera que a liberdade também gera angústia, porque surge a consciência de que se é responsável pelos próprios atos. A angústia é o reconhecimento das coisas, de algo indesejável ou desejável. É através dela que o ser humano direciona seus atos e sai do quietismo que, muitas vezes, é lançado pela condição social. A angústia é um objeto primário de sofrimento da própria existência, particularmente ou individualmente da condição humana.

Siegel (2016) externa que a adolescência é uma fase difícil, pode ser perturbadora, desorientadora, desconcertante e angustiante devido a cobranças existentes nas diferentes culturas. Os rituais de passagem que as marcam fazem com que os anos de adolescência sejam repletos de incerteza. É uma época de transição, o jovem sai da relativa segurança e familiaridade do ninho para um período temporário, que pode durar décadas, perde o que ele considera seguro e ganha o desconhecido e o perigoso. Sem os adultos por perto os adolescentes podem perder o controle. O autor alerta que quando as emoções interrompem a mente tanto para adultos como adolescentes é preciso aprender a senti-las e a lidar com elas.

Angústia, diferente do medo, que está referido a um objeto ou fato, é um sentimento de vazio diante da incerteza e da impossibilidade de controlar determinadas situações. Não se sabe sua origem, apenas sente-se. Trata-se de um vazio existencial próprio de algum tipo de sofrimento que afeta o ser humano, como afirma a participante PA em relação a estudantes oriundos de outros países que necessitam começar sua vida aqui. *Temos alunos aqui na escola que vieram de outro País, do Haiti, percebemos que sofrem para se adaptar com o novo País, a língua e a cultura.*

Como intervir nestas situações é sempre o grande dilema, uma vez que envolve aspectos que fogem ao alcance da escola como emprego, renda, moradia, condição econômica, de saúde, dentre outros. *Sempre tentamos resolver da melhor forma a angústia dos alunos, saber os*

motivos, muitos casos conseguimos resolver, outros infelizmente não, porque não depende só de nós. (PC). Saber dar o apoio pedagógico e emocional é importante para contribuir com aspectos que possam lhe oferecer alguma segurança.

As professoras relatam que após as discussões realizadas no grupo focal, elas percebem que é possível trabalhar o tema finitude humana e angústia existencial no contexto escolar com seus alunos. As discussões despertaram a curiosidade em buscar mais conhecimento sobre o assunto. Antes, nunca tiveram oportunidade para refletir sobre o tema. Mesmo assim, algumas professoras já fizeram alguma abordagem sobre o tema, conversando com os alunos. Foi realizado um projeto com filmes sobre *bullying* para aceitação das diferenças entre os indivíduos, proporcionando discussão com os alunos e interação sobre angústia e sofrimento psíquico. Este é um exemplo de como a escola pode contribuir para acolher e eliminar barreiras que excluem pessoas. Quem aprende isso na escola vai levar para sua vida no meio social. A participante PD está consciente de que é possível desenvolver atividades que contribuam para que haja outro comportamento por parte dos estudantes:

Percebo que é possível abordar este tema. Não vamos conseguir resolver todos os problemas da escola, nem todas as angústias dos adolescentes, nem precisamos ter muita compreensão sobre o assunto, mas podemos ajudar a organizar uma intervenção sobre o tema, talvez buscando profissionais habilitados que possam nos orientar sobre essa questão.

Na crença de Kovács (2003), a escola é muito importante no desenvolvimento do processo educativo tanto pessoal quanto social do ser humano. A autora reforça a importância e necessidade de se propiciar espaços de reflexão sobre temas relacionados ao desenvolvimento emocional dos alunos. Enfatiza que a escola não deve apenas se preocupar com a transmissão de conhecimentos, mas também cuidar das necessidades emocionais de seus estudantes, como enfatiza a participante PH: *O que podemos oferecer é uma abertura para o aluno, dar a liberdade e espaço para ele falar sobre suas dores, só que para isso, é preciso que a escola forneça tempo e horário.*

Constata-se pelo exposto que não basta boa vontade ou interesse dos professores e dos estudantes, a escola como instituição necessita criar espaços, mecanismos ou dar condições para que iniciativas como as referidas emergjam, lembra a participante PC:

Acredito que para fazer um trabalho contínuo com os alunos, a escola também deveria promover algo para os professores, sobre este tema para que o professor também tivesse um acolhimento de suas dores. Acho complicado trabalhar com os alunos, algo que também estamos vivenciando, somos seres humanos temos dores e sentimentos.

D'Assumpção (2011) enfatiza que falar do sofrimento emocional e da dor física pode contribuir sensivelmente para o nosso crescimento interior, sabe-se que algumas filosofias ensinam aos seus seguidores certas posturas que trazem alívio e conforto. Extinguir uma dor é negar a própria fragilidade e finitude. A participante PF demonstra que há esforço na direção do que o autor menciona, evitando que se ocultem ou subestimem situações.

Na escola quando identificamos qualquer tipo de sofrimento emocional tentamos descobrir a causa, chamamos para conversar. Chamamos os pais. Temos vários alunos que vieram da Venezuela, Haiti e Argentina, muitos apresentam problemas e percebemos os seus sofrimentos em se adaptar, especialmente aqueles que têm dificuldades com a Língua. Procuramos encaminhar para um curso para aprender a falar em Português (PF).

Han (2021) enfatiza que não se pode ficar cego diante das causas socioculturais da dor. A sociedade do presente acredita na negação da dor como mecanismo que possa resolvê-la ou apelar para outras fórmulas como os recursos fármacos, o que na verdade não resolve. “Mesmo com um grande arsenal de analgésicos, as dores não podem ser vencidas.” (Han, 2021, p. 57). Os recursos farmacêuticos mascaram a dor, nos deixam cegos para suas causas. Ela precisa ser encarada como uma “[...] disposição fundamental da finitude humana” (Han, 2021, p. 89).

Ainda na visão de Han (2021), a consciência das dores sociais é fundamental para poder intervir de forma adequada, por isso, conhecer a condição em que os estudantes estrangeiros se encontram é fator crucial para poder agir com sensibilidade em relação à sua condição. São migrantes? Vieram por conta própria? Tiveram escolha? Foram obrigados a fugir por guerras ou fome? São refugiados?

Jacobucci e Carvalho (2020) buscam contextualizar as perdas e o luto que o indivíduo vivencia no processo de migração e diferenciam o migrante com o refugiado. O migrante é aquele que toma a decisão de deixar sua casa e se mudar para um país estrangeiro por uma série de razões, como a busca de trabalho, juntar-se a familiares, escapar de desastres naturais ou até para ampliar seus horizontes. Uma das diferenças entre o migrante e o refugiado é a livre circulação, o migrante é livre para voltar para seu país e para sua casa sempre que quiser. Embora em circunstâncias diferentes, ambos experimentam e vivenciam o processo de luto de formas diferentes, pois há várias rupturas e perdas durante este processo.

Segundo a Convenção dos Refugiados (Brasil, 1951), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), refugiado é toda pessoa que, em razão de temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política,

encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo, devido a grave e generalizada violação direitos humanos. É obrigado a deixar o seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outros países. Jacobucci e Carvalho (2020) informam que de acordo com a ONU, mais de 70 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar seu país de nascimento.

Para Jacobucci e Carvalho (2020) migrar é uma experiência que impacta e traz mudanças em todas as dimensões do sujeito. O indivíduo que sai de seu país de origem busca condições de vida melhores, tem planos e expectativas, mas neste percurso, muitas vezes, se depara com dificuldades, esforços e tensões. Afinal, é obrigado a se adaptar rapidamente a uma nova cultura, estilo de vida, idioma, clima etc., enquanto enfrenta uma multiplicidade de perdas e separações. Segundo as autoras, esses indivíduos não têm espaço para experienciar o luto, porque este, muitas vezes, não é reconhecido. As perdas neste contexto têm um caráter ambíguo, visto que os objetos perdidos continuam existindo no lugar de origem e se fazem presente psicologicamente na vida do indivíduo.

Jacobucci e Carvalho (2020) externam que o migrante sente um misto de emoções por viver entre a presença e ausência, entre a perda e a restituição. As perdas ambíguas também geram sentimentos ambivalentes, fazendo com que o indivíduo oscile entre a tristeza e a alegria, frustração e esperança, além de sentir afeto e, ao mesmo tempo, desamparo em relação aos países de origem e acolhida.

A participante PG considera importante estar atenta para o aluno que é imigrante, identificar os motivos que possam estar levando-o a ter um baixo rendimento escolar, [...] *conseguir perceber quando não está bem, ter empatia, buscar estratégias de intervenção para identificar o motivo da angústia. O aluno que está com problemas emocionais não tem bom rendimento escolar, se torna visível a alteração de comportamento.*

O luto migratório tem especialidades que exigem um olhar cuidadoso não só por parte dos profissionais que atuam com esta população, mas também das sociedades, sendo necessário fazer uma intervenção adequada para evitar o risco de exclusão, racismo, xenofobia, causados pela falta de conhecimento. Portanto, faz-se necessário maior preparo profissional para promover a competência intercultural, desde a formação acadêmica até o desenvolvimento de projetos sociais que visem a integração e a inclusão entre populações migrantes e autóctones (Jacobucci; Carvalho, 2020).

É compreensível que os profissionais da educação precisem se sentir seguros para trabalhar com as angústias de seus alunos, pois existem várias situações complexas com que se deparam na escola. Sabe-se que a fundamentação teórica e experiência com o tema podem

ajudar na preparação dos educadores, mas também podem ser integrados a este trabalho os profissionais da saúde mental, com orientações e esclarecimentos sobre o sofrimento psíquico. Estes possuem preparo adequado para lidar com muitas das situações com que os educadores se deparam e se sentem impotentes para dar respostas, como externa a participante PB:

Nós educadores, precisamos buscar estratégias de intervenção para identificar o motivo da angústia dos alunos. O aluno que está com problemas emocionais não tem bom rendimento escolar e dificulta nosso processo de ensinar. Muitas vezes nos sentimos impotentes, tentamos várias estratégias de ensino e não temos resultados, o aluno não progride.

Quando se fala em trabalhar as angústias dos adolescentes no contexto escolar não se está dizendo, nem impondo que os professores tenham a obrigação de resolver suas angústias, muito menos dar conta de todos os problemas que surgem no ambiente escolar. Mas sim, fazer uma observação atenta que possa identificar problemas emocionais e fazer os possíveis encaminhamentos. No entendimento de Kovács (2003), umas das mudanças propostas para trabalhar as emoções dos estudantes é o maior aprofundamento dos textos por parte dos professores, mudanças de dinâmica das aulas, reunião de equipe com apresentação dos casos, elaborar programas de intervenção.

