

educaDORES

Desafios do ensino/aprendizagem
diante do sofrimento psíquico



Jorge Tostes e colaboradores

**educaDORES: Desafios do ensino/aprendizagem
diante do sofrimento psíquico**

Jorge Tostes e colaboradores

1º edição

Itajubá, MG

2020

educaDORES

Desafios do ensino/aprendizagem
diante do sofrimento psíquico

CIP - Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
FMIT, Biblioteca, Processos Técnicos
Aissa Paula Nascimento CRB6 - 2984/O

E24 Educadores: desafios do ensino / aprendizagem diante do
sofrimento psíquico / Tostes, Jorge; et al. -- Itajubá: FMIT,
2019.

50 f. ;
ISBN: 978-65-902397-0-9

1. Sofrimento psíquico. 2. Simpósio FMIT. 2. Liga de
psiquiatria FMIT. I. Freitas, Renato Leonardo de. II. Naves-
Barcelos, Mônica. III. Medeiros, Priscila de IV. Daniel, Thamiris
V. Stano, Rita de Cássia Magalhães Trindade. VI. Melo, Simone
Rodrigues Alves de. II. Título.

NLM: WM100

AUTORES

Jorge Gelvane Tostes: Graduação em Medicina pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2001); Residência Médica em Psiquiatria pela Fundação Hospitalar de Minas Gerais (2003); Título de Especialista em Psiquiatria - AMB/ABP (2006); Mestre em Ciências da Saúde/Farmacologia pela Universidade São Francisco (2011); Professor de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Itajubá-MG; Atuação Profissional em Psiquiatria Clínica e Dependência Química.

Renato Leonardo de Freitas: Mestre, doutor e pós doutor em farmacologia pela FMRP-USP. Tem experiência na área de farmacologia e neurociências. Atua como professor e pesquisador nas áreas de dor, comportamento e emoções na USP RP e na UNIFAL.

Mônica Naves-Barcelos: Possui mestrado em Educação em Formação de Professores (UFLA), licenciatura em Pedagogia, especialização em Análises Clínicas (UNIFAL), graduação em Farmácia Bioquímica (UNIFENAS). Atualmente, acompanha e colabora com o Prof. Dr. Renato Leonardo de Freitas, professor visitante na UNIFAL, lotado no Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) e no Programa de Pós-Graduação de Biociências Aplicada à Saúde (PPGB), no processo de capacitação “Neurociência Aplicada à Educação” à todos professores do ensino pré-escolar e infantil da rede pública de ensino em Alfenas-MG em cooperação com a Secretaria de Educação e Cultura.

Priscila de Medeiros: Possui graduação em Enfermagem pela Universidade São Francisco (2010), aperfeiçoamento em iniciação científica (2008 até 2010) no Laboratório de Neuropsicofarmacologia na Universidade São Francisco-SP. Fez mestrado no Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutorado pelo Departamento de Neurologia-Neurociências do Comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP). Atualmente é pós-doutorando pelo Departamento de Farmacologia da FMRP-USP.

Thamiris Daniel: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares nesta mesma instituição. Atualmente é psicóloga na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) atuando junto à Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida e no Núcleo de Educação Inclusiva, e docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Sul de Minas (FACESM).

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano: Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá (1984), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Efetuou pós-doutoramento sobre Pedagogia Universitária na Universidade do Minho, Portugal (2012). É professora Associada da Universidade Federal de Itajubá, aposentada desde outubro 2018. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículo: questões atuais da PUC-SP. Realiza estudos na área de Formação e prática docente, Identidade de professores e Currículo e orienta pesquisas em educação em ensino de Ciências.

Simone Rodrigues Alves de Melo: Possui Doutorado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017) e mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM pela Universidade do Vale do Sapucaí (2010). Atualmente é e professora do Centro Universitário de Itajubá. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia. Coordena o curso de pós graduação em Terapia Cognitivo Comportamental, com ênfase clínica. Professora no curso de engenharia mecânica e de produção na FEPI, ministrando a cadeira de Psicologia do trabalho. Professora do curso de Direito na FEPI ministrando a cadeira de psicologia jurídica.