O professor também poderá discutir assuntos em sala de aula, incluindo filmes, livros, músicas e outros materiais didáticos apropriados para o tema. Muitas vezes, não há espaço nem condições de um trabalho com o letivo da turma, daí que se o professor for suficientemente perceptivo vai identificar onde está o problema na individualidade e abordá-lo como faz a participante PJ:

Quando o aluno não está bem emocionalmente, ele vem para escola desmotivado, não produz, não consegue acompanhar os colegas, não aprende o conteúdo e não faz as atividades. Quando percebo que isto está acontecendo sempre procuro conversar com ele para saber o que está acontecendo e na medida do possível tento fazer algo para ajudar.

Quando surgem situações que envolvem a saúde mental e as emoções dos alunos, percebe-se que provoca nos educadores a necessidade de se aprofundar na reflexão sobre o tema e a busca por ações e práticas que envolvam esta problemática. Santos e Incontri (2010) lembram que é preciso priorizar a formação integral do indivíduo em qualquer etapa do processo pedagógico. Essa educação passa por todos os sentidos, todas as disciplinas e por todas as formas de pensar o mundo. Entende-se que pode se trabalhar com os alunos ideias e conceitos

através de estímulos que mexam com todos os sentidos. Para esta educação integral deve-se tratar de todos os temas que fazem parte do contexto do aluno.

Pesquisas de Kovács (2003) revelam que muitas instituições de ensino, priorizam os conteúdos científicos, não abrindo espaços para lidar com os sentimentos despertados pelo fato de que não desenvolveram a empatia e a capacidade de escuta, devido a este assunto não fazer parte do currículo das graduações da área da educação. Se já é difícil tratar de uma questão subjetiva do outro sem os instrumentais adequados, imagina quando o próprio educador enfrenta situações de conflito e angústias como relata a participante PI. Pois como lembra Arantes (2016) para morrer não tem ensaio.

Se para nós que somos adultos é difícil lidar com o sofrimento, imagina para os adolescentes. Tive depressão, esse acontecimento fez com que eu refletisse sobre alguns fatos na minha vida, me fez acreditar que o ser humano precisa de cuidado e de ajuda de outras pessoas. Hoje me sinto bem e não preciso mais de medicamentos. Então sinto que esses jovens precisam de ajuda. (PI).

Sob a ótica de Kovács (2003), não existe uma resposta de como estar preparado para trabalhar questões relacionadas com o tema da finitude humana. Faz-se necessária a possibilidade de questionamentos, autoconhecimento dos próprios sentimentos. Para que esta preparação seja desenvolvida, implica aprendizado e desenvolvimento contínuos.

Paiva (2011) fala da importância de conversar com os alunos sobre as questões relacionadas à finitude humana e os sentimentos que ela desperta, já que se trata de uma situação que não se tem como evitar. Afirma que não falar sobre o assunto na tentativa de evitar o sofrimento poderá dificultar o entendimento do ciclo da vida. Para ela, este assunto pode ser abordado nas escolas com crianças e adolescentes, não de forma dramática, catastrófica e deprimente, mas de uma maneira espontânea cotidiana.

Por se tratar de um tema delicado e sensível que gera angústia procura-se evitá-lo como refere a participante PA: *A finitude humana para mim, sempre foi um assunto muito triste, tenho dificuldades de abordar isso. Acho triste as pessoas envelhecendo, ficando doentes, morrendo, tenho medo de perder as pessoas. Quando penso no final da vida sinto medo porque não sei como vai ser.*

Han (2021) diz que morte e dor são inseparáveis. Na dor, antecipa-se a morte. Quem deseja eliminar toda dor também terá que acabar com a morte. Como estão correlacionadas e, enquanto ser humano, sempre há o desejo pelo prazer e não pela dor, e faz-se o máximo de esforço para não entrar neste assunto.

Paiva (2011) enfatiza a necessidade de incluir o tema no currículo escolar, desde as séries iniciais. Como o assunto vida e morte na educação é considerado polêmico, tanto na escola como na família, é uma tarefa difícil porque as pessoas deparam-se com nossa finitude. Ela destaca que os professores precisam de capacitação antes de trabalhar o tema, para que seja feita a intervenção adequada. Alerta também que o trabalho seja contínuo.

Em casos de situações traumáticas, além dos trabalhos com os alunos é de grande valia oferecer sessões de apoio aos pais. É de extrema importância a instituição buscar apoio de profissionais da saúde mental para a formação de uma equipe dentro da escola, fornecendo o suporte necessário para que estejam aptos a atuar em situações de crises (Paiva, 2011).

6.6 Currículo e prática profissional docente: espaços construídos e experiências com o tema finitude humana e angústia existencial

Nesta seção¹² apresentamos uma discussão sobre currículo e prática profissional docente, com explanação dos dados com os depoimentos dos professores entrevistados, trazendo algumas contribuições teóricas dos principais autores que fundamentam o debate sobre o currículo.

Sacristán (2013) vislumbra no currículo a finalidade de constituir a carreira do estudante de uma maneira mais sólida. Este pode se referir a todo o programa fornecido por uma sala de aula ou escola. É considerado um documento organizador e direcionador do trabalho do professor, constituído por conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula no decorrer de todas as fases escolares. O currículo escolar não se trata apenas de uma relação de conteúdos descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas envolve também questões que permeiam o cotidiano escolar dentro e fora da escola. Tudo que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos.

A abordagem ou não de determinado conteúdo e a seleção de determinados conhecimentos estão definidas no currículo, mas ao mesmo tempo sempre há possibilidade para o professor incluir ou tratar de determinados assuntos ou problemáticas que emergem do contexto ou da necessidade dos estudantes. Compreender o que é o currículo escolar, como está

¹² Revista e-curriculum, São Paulo, v. 21, p.1-25,2023 -Programa de Pós-graduação em Educação - PUC – SP e-SSN: 1809-3876, <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59379>
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

constituído, como ele define o planejamento didático-pedagógico é fundamental para a compreensão do processo do conhecimento pedagógico (Sacristán, 2013).

D'Ambrosio (2014) define currículo como estratégia para a ação educativa, entendendo-a como estratégia social para desenvolver potencialidades e estimular a busca pelo bem comum. É considerado a base da prática pedagógica, envolve os conteúdos, atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da boa formação dos indivíduos que frequentam uma instituição de ensino.

Em torno do currículo são realizadas diversas formas, tipos de atividades, ou seja, nele se cruzam práticas diversas. A verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas organizadas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele (Sacristán, 2013, p. 13).

Segundo a Plataforma de Educação SAS (2021), existem tipos de manifestações de currículo escolar que são chamadas de níveis de currículo escolar, com a finalidade de distinguir conteúdo, formas de trabalho, organização e seleção pedagógica, que são definidas como; currículo real (em ação), currículo oculto (implícito) e currículo formal (prescrito).

O currículo em ação trata do que ocorre em sala de aula. Nele é organizado o planejamento do educador que pré-estabelece um conjunto de tarefas de aprendizagem que serão realizadas pelos alunos. É o conteúdo real da prática educativa que ocorre na realidade do cotidiano escolar, dentro das salas de aula, seguindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as diretrizes da instituição de ensino.

O currículo oculto trata de temas que não estão incluídos formalmente no planejamento de professores. Porém os professores trabalham com os alunos utilizando sua experiência e sensibilidade para compreender acontecimentos e trazer melhorias no processo educativo. Este currículo depende da tomada de consciência do processo de ensino e aprendizagem e está focado em dúvidas presentes na realidade, são geradas aprendizagens importantes.

Sendo assim, é importante que os educadores estejam preparados para qualquer situação, prontos para transformar problemas em aprendizagens. Conforme a SAS (2021, p. 3), “o educador, através da sua carreira, deve procurar elaborar métodos de diálogos com seus alunos, zelando pela integridade dos mesmos, a partir do bom senso, posicionando-se de forma calma e tranquila.”

Currículo formal é um conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares. Serve como uma espécie de roteiro para os professores se orientarem diante da prática pedagógica. São produzidas com base nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e

nos regimentos escolares que estabelecem metas a serem cumpridas para alcançar um objetivo final.

Segundo Gonzáles Arroyo (2007) as indagações sobre o currículo presentes nas instituições de ensino e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Apresentam conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Deste modo, a inclusão ou não de temas existenciais está associada à compreensão e vivência epistemológica e política que o professor possui e está vinculada ao seu senso de urgência para com a realidade do estudante.

Compreender o que é o currículo escolar, como está constituído, como ele define o planejamento didático-pedagógico, como se torna um abrigo de opções políticas e epistemológicas, qual sua força em orientar as decisões do professor, torna-se fundamental para identificar o porquê da inclusão ou não de temas existenciais, como é o caso da finitude humana e angústia existencial.

Os dados coletados nesta pesquisa, decorrentes do depoimento das professoras, sinalizam que a escola já realizou algumas intervenções sobre a angústia existencial e o sofrimento psíquico na escola. Foi proporcionado palestras sobre o tema com os adolescentes, ministradas por psicólogos e especialistas na área. Elas relatam que obtiveram um bom resultado, mas acreditam que há necessidade de ter um profissional da saúde mental dentro da escola. Por exemplo, um psicólogo para orientar como lidar com alguns temas relacionados às angústias dos alunos e oferecer suporte aos professores.

Esse suporte pode ser obtido com a implementação da Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), a qual prevê a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Com essa inovação, tem-se a possibilidade da inserção desses profissionais “[...] em equipes multiprofissionais nas redes de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino aprendizagem” (Santa Catarina, 2021, p. 5).

As professoras relatam também a importância da formação continuada. Esta se constituiria em uma oportunidade para os professores buscarem cursos que darão subsídios para trabalhar certos temas na escola, já que na graduação não os receberam, como por exemplo, o da finitude humana e angústia existencial. O que conhecem sobre o assunto aprenderam com a prática pedagógica, na formação continuada e através de leituras sobre o tema, que buscaram

por conta própria e por necessidade. Quanto não se tem as ferramentas para intervir, adota-se comportamentos que vão da fuga até a indiferença, como a participante PA manifesta:

Já tivemos casos de alunos que perderam familiares. Eles retornam para escola totalmente abalados. Percebemos que este sofrimento influencia seu rendimento escolar, mas não sei como abordar este assunto com eles. Então prefiro não tocar no assunto. Muitas vezes, calamos diante do sofrimento dos alunos por não saber como lidar, também temos nossas dificuldades, nossas dores e nossos lutos.

Santos e Incontri (2010) consideram que trabalhar com os temas relacionados à finitude humana no contexto escolar é nuclear para o desenvolvimento humano, pois em qualquer idade pode se confrontar com a perda de algo ou alguém importante. Quanto mais o ser humano se educa para a morte mais se educa para a vida e vice-versa. Elas estão imbricadas, são o fluxo contínuo de um prolongamento existencial, como destaca Arantes (2016, p. 72). “O que separa o nascimento da morte é o tempo. Vida é o que fazemos dentro desse tempo; é a nossa experiência”. Para educar alguém é preciso educar a si mesmo primeiro. Quando o ser humano consegue educar-se para a morte, terá possibilidade de criar condições de ensino para abordar o tema.