COLABORADORES

Amanda Di Gesu*

Carla Benedita da Silva Tostes*

Gabriella Teodoro Faria*

Laura Cristina de Oliveira Ferreira*

Mariana Martins Cipullo*

Thiago Miranda Sales*

*Acadêmicos da Faculdade de Medicina de Itajubá - FMIT/AFYA

SUMÁRIO

PREFÁCIO

7

PARTE 1:

NEUROCIÊNCIA DAS EMOÇÕES, DA APRENDIZAGEM E DO COMPORTAMENTO

AUTOLESIVO

12

Introdução

12

O emocional na conduta autolesiva e na aprendizagem

13

Importância dos aspectos cognitivos e emocionais sobre o comportamento autolesivo

15

Comportamento autolesivo e controle emocional

17

Considerações finais

18

PARTE 2:

21

PERFIL DO ALUNO “ENTREGUE” AO ENSINO SUPERIOR

21

Introdução

21

O perfil dos universitários em situação de sofrimento psíquico

22

Alguns caminhos para compreensão desse cenário

26

E nós com isso? Como podemos contribuir

28

Mais amor, por favor! Algumas últimas, mas não conclusivas, considerações

30

PARTE 3:

32

IMPACTO DAS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA SAÚDE MENTAL DO ESTUDANTE

32

Introdução

32

Pedagogia Universitária e as alternativas teórico-práticas nas formações profissionais

34

A pedagogia no processo de educação de alunos e professores

37

Educando as dores, pedagogizando o saber-fazer docente

39

Considerações finais

42

PARTE 4:

44

SINAIS DE RISCO E DE SOFRIMENTO EMOCIONAL NAS ESCOLAS: COMO IDENTIFICAR E CONDUZIR

44

Introdução

44

Comportamentos autolesivos e cultura

44

Autolesão não suicida – comportamento automutilante

45

Quando desconfiar

46

O que fazer diante de um adolescente que está se mutilando?

47

Considerações finais

48

PREFÁCIO

educaDORES: desafios do ensino/aprendizagem diante do sofrimento psíquico

A organização do presente livro tem como base o simpósio “educaDORES: desafios do ensino/aprendizagem diante do sofrimento psíquico”, realizado no mês de Setembro de 2019, na Faculdade de Medicina de Itajubá (FMIT).

A inspiração para a organização do simpósio surgiu a partir da necessidade de se realizar um evento por ocasião do chamado “Setembro Amarelo”, época em que várias instituições, grupos e profissionais realizam campanhas de prevenção ao suicídio no Brasil. Diante dessa questão maior, a Liga de Psiquiatria da FMIT, coordenada por mim, iniciou os preparativos para organizar algo que contemplasse as questões levantadas na campanha porém, de uma maneira mais suave e que pudesse ser perpetuada e retransmitida a outros ambientes privilegiados no sentido da prevenção e promoção de bem estar, saúde e conhecimento.

Partindo dessas condições e, tendo por base a experiência clínica como médico psiquiatra e também como docente, pensamos então, em levar as discussões a um público de destaque nesse contexto, que são todos os docentes.

Entendemos que o educador é um profissional que tem o privilégio de participar de etapas e momentos importantíssimos na vida de todas as pessoas desde muito cedo. Por outro lado, é um profissional que sofre muito com todas as mudanças que temos observado na educação, nos comportamentos, nas mudanças de paradigmas. Acreditamos que o professor pode vivenciar tanto sofrimento quanto os alunos com todo o processo em curso nas escolas e universidades. É possível que o professor seja, ao mesmo tempo, o motivo de sofrimento do aluno ou sofrer também pelo aluno ou por causa dele. O nome escolhido para o Simpósio “educaDORES”, foi então, uma provocação a todos nós.

Pretendíamos discutir conteúdos de grande relevância para a forma como entendemos o processo ensino/aprendizagem. Especialmente, levantar discussões sobre como nos cuidamos e nos educamos para, primeiro, não provocar sofrimento em nós e, por conseguinte, também não provocá-lo em nossos alunos e não repetir modelos, além de almejar sempre o bem estar e o crescimento de todos, tornando-os seres humanos mais éticos e felizes.