Paiva (2011) identifica a existência de vários trabalhos realizados na área da educação e saúde que apontam para a falta de preparo dos profissionais para lidar com situações de morte, perdas, luto e sofrimento. Esta afirmação faz refletir o quanto a morte ainda é um tabu na sociedade, quanto menos se fala do assunto mais assustador ele se torna.

A respeito disso, Arantes (2016, p. 62) é cirúrgica: “[...] a morte é um espaço onde as palavras não chegam”, pois não se viverá a própria morte e é difícil lidar com os sentimentos e as dores dos outros. Sabe-se também que existem poucas graduações que abordam este assunto. Quase não há oferta de cursos de instrumentalização nesta área, o que faz apostar na importância da proposta de Santos (2010, v. 3) de que a educação para a morte deveria ser incluída na educação integral do indivíduo desde as séries iniciais. Assim poderia ser entendida como algo natural, ou seja, fica evidente que o sofrimento faz parte da vida dos seres humanos, que todos enfrentam dor e um dia irão experimentá-la quando talvez seja a derradeira.

Ao se falar de como a escola precisa envolver-se com o debate, o diálogo e o enfrentamento aberto da questão da existencialidade e morte, traz-se Paiva (2011, p. 62) que identifica três funções suas em relação a este quesito.

A escola é, portanto, responsável por desempenhar três funções primordiais na formação do indivíduo: Prover conhecimento sobre a morte. Desmistificar e educar sobre a morte. Formar sujeitos conscientes da complexidade do ser humano e das

relações concorrentes, antagônicas e complementares existentes entre a vida e a morte (Paiva, 2011, p. 62).

A equipe de educação, os diretores, professores e coordenadores, estão em contato com o sofrimento dos alunos, muitas vezes, não conseguem ajudar por não estarem preparados. Isso ocorre devido ao seu próprio sofrimento por perdas e a falta de experiência e treinamento em aconselhamento em situações de crises, como afirma a participante PJ: *Teríamos que ter alguém que desse suporte aos educadores, nós professores que atuamos como orientadores pedagógicos da escola convivemos diariamente com problemas, sempre ouvindo queixas e problemas. Não temos um espaço para trabalhar nossas angústias.*

O que ocorre é que, na grande maioria das escolas, não há uma equipe multidisciplinar composta de Psicólogos, Enfermeiros, Assistentes Sociais, entre outros, a quem se possa recorrer em situações mais críticas, inclusive para estabelecer pontes com as famílias. Os educadores respondem por todas as demandas, muitas vezes, não tendo sequer no setor público local profissionais para que os estudantes em situações mais críticas, possam ser encaminhados, como pode ser percebido neste lamento:

Para trabalhar temas que envolvem o emocional dos alunos, a escola precisaria de um suporte e orientação sobre o tema, até mesmo oferecer atendimento gratuito para estes alunos que sofrem com a angústia existencial, porque muitos não têm condições de pagar um psicólogo. Orientamos, os pais levam ao posto de saúde, mas lá a demanda é grande, tem fila de espera e muitos não conseguem atendimento (PJ).

Quando se perguntou às professoras se o trabalho realizado com elas no grupo focal teve alguma contribuição sobre o tema, percebeu-se que serviu para alertar e conscientizar os professores, como a participante PB manifesta:

Estes encontros me fizeram refletir muitas coisas, nunca me dei conta que existem lutos simbólicos que podem ocorrer na adolescência. Isso talvez seja a causa de muitos problemas nos alunos [e] que causam angústia e sofrimento mental. Os pais não têm um olhar acolhedor para saber o que está acontecendo com seus filhos. Temos alguns casos de alunos que fugiram de casa por conflitos familiares entre pais e filhos.

A participante PC refletiu não apenas sobre seu fazer pedagógico, mas também sobre o processo que está enfrentando, de como precisa continuar seu trabalho e do lugar dos encontros nisso tudo.

Estou aqui porque preciso trabalhar, sei que não posso parar porque a vida continua, mas tenho meus lutos que estou passando neste momento. Sei que não é fácil, preciso buscar recursos para enfrentar esta situação, acredito que estes encontros chegaram em boa hora, vou procurar ajuda, tenho consciência disso.

A pergunta provocou as professoras, que retomaram alguns dos aspectos que já tinham sido pontuados como a observação de que na fase da adolescência os alunos vão apresentando muitos problemas: dificuldade de concentração, o desempenho escolar começa a diminuir, apresentando bastante índice reprovação e desistência no Ensino Médio. Diante disso as professoras foram provocadas a respeito de quais os problemas mais frequentes enfrentados pela escola em relação ao sofrimento psíquico e angústia existencial destes alunos. No Quadro 5 estão selecionadas algumas das respostas para ilustrar.

Quadro 5 - Problemas mais frequentes enfrentados pela escola em relação ao sofrimento psíquico e angústia existencial dos alunos do Ensino Médio

Percebo que muitos não sabem lidar com a questão amorosa, eles se frustram muito rápido brigam entre eles, tem fofquinha, um começa a gostar do outro daí começa surgir relacionamentos amorosos e muitas vezes conflituosos (PE).
Eles não sabem lidar com as emoções e acabam brigando bastante. Isso reflete de forma negativa no processo educativo. Muitas vezes precisamos chamar os pais e pedir ajuda porque eles não sabem lidar com. Isso não é um nem dois são vários (PF).
Os problemas na adolescência são bem mais intensos do que em outras fases. A falta de atenção nas aulas e os problemas amorosos são muito frequentes (PG).
Temos alunos que são usuários de drogas, isso atrapalha muito a convivência entre eles e o rendimento escolar. Vêm para escola com os olhos vermelhos, com dificuldades de concentração, muitas vezes, se isolam dos outros colegas, não fazem os deveres e não participam das aulas (PH).
Já tivemos casos de alunos que se cortam, e ainda temos, tem uma menina que está sempre machucada, já conversamos com ela, ela disse que faz isso desde os 11 anos (PA).
De acordo com minha experiência na educação que já ultrapassa os 20 anos, o sofrimento psíquico nos adolescentes do Ensino Médio sempre existiu. Os problemas de comportamentos, indisciplina entre os jovens, falta de interesse pelos estudos, rebeldia isso é frequente na nossa rotina diária (PC).

Fonte: A autora (2022).

Através das discussões dos professores comprova-se o que já é discutido na literatura, que a adolescência é a fase que mais intensifica o sofrimento emocional, surgindo depressão, ansiedades e mutilações. Muitos alunos que reprovam desistem dos estudos. As professoras participantes da pesquisa acreditam que o enfrentamento das angústias dos adolescentes quase sempre é solitário. Eles têm que enfrentar sozinhos porque a família não sabe lidar com isso, e, muitas vezes, os professores não conseguem ajudar.

Quando foi questionado sobre as intervenções possíveis para o enfrentamento da angústia existencial presente no contexto escolar, a participante PA respondeu que na escola há um projeto para trabalhar diferentes temas, dentre eles o *bullying*, confiando na capacidade de ações como esta para encontrar alternativas.

Acredito que isso ajude a identificar e aliviar o sofrimento emocional dos alunos. Este trabalho será em conjunto com a GERED¹³ - Secretaria de Estado e Educação, com a colaboração de uma psicóloga. Já estamos organizando o material para trabalhar com os alunos. Já selecionamos filmes, para trabalhar o Bullying e a questão dos limites, vamos trabalhar com o filme a “classe” e o filme “extraordinário”, e outros [...] que estão relacionados com o sofrimento psicológico e angústia dos alunos. Estamos finalizando o projeto (PA).

As professoras também mencionam que a escola já providenciou algumas palestras para a comunidade escolar sobre a saúde mental. A avaliação da participante PC é que a [...] palestra teve um bom resultado. Refleti sobre algumas coisas. Dei-me conta que preciso cuidar da minha saúde mental. Permito-me sair daqui e fazer algo que gosto para relaxar. Procuo não levar os problemas da escola para casa.

As experiências e espaços já construídos, explicitam as questões ligadas à trajetória dos educadores em relação ao tema pesquisado, percebe-se que a educação dos jovens envolve a percepção dos professores que necessitam estar atentos às suas demandas. Diante do fato de a adolescência ser uma fase que mais intensifica o sofrimento emocional e o surgimento de depressão e ansiedades, muitos alunos reprovam ou desistem dos estudos.

É notável a necessidade de ampliar as discussões sobre a importância da preparação dos educadores para os desafios do século 21. Dentro dela, cabe aprofundar mais sobre os temas referentes à angústia existencial, não apenas em aspectos teóricos, mas valorizar a expressão livre dos sentimentos, proporcionando situações que deem vazão ao falar sobre suas dificuldades pessoais ao lidar com as emoções. Este entendimento é lembrado por Santos e Incontri (2010). Para eles, o professor precisa primeiro trabalhar suas emoções para depois trabalhar com as emoções dos alunos. O educador precisa de um plano contínuo de autoconhecimento, precisa estar fortalecido emocionalmente para abordar alguns temas com seus alunos, principalmente aqueles que envolvem dor e sofrimento psíquico.

Um dos fatores importantes para trabalhar as emoções dos alunos é desenvolver empatia. Os professores por conviver com os alunos grande parte do dia, podem estabelecer vínculos de confiança para que eles tenham uma abertura para falar sobre seus sentimentos. Casassus (2009) faz referência a seis componentes que precisam estar entrelaçados para que ocorra a comunicação empática: intenção, observação, interpretação (ou julgamento), emoções, necessidades e ação, como condição fundamental para que haja relacionamento entre as pessoas, que possam compreender-se uns aos outros e entender o mundo em que se encontram.

¹³ Gerência de Educação.

Em síntese, trata-se de equilibrar e sintonizar dois elementos essenciais na comunicação: a palavra e a escuta. “Nesta situação, creio que a compreensão profunda é a dádiva mais preciosa que podemos oferecer ao outro” (Rogers, 1977, p. 87). Quando uma pessoa monopoliza a fala, não há espaço para a fala da outra e, portanto, não a escuta. Por outro lado, se há somente escuta sem dizer uma palavra, não há diálogo, alimenta-se uma relação vertical, unidimensional, que suprime a identidade de sujeito. Isto remete ao que Casassus (2009, p. 164) pensa ao dizer que toda

[...] comunicação é um tipo de circulação de energias entre duas ou mais pessoas que se reconhecem entre si nesse intercâmbio: algo de uma pessoa vai para a outra. A outra pessoa pode aceitar esse algo e integrá-lo ou rechaçá-lo e expulsá-lo. Isso depende do tipo de escuta que se tenha e da intenção de comunicação.