Desde o surgimento da ideia do evento, tínhamos dúvidas de quais rumos tomar, quais profissionais convidar, como a temática seria aceita por esse público. Foi uma grata satisfação quando muitos profissionais de diversas instituições nos agradeceram por abordar o tema, por pensar em debater e tocar em feridas que todos nós educadores sabemos que estão abertas. Fomos muito bem acolhidos pela Faculdade de Medicina de Itajubá e tivemos uma parceria de muito valor com a Secretaria Municipal de Educação.

Os profissionais convidados também responderam prontamente ao nosso convite formando, a meu ver, um time de pensadores que se completaram dentro dos diversos campos de conhecimento e práticas afins.

O primeiro tema debatido foi "Neurociência das emoções e comportamento autolesivo", que contou com a brilhante explanação do Prof. Renato Freitas, o qual gentilmente se prontificou a compartilhar conosco todo seu vasto conhecimento em neurociências. A proposta de iniciar as discussões à luz das neurociências nos permitiu entender os mecanismos neurais e psíquicos envolvidos no processo ensino/aprendizagem e também no processo de sofrimento mental. Tornou-se evidente que a forma saudável de aprendizado necessita de motivação, de envolvimento e emoções positivas. O Prof. Renato frisou a possibilidade do desenvolvimento de reações aversivas e, conseqüentemente, de adoecimento, caso esse processo vá adiante e encontre cérebros e personalidades vulneráveis. Destacou ainda a importância de regiões cerebrais como o complexo amigdalóide, que tem função central nessas reações e, por outro lado, a importância do hipocampo na formação de memória e aprendizado.

O segundo tema apresentado no simpósio foi "O impacto das novas metodologias de ensino/aprendizagem na saúde mental do estudante", ministrado pela Profa. Rita Stano.

Tivemos a oportunidade de ouvir uma profissional muito experiente e com uma robusta formação na área pedagógica. A profa. Rita participa ativamente da formação de profissionais de educação, o que lhe permite conhecer o aluno e o educador. Sua fala teve enfoque no processo educativo, independente da metodologia. Explorou a importantíssima questão da dificuldade em oferecer educação de qualidade e com alunos saudáveis quando o educador sofre e usufrui de poucos recursos. Também apontou para a repetição de modelos para a tendência que possuímos de tentar ensinar como aprendemos. Trouxe-nos ainda relatos de experiências exitosas da chamada pedagogia universitária, a qual tenta agregar diversos saberes e práticas para o processo formativo profissional, de modo a valorizar o ensino e seus processos significativos em vista de aprendizagens significativas e a necessidade de problematização permanente das práticas. Destacou, por fim, o papel das novas metodologias, mas, sobretudo, a necessidade de formação pedagógica como ferramenta para se lidar com as DORES presentes nesse cenário.

Profa. Rita mostrou a todos aqueles presentes uma empolgante prática de didática com muito conteúdo e demonstração da ampla vivência que possui na formação de profissionais de diversos campos.

O momento do intervalo para o café também foi de muito aprendizado e trocas. Propiciou conversas, contatos, encontros e reencontros. Momento de estreitar laços e buscar a troca de experiências.

Voltamos com a palestra "Perfil do aluno entregue ao ensino superior", ministrada pela psicóloga e mestra em educação Thamiris Daniel. O tema proposto foi uma provocação para que a profissional debatesse com a plateia sua experiência diante do belo trabalho que exerce, juntamente com a psicóloga Flavia Ludovico de Matos no programa de apoio ao estudante da Universidade Federal de Itajubá. Trouxeram dados que mostram um aumento progressivo da procura pelo serviço de apoio psicológico e também as demandas mais comuns, como ansiedade, depressão, desesperança e dificuldades de adaptação ao curso. Notamos, através dos dados explorados, que há real sofrimento entre os estudantes. Há a percepção de que curso, docentes e universidade são protagonistas nesse processo e que, o aluno do ensino superior vivência muito sofrimento e muitas dificuldades adaptativas desde o início do curso.

Finalizamos o ciclo de palestras com a psicóloga e Doutora Simone Rodrigues Alves de Melo, que ministrou o tema "Sinais de risco e de sofrimento emocional nas escolas: como identificar e conduzir". Sua apresentação, também muito didática, trouxe elementos práticos de como o profissional da educação pode identificar os sinais de que o aluno está sofrendo, ou mesmo quando já há sinais de que possa estar com sua saúde mental em risco. Abordou, em seguida, a responsabilidade do educador e da escola diante dessas situações, que têm se tornado muito comuns. Deu-nos ferramentas importantíssimas para indicar os primeiros sinais e quais as condutas a serem tomadas.