Kovács (2003) fala sobre o uso da literatura como uma forma dos alunos entrarem em contato com suas emoções e desenvolverem uma compreensão ampla sobre o tema discutido. Para a autora, os próprios educadores podem narrar as histórias e permitir que os alunos entrem em contato com sentimentos despertados. O cenário escolar pode ser um ambiente propício para a realização dessas atividades. Para que isso aconteça é necessário que o professor esteja seguro e sinta-se confortável em relação ao assunto, principalmente porque é um tema que desperta sentimentos bons e menos bons. Some a isso o fato de que muitas vezes, o profissional precisa confrontar-se com suas próprias dores, como pode ser constatado na manifestação da participante PB, em sua visão, a escola teria que elaborar [...] *um projeto para trabalhar com os professores para que se sintam fortalecidos para apoiar os alunos em suas angústias. Eu, muitas vezes, não estou bem emocionalmente, venho para escola, quando chego aqui preciso deixar minha dor de lado para acolher os alunos.*

Como já discutido nesta pesquisa, sabe-se que há várias formas de intervenção que podem ser realizadas dentro de uma escola, em situações de angústia existencial e sofrimento psíquico. O grande temor diante das perdas pode levar o indivíduo a não querer se envolver com os sofrimentos dos outros, criando mecanismos de proteção para não sofrer. Isso faz com que o sujeito sempre esteja fugindo do assunto para não resolver suas próprias dores.

É notório que se o ser humano não resolver suas dores, elas continuam latentes e possíveis de aparecer a qualquer momento. A resolução dessas dores pode dar-se por meio da ajuda profissional, mas nem sempre as pessoas possuem as condições econômicas ou estão convencidas de sua necessidade. A participante PJ confessa que já fez terapia por um grande período, hoje se sente à vontade para falar das suas dores, [...] *me permito sofrer para elaborar*

minhas dores. O sofrimento faz parte da vida, assim como a felicidade. O que precisamos aprender é conviver com esses sentimentos.

O medo do desconhecido, na ótica de Paiva (2011), é que gera inseguranças e incertezas. O que amedronta são os diferentes destinos para cada um. Ela sugere que a finitude humana deve ser abordada como universalidade, porque ela faz parte da vida de todos os seres vivos e, portanto, não há como ignorar este fato.

Constata-se diante dos relatos das professoras que em algumas situações já foram trabalhadas questões relacionadas à angústia existencial dos alunos, mas sobre o tema finitude humana ainda é pouco abordado no contexto escolar. Elas acreditam que a escola pode aprofundar o tema e permitir a expressão dos sentimentos dos alunos quando estão sofrendo. Mas que para isso, o professor precisa ser orientado e instrumentalizado. Muitas vezes, tanto os alunos quanto os professores têm que esconder sua dor para lidar com as tarefas, fingindo que nada aconteceu.

Falar sobre finitude humana com adolescentes é uma tarefa delicada, envolve cuidados na comunicação, na informação e com os sentimentos com que se lida. Ensinar e cuidar de seres humanos é trabalhar com a capacidade de entender o outro, é compartilhar conhecimento e experiência, é desafiar-se e criar oportunidades. Falar sobre finitude humana e angústia existencial na escola é levantar possibilidades de cuidar e acolher. Tematizar esses temas pode ajudar os alunos que vivem um sofrimento psíquico a lidar com suas angústias e entender melhor seus sentimentos. Abordar a finitude humana é dar mais atenção à vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese, destaca-se a relevância deste estudo, que permitiu abordar o tema da finitude humana angústia existencial no contexto escolar de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Miguel do Oeste/SC, sob a percepção dos docentes.

Os depoimentos das professoras participantes da pesquisa expõem que os índices de angústia no contexto escolar estão aumentando, trazendo à tona realidades preocupantes nas instituições de ensino, por este motivo, destacam a importância de tratar alguns temas, como também incentivar os cuidados com saúde mental, envolvendo não apenas os alunos, mas também os educadores.

As participantes alertam para o grande número de alunos que necessitam fazer o uso de medicamentos controlados, ansiolíticos e antidepressivos. Destacam casos de tentativa de suicídio ocorridos por alunos da escola, e como isso abala todo o contexto escolar, chamando atenção para a necessidade de os professores terem capacitação para abordar certos temas que envolvem sentimentos e identificar certos comportamentos de risco presentes nos adolescentes.

Os dados analisados são oriundos das respostas das professoras que participaram de um grupo focal, sendo comprovado que pelo fato de passarem grande parte do dia com seus alunos, percebem seus comportamentos e frustrações. Ressaltam também que alguns comportamentos afetam a aprendizagem e as alterações comportamentais prejudicam o seu desenvolvimento humano e o futuro escolar. Sabe-se que discutir a finitude é tarefa complexa para a família e para a escola. De acordo com as professoras, são raros os pais que discutem esse tema com seus filhos, contudo, sabe-se da importância de falar que a existência é finita, das angústias que surgem diante deste fato.

A intenção de abordar os temas finitude e angústia existencial no contexto escolar foi de proporcionar aos professores uma discussão sobre o tema, para que tivessem oportunidade de externar suas percepções diante das angústias de seus alunos. Como resultado da discussão aberta sobre o assunto emergiram estratégias, formas de enfrentamento e dinâmicas que podem auxiliar a lidar com a situação.

As professoras revelam que sentem a necessidade de contribuir com a formação integral de seu aluno, estão cientes do seu papel como educadoras, sabem que a escola trabalha com a formação das pessoas e contribui para o processo do desenvolvimento humano. Portanto, é na escola que muitas das emoções são reveladas, dentre elas, aquelas relacionadas à finitude humana e angústia existencial.

Muitas vezes o adolescente não consegue lidar com seus sentimentos, nem sempre tem abertura para dialogar com os familiares, mas os educadores, percebendo o comportamento do aluno, possíveis alterações de condutas e outros atos podem encontrar a oportunidade para abrir o assunto e discutir sobre a questão, esclarecendo as dúvidas, oferecendo espaço e tempo para escutar o aluno falar de suas dores.

A pesquisa aponta que algumas professoras identificam o sofrimento dos alunos, mas percebem que eles são introspectivos, não dão abertura para falar sobre seus sentimentos e devido a isso apresentaram dificuldades de trabalhar sobre o tema.

As professoras também revelam as fragilidades de sua formação em relação a temas como finitude humana e angústia. Os processos formativos ficam restritos a outros aspectos, sem considerar demais possibilidades como o conhecimento advindo de outras vertentes, como a ciência, a filosofia, a psicologia entre outras áreas mais específicas que envolvem a saúde mental.

Não se está propondo que o professor tenha que chamar unicamente para si a responsabilidade de tratar das angústias dos alunos, mas ele pode contribuir e identificar alterações no comportamento dos adolescentes e, quando necessário, fazer o encaminhamento para um profissional especializado trabalhar de forma clínica e terapêutica essa questão.

A finitude humana e angústia existencial fazem parte da rotina de todos os seres humanos, que está presente em nossa vida, então por que não trabalhar este tema no contexto escolar? Sabe-se que a partir da compreensão de currículo escolar como tudo o que se faz e se pode fazer na escola, é possível incluir temas relevantes que tragam para dentro dela questões importantes da realidade vivida pelos estudantes.

Mas como observa Gonzáles Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa e nele há muito espaço para o fazer pragmático, para a preparação para o trabalho e muito pouco espaço para questões existenciais e relacionadas à vida. A história e os percursos humanos enfrentam tensas disputas e acabam cedendo lugar para as questões instrumentais, práticas do sobreviver e do mundo do trabalho, deixando de lado os temas do sentido e da existência humana.

Referente às ações efetivadas, as professoras mencionaram que a escola já organizou algumas intervenções sobre assuntos que envolvem a angústia dos alunos, entre elas, a realização de palestras com profissionais da área da saúde, para o público em geral da escola, sobre a saúde mental.

Esta pesquisa explicita as questões ligadas à trajetória dos educadores em relação ao tema pesquisado. Visualiza-se que a educação dos jovens envolve a percepção dos professores

que necessitam estar atentos às suas demandas. A adolescência é um período de transição, no qual o ser humano deixa de ser criança e entra na idade adulta. Processo considerado como um empreendimento de grande complexidade e cheio de percalços por envolver transformações físicas, psicológicas e sociais, é caracterizado por picos intensos de fragilidade emocional, incidência das primeiras frustrações que, muitas vezes, despertam a depressão, outra doença psíquica, podendo afetar o desenvolvimento pessoal e escolar do aluno.

Com base nos dados coletados, chega-se à conclusão de que a finitude humana e angústia existencial são temas que permeiam o cotidiano escolar e que as professoras se deparam com eles na rotina diária de sala de aula. Conclui-se que como estes temas são pouco abordados na formação inicial do professor, alguns procuram por soluções buscando formação continuada, leituras e material didático sobre o assunto.

Pelos relatos, nota-se que as professoras se esforçam para produzir práticas pedagógicas significativas com seus alunos, quando se trata de questões relevantes como esta para o contexto escolar. Da mesma forma, verifica-se que elas se utilizam de certa liberdade pedagógica para buscar conhecimentos que visam melhorar seu entendimento sobre o assunto, para trabalhar com seus alunos quando surge a necessidade.

Ficou evidente que não há relativa flexibilidade curricular, mas isso está muito atrelado à ousadia e vontade do professor, não sendo uma proposta explícita do planejamento curricular oficial. As professoras demonstraram esforços significativos na tentativa de melhor compreender o tema investigado, reconhecendo que a função da escola é formar pessoas com capacidade para evoluir e se relacionar com a sociedade de modo saudável, ser capaz de aprender a lidar com seus sentimentos.

Esta pesquisa permitiu compreender a importância de o professor buscar conhecimentos para sua prática pedagógica cotidiana, capacitar-se, munir-se de referenciais e saberes para enfrentar os desafios cotidianos do contexto escolar e também da importância de as instituições formadoras se preocuparem com este tema na formação inicial e, quando em serviço, que lhe sejam oferecidos cursos de capacitação em assuntos latentes do cotidiano escolar.

Em síntese, comprovamos nossa tese inicial que era de investigar se os estudantes do Ensino médio de uma escola pública do município de São Miguel do Oeste- SC evidenciam aos seus formadores a existência de angústia existencial e preocupações com a finitude humana no contexto escola e se estas se constituem em geradoras de sofrimento psíquico com riscos a saúde mental.

O texto constituiu-se nesta argumentação que comprova que os formadores evidenciam a existência de angústia existencial e preocupações com a finitude humana no contexto escolar e que estas se constituem em geradoras de sofrimento psíquico com riscos à saúde mental.

Negar ou ignorar assuntos que envolvem a finitude humana e angústia existencial no contexto escolar, especialmente relacionados aos adolescentes, implica em não aceitação das angústias e colocar-se numa posição de pouca visão ou cegueira epistemológica e didática. Não acreditar na potencialidade do debate sobre esses assuntos e de falar abertamente é desrespeitar a liberdade dos adolescentes em expressar seus sentimentos e perder oportunidade de enriquecer seu conhecimento e incorporar valores à sua vida.