Concluimos, então, o simpósio "educadores" com uma mesa sob a coordenação da Mestre e Profa. Graça Motta. Ela conduziu brilhantemente os debates entre todos os palestrantes, fez provocações muito pertinentes e contribuiu grandemente, tanto com sua experiência na prática de cuidados paliativos e luto, quanto como docente da FMIT. A plateia pode participar com perguntas, experiências e apontamentos.

O evento terminou com a sensação compartilhada entre muitos dos presentes de que o assunto veio em momento muito oportuno e de que devemos nos debruçar sobre o tema para um melhor entendimento de questões tão complexas. Tivemos a impressão de que há anseio por uma continuidade permanente deste debate e, esperamos que "educadores" seja um evento que, no futuro, fale muito mais de desafios e conquistas da educação que de DORES.

Jorge Tostes

APRESENTAÇÃO

Há momentos na vida em que a gente se lamenta por não ter tido também a ideia que alguém teve e nos apresenta.

Quando um aluno da Liga de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Itajubá, onde leciono Cuidados Paliativos e Luto, me contou ainda “em off” sobre o projeto educaDORES, foi isso exatamente o que eu disse a ele.

Fiquei encantada com a ideia e, a partir daí, passei a acompanhar de perto a construção do Simpósio.

Mais próximo da data do evento fui convidada a coordenar uma das mesas. A essa altura eu já estava totalmente conquistada pela importância do tema e pela relevância do projeto. Aceitei, grata pela oportunidade, e aproveitei para aprender com os especialistas convidados.

O nome educaDORES me fascinou desde o início.

Nós, que acreditamos no processo ensino-aprendizagem como forma de liberdade, de escolha e de crescimento, somos profundamente tocados (as) pela provocação e pelo convite à reflexão que esta grafia da palavra nos propicia.

Há dor, uma profunda dor na educação que o Brasil nos permite oferecer aos nossos alunos e a nós mesmos (as), que somos eternos (as) aprendizes.

Nunca fomos um país respeitado pelos seus índices educacionais. Padecemos, aliás, de atitudes quase psicopáticas ao longo dos governos, para a maquiagem dos índices internacionais.

Nossos ícones só o são lá fora. Importa nada o que disse Anísio Teixeira: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Paulo Freire é considerado um dos educadores do século, mas não aqui entre nós. Darcy Ribeiro mal consta dos anais dos educadores brasileiros.

A lista de pensadores da educação é longa; todos eles, a par das suas tendências políticas e/ou da sua época, concordam em que a educação é o melhor, senão o único, caminho para a liberdade e para o crescimento moral e ético de um país e dos seus cidadãos.

Entramos, há algum tempo, numa época de obscurantismo para a Educação e as Artes, tão educativas quanto a própria escola.

“Especialistas” tacanhos e vesgos dirigem os nossos destinos, e a nossa esperança no Saber democrático e livre recua e se encolhe sob os golpes que às vezes nos parecem mortais.

A pesquisa, básica e de ponta, que tantos frutos tem rendido no cenário internacional, e que tem feito reconhecidos os nossos profissionais pelo mundo, recua e mingua, por cortes e opiniões aleatórias e aparentemente mal intencionadas.

A escola pública já não forma há muito tempo e hoje, mal informa. A carreira de professor não é objeto de respeito há muito, e o que vemos é um espetáculo grotesco e cruel de agressões de professores por alunos sem valores, sob o olhar complacente da sociedade.

A remuneração adequada e a educação continuada de professores de todos os níveis é sonho adiado indefinidamente desde há muito tempo.

Educar hoje dói, e dói muito.

Dói fundo na alma dos professores, mas dói muito também na alma da parcela esclarecida da população, na qual se incluem os alunos interessados em aprenderem.

É claro que existem momentos alegres ao longo do processo. Mas são, infelizmente, escassos. Talvez sejam apenas suficientes para manterem a chama da vocação, qualquer que seja o significado atual desse conceito, acesa.

É por isso que a exigência, mais do que a provocação deste Simpósio, nos obriga à reflexão.

Nós, profissionais da educação e da saúde, a quem mais toca a missão de sensibilizar e acordar as pessoas, desde os nossos alunos até toda a sociedade, para o inconformismo criativo que é urgente nascer no Brasil?

Que, a partir desta ideia revolucionária do bem, cujas armas são o livro e a vida, e não o fuzil e a morte, a partir deste Simpósio, a partir da criação da grafia nova da palavra educaDORES que nos é tão cara, nossas consciências despertem para a luta por um Brasil melhor e mais digno de se viver!

Prof^a. Ma. Maria das Graças Mota Cruz de Assis Figueiredo*

* Cuidados Paliativos e Luto

Faculdade de Medicina de Itajubá (MG)

Segundo Paulo Freire “ensinar é uma especificidade humana que exige segurança,

competência profissional e generosidade”. Essa ideia nos leva a uma reflexão sobre qual ensino queremos fornecer aos nossos estudantes naquilo que é inerente à sua formação técnica em medicina, ao que é moderno e atual, mas também em quais conhecimentos, nós professores, trazemos em nossa formação e procuramos ensinar com essa experiência anterior.

Não há como imaginar um mundo hoje onde os jovens possam viver e estudar e até mesmo se relacionarem com o outro sem utilizarem os recursos tecnológicos. O acesso à informação é livre a todos e irá impor a este aluno uma maior disciplina para selecionar quais conhecimentos científicos podem ser validados para serem utilizados em sua prática profissional. Por essa razão, presenciamos uma mudança no perfil do aluno, e conseqüentemente uma necessidade de adaptação do professor a essa nova realidade.

Essa geração tecnológica também pode apresentar muitas dificuldades emocionais e sofrimento psíquico diante da não realização imediata de seus desejos e diante de sentimentos como frustração, insegurança, medos e perfeccionismo. Caberá então aos professores, o papel de mediadores nessa trajetória de aprendizagem, depositando nessa relação afetividade e generosidade. Por outro lado, podemos observar que os professores também precisam desta generosidade e acolhimento por parte dos alunos e da instituição de ensino ao qual está vinculado. Essa sensibilidade para reconhecer a necessidade de ambos seria um processo dinâmico e bilateral.

Este simpósio abre um primeiro momento de reflexão e sensibilização dos alunos e professores sobre tais fragilidades e quais os recursos cada um poderá buscar para desenvolver sua capacidade de resiliência.

Rozana Francisquini

Psiquiatria

Existem momentos que nos deparamos com o convite a participar de um projeto que tem atenção com os educandos, que neste atual momento vem sendo alvo para muitas discussões, e com os educadores, aqueles que se dedicam na formação de grandes seres humanos e que antes de tudo, passa por dificuldades em entender e compreender as diversas formas de saberes existentes em nosso meio.

Me encantei com projeto Educadores, sou suspeita para falar do quanto é meu envolvimento em eventos como este e o quanto nos deixa cada vez mais orgulhosa da participação de alunos que se preocupam com novos saberes e novas práticas.

Me incluí no projeto Educadores a partir do envolvimento dos alunos do Projeto CorCIENTE, o qual eu coordeno e que contribuíram para a realização deste evento. Esta oportunidade de participação me fez refletir e considerar que todas as informações apresentadas pelos palestrantes, são impreterivelmente importante para os educadores e para os educandos, tendo em vista nossa realidade no atual momento. As informações repassadas poderão contribuir para uma modificação no modo de pensar e agir das pessoas, e que isso poderá ampliar nossos conhecimentos e nos modificar para uma atuação com êxito, sem medo e preocupações.

É importante considerar todo conhecimento e atuação dos Educadores nas práticas, seu dia-a-dia e suas emoções em enfrentar o modelo educacional com tanta garra.

Considerar todo trabalho dedicado e ampará-lo seria a melhor atuação? Bem, quem sabe seria a melhor solução para este momento, pois devemos aproveitar o interesse e adesão às atividades e conflitos identificados na instituição/local para que a mesma tenha resultados diferenciados. E pensar que daqui há alguns anos, o que se plantou hoje terá frutos.

Fico imensamente grata em participar e envolver com o projeto que contribuiu para os novos saberes e práticas, e que a partir deles novas identidades estão sendo construídas, para futuramente modificar o modo de pensar e agir sobre a educação e com a educação.