Concluimos esta tese destacando a importância de incluir profissionais da área da psicologia e da psicopedagogia nas escolas , também a necessidade urgente de formações continuadas que abordem sobre os temas finitude humana, angústia existencial e sofrimento psíquico para os profissionais da educação. Ressaltamos que a presença de psicólogos e pedagogos escolar é de extrema importância no contexto escolar. Esses profissionais podem trabalhar muito além das dificuldades de aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento emocional saudável das pessoas que ali estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Almir. **A morte em Heidegger**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução: J. Oliveira dos Santos e A. Ambrósio de Pina. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

AIUB, Mônica. Luto e filosofia clínica. *In*: SANTOS, Franklin Santana; SCHLIEMANN, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs.). **Tratado brasileiro sobre perdas e luto**. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 63-68.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Eros e Tânatos: a vida, a morte, o desejo**. São Paulo: Loyola, 2007.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Angústia e psicoterapia: uma visão multiteórica**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicoterapia existencial**. 4. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2007.

ANTON NETO, Florêncio Reverendo. Perdas e Luto: uma experiência a trabalhar no contexto do Educador. *In*: SANTOS, Franklin Santana; SCHLIEMANN, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs.). **Tratado brasileiro sobre perdas e luto**. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 337-339.

ARANTES, Ana Cláudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

ARATANGY, Eduardo Wagner *et al.* **Como lidar com a automutilação: guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação**. 4. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

ARIÈS, Philippe. **O Homem diante da morte**. Tradução: Luiza Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

ARIÈS, Philippe. **A História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, 2007. p. 17-51. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ATTIA, Evelyn; WALSH, B. Timothy. Considerações gerais sobre transtornos alimentares **Manual MSD Versão Saúde para a Família**, jul. 2022. Disponível em: Considerações gerais sobre transtornos alimentares - Distúrbios de saúde mental - Manual MSD Versão Saúde para a Família (msdmanuals.com). Acesso em: 20 jan. 2023.

AZEVEDO, Pedro Israel Saraiva de. **Do absurdo à revolta em Albert Camus**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36348>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A Prática no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp133271.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BATTESTIN, Claudia; NOGARO, Arnaldo. Educar para a prudência: convergências com a heurística do temor. **Textos & Contextos**. Porto Alegre. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23568>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: D & PA, 1998. p. 159-176.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 1º out. 2020.

BIGHETO, Alessandro Cesar; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana e educação para a morte. *In*: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer: visões plurais: volume 1**. Bragança Paulista - SP: Comenius, 2009. p. 26-35.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOWLBY, John. **Apego: a natureza do vínculo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. v. 1.

BOWLBY, John. **Perda: tristeza e depressão**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. v. 3.

BOWLBY, John. **Separação: angústia e raiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. v. 2.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1987. 3 v.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **ChildFund Brasil - Fundos para crianças**. 2020. Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/melhor-ong-para-criancas-childfund/>. Acesso em: 1º ago. 2022.

BRASIL. Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE**. 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em: 1º jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** - apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. **Covid-19 e saúde da criança e adolescente**. 2022. Disponível em: https://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 1º jul. 2022.

BRASIL. **UNHCR** - Agência da ONU para Refugiados: Convenção de 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRUXEL, Filype Nathan. **Mortes por suicídio no Extremo Oeste de Santa Catarina e a pandemia de Covid-19**. 2022. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Medicina) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235963>. Acesso em: 21 set. 2022.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**. 24. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CAMARGO, José Alberto de; MAGALHÃES, Naiara. **Do que estamos falando quando falamos de ansiedade, depressão**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Vestígio, 2020.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Lisboa: Gallimard, 1951.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1941.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília/Unesco: Liber Libro Editora, 2009.

CASELLATO, Gabriela. Os lutos de uma pandemia *In*: CASELLATO, Gabriela (Org.). **Luto por perdas não legitimadas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2020. p. 231-236.

CASTRO, Jaelson do Carmo Cardoso. **A finitude do Dasein no Pensamento de Heidegger: mundo, angústia e morte**. 2017. 89 f. Dissertação - (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z11s30QfSpwJ:https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D257409%26key%3D1b75c1b380795383183a12fbc565d3a6&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CÍCERO. **Da República**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 411-424. (Coleção Os Pensadores).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

D'ASSUMPCÃO, Evaldo Alves. **Sobre o viver e o morrer - manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam**. 2. ed. ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DAVIDOFF, Linda Lee. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education, 2001.

DEMANTOVA, Aline Gonçalves. **Automutilação na adolescência: corpo atacado, corpo marcado**. Curitiba: CVR, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DESENVOLVER PSICOLOGIA. Como lidar com o luto no contexto escolar? **YouTube**, 13 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZe3sMWfxHw>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**: estudo de Sociologia. Tradução: Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ELKIND, David. *Cognitive development and psychopathology: observations on egocentrism and ego defense*. New York: Plenum, 1976.

ENGEL, George Libman. *Is grief a disease? A challenge for medical research*. *Psychosomatic Medicine*, v. 23, n. 1, p. 18-22, jan. 1961. Disponível em: https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Citation/1961/01000/Is_Grief_a_Disease__A_Challenge_for_Medical.2.aspx. Acesso em: 25 nov. 2022.

EPICURO. A filosofia e seu objetivo. In: **Lucrecio; Cícero; Sêneca; Marco Aurélio**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade**: (a Meneceu). Tradução: Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002.

ERIKSON, Erik H. **Identidade**: juventude e crise. Tradução: Álvaro de Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESOPO. Eros e Morte. In: MELTZER, Donald. *Death: an anthology of ancient texts, songs, prayers and stories*. San Francisco: North Point Press, 1984.

ESSLINGER, Ingrid; KOVÁCS, Maria Júlia. **Adolescência**: vida ou morte. São Paulo: Ática, 2006.

FERNANDES, Fernando. 7 Fatos sobre suicídio. **YouTube**, 9 de fev. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4hAJO2t0DBs>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FERRARI Rosane de Fátima *et al.* (Orgs.). **Manual de normas técnicas para produções acadêmicas** [recurso eletrônico]. 2. ed. Frederico Westphalen/RS: Editora URI - Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: <https://www.reitoria.uri.br/pt/download-file/ea6497de31082add53dd0c535be7c5c9>. Acesso em: 2020-2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte.” **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2020.

FLICKINGER, Hans Georg. **O caminho de uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2010.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO - FIA **Coronavírus**: impacto na educação do Brasil e do mundo. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/coronavirus-impactos-na-educacao/>. Acesso em: 1º jul. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Psicologia de Grupo e a Análise do Ego (1921). Rio de Janeiro: Imago, 1996. FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Pequena coleção das obras de Freud**. Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 1973. v. 2.

FUKUMITSU, Karina Okajima. Suicídio, luto e pós-vida. *In*: FUKUMITSU, Karina Okajima (Org.). **Vida, morte e luto**: atualidades brasileiras. São Paulo: Summus, 2018, p. 216-231.

FUKUMITSU, Karina Okajima. **Sobreviventes enlutados por suicídio**: cuidados e intervenções. São Paulo: Summus. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília - DF: Líber Livro, 2005 (Série Pesquisas em Educação, v. 10).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999, 2007, 2010.

GINDRI RESTA, Darielli. **Em relação ao sexo tudo é curioso**: um modo de pensar a sexualidade de jovens na perspectiva da vulnerabilidade e do cuidado em saúde. 2012. 158 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67153/000872855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GODELIER, Maurice (Org.). **Sobre a morte**: invariantes culturais e práticas Sociais. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação** - Educação, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005.

GOULART, Fabio Ortiz *et al.* **Vida após a morte nas mitologias**. Um pequeno dossiê para curiosos por mitologia. Rio Grande/RS: CLP, 2015.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Cultrix, 1972.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

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

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

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis - RJ: Vozes, 2012. parte I.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998. parte II.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INCONTRI, Dora. A morte e o luto, a criança e a escola: é possível integrar essas questões em uma educação desintegrada? *In*: SANTOS, Franklin Santana; SCHLIEMANN, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs). **Tratado brasileiro sobre perdas e luto**. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 341- 346.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Painel de indicadores**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>. Acesso em: 7 jul. 2022.

JACOBUCCI, Aparecida Nazaré de Paula; CARVALHO, Paula Abaurre Leverone de. Luto de migrantes. *In*: CASELLATO, Gabriela (Org.). **Luto por perdas não legitimadas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2020. p. 108-118.

KASTENBAUM, Robert; AISENBERG, Ruth. **Psicologia da morte**. São Paulo: Pioneira, 1983.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988. (*Colección Educación*, 58).

KHAN, Mashal. Considerações gerais sobre transtornos por uso de substâncias. **Manual MSD Versão Saúde para a Família**, out. 2022. Disponível em: Considerações gerais sobre transtornos por uso de substâncias - Distúrbios de saúde mental - Manual MSD Versão Saúde para a Família (msdmanuals.com). Acesso em: 20 jan. 2023.

KIERKEGAARD, Soren. **O desespero humano** (doença até a morte). Porto: Tavares Martins, 1961.

KNAPMAN, David. Apoiando a criança enlutada na escola - sentindo-se perdida? *In*:

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Transtornos emocionais na escola** - alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KOVÁCS, Maria Júlia. A morte em vida. In: FRANCO, Maria Helena Pereira *et al.* **Vida e morte: laços da existência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 11-33.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para a morte: temas e reflexões**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186-214.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Lorena da Silva. **Escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação**. 2017. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5312839. Acesso em: 20 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCRÉCIO. Da natureza. In: **Lucrecio; Cícero; Sêneca; Marco Aurélio**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

LUCRÉCIO. **De Rerum natura**. João Pessoa: Ideia, 2020. Livro II.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O professor e a pesquisa**. Campinas - SP: Papyrus, 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.

LUPER, Steven. **A Filosofia da morte**. São Paulo: Madras, 2010.

MANCINI PSQUIATRIA E PSICOLOGIA. Como funciona o Luto na adolescência. **YouTube**, 16 de fev. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5GhrMz-rXw>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARQUES, Patrícia Regina Moreira. **Pedagogia da Morte**: a importância da educação sobre luto nas escolas. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

MELO, Rita. **Processo de luto o inevitável percurso face a inevitabilidade da morte**. 2004. Disponível em: <http://www.integra.pt/textos/luto.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MEUNIER, Mario. **A legenda dourada**: nova mitologia clássica. São Paulo: Ibrasa, 1961.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio**. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 3 v. (Coleção Paideia).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antônio F. Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5083702/mod_resource/content/1/Aula%20-Indaga%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20curr%C3%ADculo-Moreira%20e%20Candau.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 30 out. 2020.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba - PR: CRV, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007. (Coleção Psicologia Social).

NEVES, Fernando Silva; CORRÊA Humberto. A prevenção do suicídio. *In*: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010. v. 3. p. 167-281.