Me coloco a disposição para contribuir, se possível, com o próximo evento de Educadores, e participar mais intensamente deste projeto maravilhoso e cheio enriquecimentos.

Profª Ma. Suélen Ribeiro Miranda Pontes Duarte
Faculdade de Medicina de Itajubá

PARTE 1:

NEUROCIÊNCIA DAS EMOÇÕES, DA APRENDIZAGEM E DO COMPORTAMENTO AUTOLESIVO

Renato Leonardo de Freitas

Mônica Naves-Barcelos

Priscila de Medeiros

Introdução

A neurociência envolve o entendimento sobre o sistema nervoso central (SNC) em sua complexidade. Conhecimentos neurocientíficos e suas áreas correlatas são importantes, uma vez que processos complexos são divididos em diferentes sistemas neurais, fisiológicos e comportamentais. De fato, específicas áreas do SNC podem elaborar diferentes aspectos comportamentais, e a citoarquitetura neuronal é importante na ativação e formulação das mais diversas estratégias psico-comportamentais. (SCHMALZ, D., 2019, p.389-393).

Muito se defende a pertinência atual da realização de pesquisas em neurociência educacional. Entretanto, estudos recentes demonstram que este é um grande desafio. Sendo assim, trata-se de um campo científico que desperta interesse crescente em profissionais da educação e saúde.

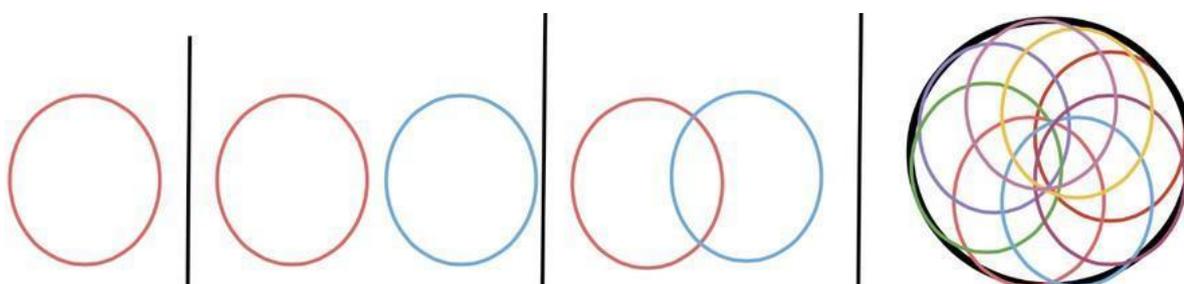
Nota-se o desenvolvimento e a publicação de inúmeros trabalhos na área. Muitos deles despertam para a importância da neurociência do comportamento e das emoções. As emoções dos indivíduos mediante o processo de aprendizado são extremamente importantes, e evidenciar a neurociência das emoções nesses processos, abordando medo, estresse, recompensa, prazer, atenção, memória, entre outros mecanismos, pode viabilizar o sistema educacional baseado em aspectos neurocientíficos. Os alunos e professores evocam diversos comportamentos durante a interação, e em condição de estresse crônico, medo ou mecanismos disfuncionais que desregulam as emoções e o comportamento autolesivo pode ser uma resposta comportamental que influencia na aprendizagem (MOREIRA, Marco Antônio, 1996, p. 193-232; CEPPI; BENVENUTI, 2011, p.247-253).

Tratando-se desse tema, a literatura não possui consensos, tanto a nível estrutural, quanto funcional, considerando abordagens neurocientíficas. No presente texto, elucidaremos que, a situação de aprendizagem no ambiente escolar, influencia na prática docente e na investigação de estímulos, reações e sentimentos emocionais.

O emocional na conduta autolesiva e na aprendizagem

A neuroeducação é uma ciência que perpassa por todas as perspectivas de ensino-aprendizagem: disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sendo essa última seu princípio fundamental. (SCHMALZ, D., 2019, p. 389-393). A transdisciplinaridade possibilita utilizar várias e diferentes concepções para compreender questões e problemas científicos em sua complexidade, envolvendo profissionais da saúde e da educação (Figura 1).