O'MALLEY, Gerald F; O'MALLEY, Rika. Álcool. **Manual MSD Versão Saúde para a Família**, jun. 2020. Disponível em: Álcool - Assuntos especiais - Manual MSD Versão Saúde para a Família (msdmanuals.com). Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Fundamentos da psicopedagogia**. 1. ed. Curitiba - PR: IESDE Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Thays Cristina de; CARVALHO, Liliane Pinto; SILVA, Marysia Alves da. O enfermeiro na atenção à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. **Rev. bras. enferm.** [online], v. 61, n. 3, p. 306-311, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/r8KTg7hZmqX9NwVhT3hJCQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU/BRASIL. **1 em cada 5 adolescentes enfrenta problemas de saúde mental**. 11 out. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-1-em-cada-5-adolescentes-enfrenta-problemas-de-saude-mental/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Saúde mental e a pandemia de covid-2019**. 2020. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid19/#:~:text=%E2%80%93risco%20de%20adoecimento%20de%20profissionais,grande%20volume%20de%20informa%C3%A7%C3%B5es%20circulando>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS/ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **Pandemia de covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. 2 mar. 2022a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS/ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **Saúde mental dos adolescentes**. 2022b. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em: 23 jan. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

PAIVA, Lucélia Elisabeth. **A arte de falar da morte com crianças**. 3. ed. Aparecida - SP: Ideias & letras, 2011.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Inês Catarina Oliveira. **Avaliação do processo de luto: na perspectiva do cuidador enlutado**. 2014. 160 F. Dissertação (Mestrado em Cuidados Paliativos) - Faculdade de Medicina de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23495/1/10975.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovani. **Psicologia do desenvolvimento**. 1. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica, *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **O professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PLATÃO. Fédon. *In*: PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

POLAKIEWICZ, Rafael. **Orientação sexual, identidade e expressão de gênero: conhecendo para cuidar da população LGBTI+**. 15 jun. 2021. Disponível em: <https://pebmed.com.br/o-sexo-biologico-a-orientacao-sexual-identidade-de-genero-expressao-de-genero-conhecendo-para-cuidar-da-populacao-lgbti/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PORTAL DE NOTÍCIAS DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina já registra quase 500 mortes por suicídio em 2022**. Disponível em: <https://scc10.com.br/saude/santa-catarina-ja-registra-quase-500-mortes-por-suicidio-em-2022/>. Acesso em 10 de jan. 2023.

PORTAL MOVENTE. Transtorno mental: o que é e qual a diferença de sofrimento mental. **YouTube**, 15 de nov. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f0YxJHjNoBc_. Acesso em: 15 ago. 2021.

REALE, Giovane. **Estoicismo, ceticismo e ecletismo**. São Paulo: Loyola, 2011.

REALE, Giovane. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais**. São Paulo: Loyola, 2014.

REIS, André. Como superar a angústia existencial da morte. **YouTube**, 10 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7f25udmvr0I>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROGERS, Carl. **A pessoa como centro**. São Paulo: Ed. da USP, 1977.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; 2006, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242->

posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view. Acesso em: 20 nov. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDERS, Catherine M. *Grief, the mourning after; dealing with adult bereavement*. United States of America: John Wiley & Sons, 1999.

SANTA CATARINA. **Guia prático para implementação da Lei 13.935/2019** - sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica em Santa Catarina. 2021. Disponível em: https://crpsc.org.br/ckfinder/userfiles/files/CRP12_Caderno%20Lei%2013935_2021_07_01a__FINAL.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Franklin Santana. Perspectivas Histórico-Culturais da Morte. *In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). A arte de morrer: visões plurais*. Bragança Paulista - SP: Comenius, 2009. v. 1. p. 13-25.

SANTOS, Franklin Santana. Tanatologia: a ciência da educação para a vida. *In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). A arte de morrer: visões plurais*. Bragança Paulista - SP: Comenius, 2009. v. 2, p. 13-36.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora: Educação para a vida e para a morte: do ensino fundamental à universidade. *In: SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). A arte de morrer: visões plurais*. Bragança Paulista - SP: Comenius, 2010. v. 3, p. 15-29.

SANTOS, Franklin Santana. Educando estudantes e profissionais das áreas da saúde, humanas e sociais sobre a morte, perdas e luto. *In: SANTOS, Franklin Santana; SCHLIEMANN, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs.). Tratado brasileiro sobre perdas e luto*. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 327-339.

SANTOS, Miguel. **A angústia psicológica da adolescência**. Rio de Janeiro: Americana, 1971.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. da USP, 2006.

SANTROCK, John. **Adolescência**. 14. ed. Porto Alegre/RS: AMGH, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

SAS - Plataforma da Educação. **Quais as diferenças entre currículo em ação e currículo oculto?** 13 out. 2021. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/curriculo-em-acao/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo:** o amor, a morte, a arte, a moral, a religião, a política, o homem e a sociedade. Tradução: José Souza de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte.** Tradução: Jair Barbosa. Revisão técnica: Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a morte:** pensamentos e conclusões sobre as últimas coisas. Ernest Ziegler (Org.). Tradução: Karina Jannini. Revisão técnica: Daniel Quaresma F. Soares. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

SCHUMACHER, Bernard N. **Confrontos com a morte:** a filosofia contemporânea e a questão da morte. São Paulo - SP: Loyola, 2009.

SCHVINGEL, Cláudia; GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier. Grupo focal: uma técnica de investigação qualitativa. **Debates em Educação**, v. 9, n. 19, p. 91-106, set./dez. 2017.

SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. Portal de periódicos online. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Sobre a brevidade da vida.** 7. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIBILIA, Paola. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SIEGEL, Daniel J. **O cérebro do adolescente:** a coragem e criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução: Ana Claudia Hamati. São Paulo: Versos, 2016.

SILVA, Yeda Roesch. **Puberdade:** situação existencial. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1972.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 2010, 2015.

SIMONSEN, Maria Eduarda Santos Pereira. **Adolescência e suicídio: uma travessia em ato**. 2015. 91 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=26577@1>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SURVEY INITIATIVE. **A iniciativa da pesquisa mundial de saúde mental. 2005**. Disponível em: <https://www.hcp.med.harvard.edu/wmh/>. Acesso em: 26 set. 2022.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de crianças: importância da família na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

TONNETTI, Flávio; MEUCCI, Arthur. **Miniensaios de filosofia: amor, existência e morte**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

TORRES, Vilma da Costa. **A criança diante da morte: desafios**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

UNESCO. Educação: do fechamento das escolas à recuperação. 26 jun. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNICEF. **Situação da Adolescência Brasileira 2011**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UNICEF. **A situação mundial da infância 2017: as crianças na era digital**. Disponível em: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/110-the-state-of-the-world-s-children-2017-children-in-a-digital-world/>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNICEF. **Pandemia dificulta denúncia de violência sexual contra crianças e adolescente Estado de São Paulo, revela relatório**. 2 dez. 2020. Disponível em: [unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pandemia-dificulta-denuncia-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-sp](https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pandemia-dificulta-denuncia-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-sp). Acesso em: 1º jul. 2022.

VAZ, Lúcio. **A Simulação da morte: versão e aversão de Montaigne**. São Paulo: Perspectiva. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

VIORST, Judith. **Perdas necessárias**. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão humana das realidades educacionais. **Educação em Foco**, n. 37, p. 8-26 maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 24 maio 2021.

WORDEN, James William. **Terapia do luto: Manual para profissionais da saúde mental**. Tradução: Max Brenner e Maria Rita Hofmeister. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WRIGT, Jorge Roberto. **Ensino Médio**: veja as mudanças que vão acontecer a partir de 2022. 11 set. 2021. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/ensino-medio-veja-as-mudancas-que-vaao-acontecer-a-partir-de-2022/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Experiências emancipatórias e educação**. Porto Alegre: Corag, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Levantamento das produções ou estado do conhecimento: angústia existencial no contexto escolar de adolescentes/jovens do Ensino Médio

Este levantamento de produções (dissertações, teses e artigos científicos), foi realizado a partir da proposta preliminar de um projeto de pesquisa acerca da angústia existencial em adolescentes/jovens do Ensino Médio, do Programa *Stricto Sensu* - Doutorado em Educação, de uma Universidade comunitária da Região Norte, do Estado do Rio Grande do Sul. O estudo busca, a partir de palavras e combinações das palavras: currículo escolar e angústia existencial; finitude humana e angústia existencial; angústia existencial; Ensino Médio e angústia existencial; morte na adolescência; Ensino Médio e sofrimento psíquico; Ensino Médio e suicídio, adolescência e suicídio; adolescência e automutilações, inventariar o que já se produziu acerca da temática.

O levantamento das produções que versam sobre a temática foi realizado em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD) e periódicos científicos no Brasil, Espanha e Portugal em duas bases de dados: CAPES e SciELO. Estruturado em dois movimentos, primeiramente discute-se a relevância do levantamento das produções do estado de conhecimento para uma pesquisa. Em um segundo movimento apresentam-se os procedimentos utilizados para a realização do levantamento das produções científicas, bem como os resultados quantitativos e qualitativos dos dados levantados.

O levantamento das produções ou estado do conhecimento

Segundo Ferreira (2002) as pesquisas denominadas estado do conhecimento ou estado da arte trazem o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas, sobre que formas e condições têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. O estado do conhecimento é caracterizado como uma metodologia de pesquisa de caráter inventariante, descritivo das produções acadêmicas e científicas disponibilizadas sobre o tema que se pretende investigar.

No entendimento de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 32), o estado conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Severino

(2002) pondera que é na metodologia que devemos deixar claro como procedemos durante o processo de realização da pesquisa. Afirma ainda que devemos compreender a metodologia como um procedimento que facilita atingir os objetivos definidos.

A metodologia de pesquisa é fundamental, pois é por meio dela que geramos o conhecimento necessário para a construção do objeto, o caso em questão aqui. De acordo com Severino (2002) é necessário compreender a metodologia como procedimentos que facilitam os objetivos definidos. Neste contexto, o estado do conhecimento é uma metodologia de estudos que propicia, em um período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento. Possibilita conhecer as diferentes produções científicas e acadêmicas, por meio desta investigação, identificar e reconhecer abordagens dominantes e emergentes já existentes, que poderão contribuir na elaboração de pesquisas futuras.

Ferreira (2002) entende que as pesquisas caracterizadas como estado do conhecimento ou estado da arte têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Estas têm como finalidade discutir as produções científicas e acadêmicas, identificando aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, bem como as formas como são produzidas.

O estado do conhecimento e da arte é reconhecido por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Ferreira, 2002, p. 258).

A mesma fonte traz que os resumos de teses e dissertações começaram a se estruturar a partir da segunda metade da década de 1980 com informações que permitiam identificar a estrutura da pesquisa. Para ela (2002), o resumo é importante fonte de informações e quando devidamente organizado, permite obter orientações preliminares sobre o tema da investigação.

Da mesma forma que os resumos podem ser problemáticos, a consulta aos catálogos também pode apresentar inúmeras dificuldades ao pesquisador, como encontrar títulos que são difusos e não revelam indicações do tema de pesquisa. Destaca-se que a especificação do conteúdo de uma produção (dissertação ou tese) passa a ser definida após a leitura do resumo, que deveria permitir identificar o contexto do trabalho e as técnicas utilizadas para a sua produção. Essas inferências necessitam de exames cuidadosos para uma melhor aproximação com a intenção do autor da pesquisa (Ferreira, 2002). Ainda, conforme a autora, é importante identificar o conteúdo dos resumos, compreender que nem todos são estruturados da mesma forma. Muitas vezes, percebe-se durante sua análise a falta de um ou mais itens convencionais

dessa modalidade de texto. Porém, Ferreira (2002) sugere que o resumo permite outras descobertas quando é lido e interrogado, transpondo-o.

Para Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento é uma matéria formativa e instrumental que favorece a leitura da realidade, como daquilo que está sendo discutido na comunidade acadêmica. O estado do conhecimento é utilizado para identificação de registros que levam à reflexão e à síntese de produções acadêmicas de uma determinada área, dentro de um determinado espaço e tempo. Portanto, consiste em um instrumento de pesquisa que busca conhecimentos para fundamentar, justificar e concretizar uma pesquisa. Esta metodologia é usada para conhecer o já produzido e aprofundar o objeto de estudo proposto.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados - reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo - abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

A realização do levantamento das produções contribui com a organização e análise na definição de um campo, de uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (Romanowski; Ens, 2006). Para as autoras, o estado do conhecimento ou o estado da arte é um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, considerando-o de grande importância, pois permite perceber e analisar o campo das pesquisas, bem como indicar o seu impacto na sociedade.

Nesta perspectiva, Romanowski e Ens (2006) afirmam que para desenvolver a pesquisa definida como estado do conhecimento é necessário compreendê-la como um estudo descritivo, em uma situação/condição específica, aleatória que também é analítica. As autoras destacam alguns passos importantes que precisam ser seguidos para realização da pesquisa e para o levantamento dos dados. Primeiramente, é preciso realizar a definição dos descritores, localização dos bancos de pesquisas, catálogos e acervos de bibliotecas, bibliotecas eletrônicas que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos das produções acadêmicas de Programas *Stricto Sensu*.

Romanowski e Ens (2006) mencionam igualmente que o estado do conhecimento é o movimento inicial da pesquisa, possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos ligados ao objeto da investigação que se pretende desenvolver. Portanto, o levantamento das produções fornece dados e fontes sobre o estudo a ser desenvolvido, norteia os passos iniciais de uma

investigação, um movimento fundamental de toda a pesquisa. Assim, o mapeamento das produções levantadas no estado do conhecimento aponta posições e perspectivas relevantes para o tema a ser pesquisado. O estado do conhecimento ou levantamento das produções favorece a compreensão do campo científico em questão, indica os tipos de pesquisa já existentes, contribui para organizar as informações e aponta novas perspectivas à área do conhecimento.

Diante do exposto, compreende-se a importância do estabelecimento de critérios objetivos para a seleção do material que compõe o levantamento de artigos científicos, teses e dissertações. Em relação a essas definições, pode-se dizer que se procura conhecer como o objeto de estudo pretendido vem se delineando no cenário nos trabalhos mapeados. Entende-se, desse modo, que realizar o “Estado do Conhecimento” sobre as produções acadêmicas oriundas de Programas de Pós-Graduação é tarefa relevante, uma vez que o conhecimento delas gerado é importante para delimitar pesquisas futuras. Por esse motivo, destaca-se a importância de desenvolver uma investigação que trace um panorama sobre as produções disponíveis sobre a temática.

O levantamento das produções e resultados quantitativos

O levantamento que segue apresenta os resultados obtidos das produções acadêmicas disponíveis sobre a temática da finitude e angústia existencial em adolescentes do Ensino Médio. Foi realizado a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁴ e banco de dados do SciELO¹⁵ pela busca por artigos científicos no Brasil, Espanha e Portugal, entre o período de 2015 a 2020. A biblioteca da CAPES (BDTD) é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Além disso, disponibiliza informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

O *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos. É uma excelente base de dados para a busca e seleção de periódicos de qualidade, os artigos científicos passam por rigorosos critérios de seleção. Os Países que também fazem parte da biblioteca de períodos do Brasil, na maioria das vezes, são: África do Sul, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México,

¹⁴ Endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁵ Endereço eletrônico <https://www.scielo.org/>

Paraguai, Peru, Portugal, Equador, Índias Ocidentais e Venezuela. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

O processo de levantamento dos dados para a pesquisa, nas plataformas citadas, ocorreu na biblioteca da CAPES em outubro do ano de 2020 e na base da SciELO em julho de 2021. Foram analisados os resultados produzidos a partir dos descritores: Estado do Rio Grande do Sul. O estudo busca, a partir de palavras e combinações das palavras: Estado do Rio Grande do Sul. O estudo busca, a partir de palavras e combinações das palavras: currículo escolar e angústia existencial; finitude humana e angústia existencial; angústia existencial; Ensino Médio e angústia existencial; morte na adolescência; Ensino Médio e sofrimento psíquico; Ensino Médio e suicídio, adolescência e suicídio; adolescência e automutilações. Em primeiro momento, foram pesquisadas as combinações de palavras sem aspas e o resultado encontrado não corroborou a temática do estudo e o objetivo da pesquisa. Diante do resultado foram acrescentadas aspas em todas as palavras e combinações de palavras e aplicado o filtro, áreas do conhecimento; Ciências Humanas e Educação e, período 2015 a 2020. Nessa busca foram analisados os títulos e os resumos dos trabalhos encontrados, após a análise do conteúdo, estas pesquisas foram classificadas e os resultados ordenados por instituição, área do conhecimento, cidade e região e país.

Ressalta-se que não foram localizadas produções no banco de dados SciELO nos últimos cinco anos, sendo que nesta base de dados a pesquisa não se restringiu apenas para periódicos no Brasil, foram também pesquisados na Espanha e Portugal. Portanto, os resultados apresentados são os disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - BDTD. Para as combinações de palavras, currículo escolar e angústia existencial; angústia existencial e Ensino Médio; morte na adolescência, Ensino Médio e sofrimento psíquico, Ensino Médio e suicídio, não obtivemos resultados em ambos os sites pesquisados.

O resultado obtido pela pesquisa com a palavra “Angústia Existencial” no Catálogo da CAPES - BDTD foram duas dissertações do ano de 2017, com as áreas de concentração em Filosofia e Educação, produzidas em Programas de pós-graduação de Filosofia e Educação. Após a leitura do título e do resumo das dissertações verificou-se que as produções abordam o tema da angústia existencial, mas não se trata da perspectiva proposta à temática aqui abordada.

Para as combinações de palavras, currículo escolar e angústia existencial; Ensino Médio e angústia existencial; morte e adolescência; Ensino Médio e sofrimento psíquico; Ensino Médio e suicídio, não foram encontrados resultados. Nenhum trabalho foi localizado nos últimos cinco anos nas bases de dados da CAPES e da SciELO, combinação de palavras “Adolescência e Suicídio” disponibilizou um resultado, sendo uma dissertação de mestrado do

ano de 2015, área de concentração Psicologia, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Instituição de Ensino: Pontifícia universidade católica do Rio de Janeiro. E, por fim, pelo termo de busca “Ensino Médio e automutilações”, foi localizado um resultado, sendo uma dissertação de mestrado do ano de 2017, área de concentração Psicologia, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Psicanalíticos na Universidade de Fortaleza.

Os resultados encontrados nessas duas bases de dados demonstram que a temática é pouco pesquisada. Não houve aumento significativo nestes últimos cinco anos, demonstrando a necessidade de ampliar as pesquisas sobre este tema na área da educação.

As produções foram analisadas iniciando pela leitura dos títulos e resumos. Na avaliação dos seus títulos nem todas as dissertações traziam as palavras pesquisadas, assim, após a realização da leitura dos resumos identificou-se os termos de busca. As produções encontradas foram selecionadas e salvas em arquivos digitais. O resultado do levantamento forneceu um panorama sobre as produções acerca da angústia existencial em adolescentes/jovens do Ensino Médio. Estas constatações serão explicitadas a seguir.

Tabela 1 - Dados quantitativos encontrados no levantamento das produções acadêmicas e artigos científicos nos Países: Brasil, Espanha e Portugal

País	Dissertações	Teses	Artigos Científicos	Total
Brasil	04	00	00	04
Espanha	00	00	00	00
Portugal	00	00	00	00
Total				04

Fonte: A autora com base em BDTD (2020) e SciELO (2021).

A Tabela 1 permite observar que foram encontradas apenas quatro produções acadêmicas no Brasil em nível de mestrado, não obtendo resultados para os Países de Espanha e Portugal. Verifica-se que, com os descritores selecionados não foram encontrados resultados para teses de doutorado e artigos científicos nos períodos de 2015 a 2020, nos três países pesquisados.

Tabela 2 - Dados quantitativos gerais encontrados no levantamento das produções

Descritores	Dissertações	Teses	Artigos científicos	Ano das produções	Total
Currículo Escolar e Angústia existencial	00	00	00	-	00
Finitude Humana e Angústia Existencial	00	00	00	-	00
Angústia Existencial	02	00	00	2017	02
Ensino Médio e Angústia Existencial	00	00	00	-	00
Morte na Adolescência	00	00	00	-	00
Ensino Médio e Sofrimento Psíquico	00	00	00	-	00
Ensino Médio e Suicídio	00	00	00	-	00
Adolescência e Suicídio	01	00	00	2015	01
Adolescência e automutilações	01	00	00	2017	01
Total					04

Fonte: A autora com base em CAPES - BDTD (2020).

A Tabela 2 apresenta o número total de dissertações dispostas pelo ano de sua publicação. Pela sua análise constata-se que não foram encontradas produções de teses e artigos científicos nos últimos cinco anos com os termos de busca. Dos descritores, somente três produziram dados para a pesquisa. Pode-se concluir que há poucas produções para esses termos de busca ou que não foram potentes para localizar as produções vinculadas à angústia existencial em adolescentes/jovens do Ensino Médio.

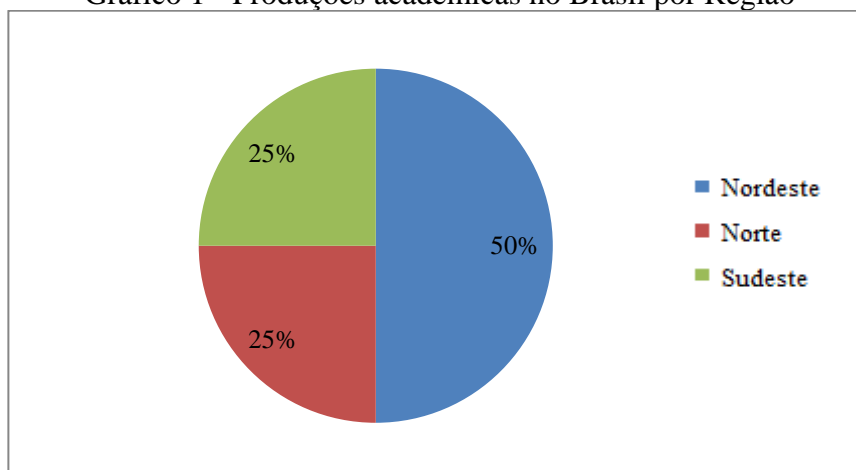
Tabela 3 - Relação de instituições de ensino no Brasil que produziram pesquisas por Regiões

Instituição	Região	Quant. pesquisas produzidas
Universidade Federal do Ceará	Nordeste	01
Universidade de Fortaleza	Nordeste	01
Universidade Católica do Rio de Janeiro	Sudeste	01
Universidade Federal do Pará	Norte	01
Total		04

Fonte: A autora com base em CAPES (2020).

Quanto às regiões no Brasil onde foram feitos os estudos, é possível constatar que as produções se concentram no Nordeste, Norte e Sudeste. O Nordeste com duas dissertações, o Norte e o Sudeste, ambas com uma dissertação cada, conforme demonstrado no Gráfico 1.º

Gráfico 1 - Produções acadêmicas no Brasil por Região



Fonte: A autora com base em CAPES (2020).

No Gráfico 1 observa-se que não se obteve resultados para a Região Sul e Centro-Oeste.

Tabela 4 - Área de concentração das produções acadêmicas

Área de concentração	Dissertações	Teses	Ano das produções	Total
Psicologia	02	00	2015 a 2017	02
Filosofia	01	00	2017	01
Educação, Cultura e Linguagem	01	00	2017	01
Total				04

Fonte: A autora com base em CAPES (2020).

Os resultados da Tabela 4 foram obtidos por meio da pesquisa realizada com o filtro área do conhecimento, Ciências Humanas e Educação, nos anos de 2015 a 2020. Na Tabela 5 apresenta-se os títulos das dissertações, programa de pós-graduação, área de concentração e ano de defesa, para maior visibilidade e compreensão em relação às mesmas.

Tabela 5 - Dissertações publicadas no período 2015-2020

Título	Programa	Área Concentração	Ano defesa
O Absurdo à Revolta em Albert Camus	Mestrado em Filosofia	Filosofia	2017
A finitude do Dasein no pensamento de Heidegger: mundo, angústia e morte	Mestrado em Educação e Cultura	Educação, Cultura e Linguagem	2017
Adolescência e suicídio: uma travessia em ato	Mestrado em Psicologia Clínica	Psicologia	2015
Escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação	Mestrado em estudos Psicanalíticos	Psicologia	2017

Fonte: A autora com base em CAPES (2020).

Atentando à Tabela 5 é possível constatar que as produções localizadas não são oriundas de programas específicos em educação. Tal percepção nos permite afirmar a necessidade de a educação se ocupar de uma temática e problemática que a atravessa em seu cotidiano.

Os resultados qualitativos do levantamento das produções

Os resumos foram lidos atentamente para identificar os termos-chaves e sua relação com o tema em abordagem.

Relativo ao trabalho intitulado “Do Absurdo à Revolta em Albert Camus”, com autoria de Pedro Israel Saraiva de Azevedo (2017), leu-se o resumo e uma parte do trabalho para identificar relação com o tema da pesquisa. Constatou-se que o trabalho tem relação com a angústia existencial, contudo, em uma perspectiva filosófica. A dissertação objetiva reconstruir os percursos filosóficos delineados por Camus para que possamos entender a importância que o Absurdo e a Revolta assumem, não apenas em sua filosofia, mas também, na restituição ética de seu tempo. Diante da angústia existencial e do mal do espírito que fomentaram a atmosfera absurda de sua época, é observado que tais problemas inevitavelmente impeliram, não apenas Camus, mas toda uma geração, a uma incansável busca por sentidos e significados.

A Pesquisa com o título “A finitude do Dasein no pensamento de Heidegger: mundo, angústia e morte”, de autoria de Jaelson do Carmo Cardoso Castro (2017), tem como tema a finitude do Dasein no pensamento de Heidegger, articulado em três dos existenciais: mundo, angústia e morte. O problema: o que é finitude e qual a sua implicação sobre a existência? O objetivo é compreender qual o sentido da finitude e suas implicações no nosso modo de ser-no-mundo.

“Adolescência e suicídio: uma travessia em ato”, de autoria de Maria Eduarda Santos Pereira Simonsen (2015) realiza uma abordagem a partir da constatação clínica de que muitos jovens estão hoje passando ao ato. A pesquisa explora, por meio de uma perspectiva psicanalítica, a relação entre a adolescência e a sociedade contemporânea. Parte de uma análise da nossa sociedade comparando-a com as sociedades tradicionais para buscar compreender como se dá a constituição psíquica na adolescência.

Constatou-se que, atualmente, sem os ritos de passagem, muitos adolescentes podem se encontrar desamparados, o que abre caminho para defesas precárias como a passagem ao ato. Os cortes e o suicídio recebem especial destaque na pesquisa. A partir de casos divulgados recentemente pela mídia, em que adolescentes que sofreram *bullying* cometeram suicídio, foi

possível articular o cenário social atual e o aumento de sofrimento psíquico entre os jovens que passam ao ato.

Nesta produção foi realizada análise do título, resumo, introdução e a íntegra da pesquisa para buscar possível relação com a pesquisa proposta. Conclui-se que a pesquisa aborda a construção psíquica do adolescente em uma perspectiva psicanalítica clínica, não envolvendo a angústia existencial dos adolescentes/jovens no contexto escolar.

A dissertação com o título “Escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação”, é de autoria de Lorena da Silva Lopes (2017). O estudo investiga as narrativas de adolescentes que praticaram automutilação e suas implicações subjetivas no contexto escolar. Busca entender o que faz o analista na escola, o psicólogo escolar e como é possível que eles desenvolvam a escuta clínica nas instituições por meio da psicanálise aplicada.

Ao ler os resumos dos trabalhos, fica explícito o objetivo das investigações desenvolvidas. Permitem reconhecer o quão diverso é o campo da pesquisa acerca do tema Finitude e angústia existencial de adolescentes. Além disso, tais pesquisas permitiram compreender a importância dessa temática para as escolas.

Desse modo, os resultados instigam a continuidade da pesquisa em construção. Em nosso tempo a reflexão acerca das da finitude e angústia existencial entre estudantes do Ensino Médio é relevante, pois há muito a ser explorado sobre o tema. O estado do conhecimento realizado constitui-se em elemento basilar e orientador para a elaboração dos objetivos da pesquisa que pretendemos realizar.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Fui convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo: Currículo escolar, finitude e Angústia Existencial entre Estudantes do Ensino Médio que tem como objetivo investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana como temas do currículo escolar de estudantes de Ensino Médio de escolas do município de São Miguel do Oeste/SC, e se estas aparecem como geradoras de sofrimento psíquico que repercute em risco à saúde mental. A pesquisa está sob responsabilidade do pesquisador (a) Rosilei dos Santos Rodrigues, aluna do Doutorado em Educação URI Campus de Frederico Westphalen, Departamento de Ciências Humanas. A importância social da presente pesquisa está na possibilidade de contribuir com a identificação de fatores de risco à saúde mental dos adolescentes. O pesquisador acredita que ela seja importante porque poderá servir de subsídio para outros pesquisadores que buscarem o aprofundamento em pesquisas futuras que encontrarem semelhança com o tema abordado, servindo para redimir dúvidas que parem acerca da contribuição, relevância do tema pesquisado.

A minha participação no referido estudo será de sujeito para participar de um grupo focal de 5 encontros com duração de 60 minutos, com objetivo de reflexão sobre o tema, troca de experiências e discussões referentes a práticas cotidianas realizadas no contexto escolar.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Fui informado também, que os riscos são mínimos ou quase inexistentes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como a sua não exposição. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a

qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência a que tenho direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo para mim e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como fui esclarecido (a) ou que estou sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen, pelo telefone Fone: (55)3744-9200 - Ramal 306, entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé Subsolo da Biblioteca Central no centro Integrado de Pesquisa e Extensão.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e seu objetivo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

São Miguel do Oeste _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Rua Almirante Barroso, 662, (49)8829-9920

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO ESCOLAR, FINITUDE E ANGÚSTIA EXISTENCIAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51990621.1.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.067.413

Apresentação do Projeto:

Parecer versão 2

Objetivo da Pesquisa:

descritos no Parecer versão 2

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

descritos no Parecer versão 2

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa atende os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição cooparticipante de acordo com os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.067.413

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 466, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP no final do projeto um relatório final.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827240.pdf	22/10/2021 17:24:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.docx	22/10/2021 17:23:37	ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Cartaresposta.docx	22/10/2021 13:51:03	ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Declaração de concordância	Termoconcord.pdf	22/10/2021 13:02:27	ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.PDF	17/09/2021 13:24:27	ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceATCLE.docx	16/09/2021 12:39:07	ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.067.413

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 27 de Outubro de 2021

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br

ANEXO B - Termo de Autorização Provisória (TAP)



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROVISÓRIA

Eu, Marcelo Teixeira, CPF N° 63324318069, AUTORIZO a pesquisadora: Rosilei dos Santos Rodrigues

Kepler, aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Uri de Frederico Westphalen- RS, a realizar um grupo focal com os professores e colaboradores da instituição com a finalidade de discutir o tema; Currículo, Finitude e Angústia Existencial entre Estudantes do Ensino Médio, com objetivo de investigar se os alunos revelam angústia existencial e preocupam-se com a finitude humana (morte) e se estas aparecem entre os fatores geradores de angústia existencial e de sofrimento psíquico repercutindo como fatores de risco à saúde mental.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n° 466/2012 e Resolução n° 510/2016.

São Miguel do Oeste/SC, 02 de Setembro 2021

Marcelo Teixeira

Assinatura do responsável institucional

Carimbo e nome

MARCELO TEIXEIRA
Diretor EEB São Miguel
Portaria 89/14.01.21
Matricula: 234.404-1-03

ANEXO C - Termo de Autorização da Instituição (TAI)



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Sirlei Carvalho Pinto Ramos, CPF Nº 796.708.149.87, AUTORIZO a pesquisadora: Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler, aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade URI de Frederico Westphalen- RS, a realizar um grupo focal com os formadores (professores e funcionários) da instituição, envolvendo um número aproximado de 10 a 12 integrantes que trabalham com estudantes de ensino médio, serão realizados 5 encontros de duração de 60 minutos, com a finalidade de discutir o tema; Currículo, Finitude e Angústia Existencial entre Estudantes do Ensino Médio, com objetivo de investigar se os alunos revelam angústia existencial e preocupam-se com a finitude humana (morte) e se estas aparecem entre os fatores geradores de angústia existencial e de sofrimento psíquico repercutindo como fatores de risco à saúde mental. A amostra da pesquisa será não-probabilística voluntária, por isso, os professores e colaboradores serão convidados a participar da mesma. A amostra será formada por indivíduos que se encontram atuando na escola *locus* da pesquisa que concordarem em participar do grupo focal.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

São Miguel do Oeste/SC, 21 de Outubro 2021



Assinatura do responsável institucional

Carimbo e nome

Sirlei C. Pinto Ramos
Assessora de Direção
EEB São Miguel
Matricula: 306.656-8-03