Figura 1. Disciplinaridade: Multidisciplinaridade: Interdisciplinaridade: Transdisciplinaridade



Fonte: autores

Em 1996, Marco Antônio Moreira afirmou que discentes apresentam predisposição perceptiva a um conteúdo informado. Segundo o professor e pesquisador brasileiro, esse comportamento depende da integração de conhecimentos em função de um processo ensino-aprendizagem menos fragmentado e mais eficiente.

A neurociência educacional é, portanto, um instrumento de transformação social. Essa compreensão prognóstica evidencia um processo ensino-aprendizagem não conteudista, que vai além da estrutura e função em neurociências, com a “formação” de discentes (re)construtores de realidades, capazes de resignificar-se perante a aprendizagem, ter entendimento de suas percepções relacionadas aos estímulos, interpretações, memórias e experiências, pode facilitar o sistema neurocientífico na educação. Para isso, seria consentânea a geração da autonomia e consciência crítica na relação aluno-professor. Na formação docente, de acordo com Paulo Freire (2018), o que interessa é o despertar e o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade. Nesse sentido, o encéfalo precisa se “emocionar” para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo e sujeitos experientes capacitados sejam “formados”, para além de meramente informados.

Pouco se tem refletido sobre ações pedagógicas que possam desencadear no organismo discente reações emocionais que influenciam na aprendizagem. De fato, a emoção pode favorecer ou prejudicar o processo de aprendizado. Quando a relação professor-aluno não é adequada ou quando o aluno possui alterações encefálicas e comportamentais relacionadas com a expressão de comportamentos “negativos” como medo, ansiedade e estresse, estes podem interferir na capacidade cognitiva e de aprendizado do aluno. Nesse sentido, comportamentos autolesivos (CEPPI; BENVENUTI, 2011, p. 247-253) são definidos como uma série de ações que produzem dano físico a si próprio. Esses comportamentos podem ocorrer cronicamente e causar riscos graves a quem o pratica. Além disso, podem se manifestar em padrões rítmicos ou repetitivos que variam em intensidade, grau de lesão e rompimento com o ambiente social. (IWATA, Brian A. et al, 1994, p.197-209.)

Áreas encefálicas intervêm em ações-reações-ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, mobilizando áreas do SNC que são responsáveis pelo processamento das emoções e de sistemas de recompensa perante ao que acontece na presença de algo motivador. De fato, existem áreas específicas do SNC, tais como núcleo accumbens e área tegmental ventral, que, quando ativadas, liberam o neurotransmissor dopamina e causam a sensação de prazer nos indivíduos. Sendo assim, essa sensação diante da ativação do sistema dopaminérgico de recompensa poder ser um mecanismo crucial no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e duradouro. (ARIAS-CARRIÓN, Oscar et al, 2010, p. 24).

A preocupação atual consiste na produção de “rótulos cognitivos”, que influenciam no processo multissensorial e nas respostas comportamentais e fisiológicas.

“Rótulos cognitivos” provocam rigidez cognitiva e anulam habilidades diversas para o enfrentamento de situações de aprendizagem e sociais, e essas situações, como descrito anteriormente, podem evocar comportamentos e transtornos nos indivíduos, tais como a característica de comportamento autolesivo. (ARIAS-CARRIÓN, Oscar et al, 2010, p. 24). Neurocientificamente, podemos postular que os aspectos cognitivos que são relacionados à atenção e memória são importantes no processo ensino-aprendizagem. Considerando que a atenção e memória são elaboradas por regiões encefálicas localizadas nas áreas dos lobos frontais, como o córtex pré-frontal medial e pelos lobos pario-temporais como o complexo amigdalóide e a formação hipocampal, podemos dizer que essas áreas podem receber conexões e sofrer influências a partir do sistema dopaminérgico de recompensa. Em outras palavras, o aprendizado quando é agradável e motivador, torna-se mais eficaz.

(EICHENBAUM, Howard, 2016 p.19-45)

Em adição, pensa-se, também, na importância da neuroplasticidade e conectividade neuronal. Nesse processo, é importante expor que, com quase 100 bilhões de neurônios (ROOKER, G. W. et al, 2018, p.1086-1096) interconectados em redes que interagem com células gliais, não há o estabelecimento exclusivo de um fluxo permanente no sistema.

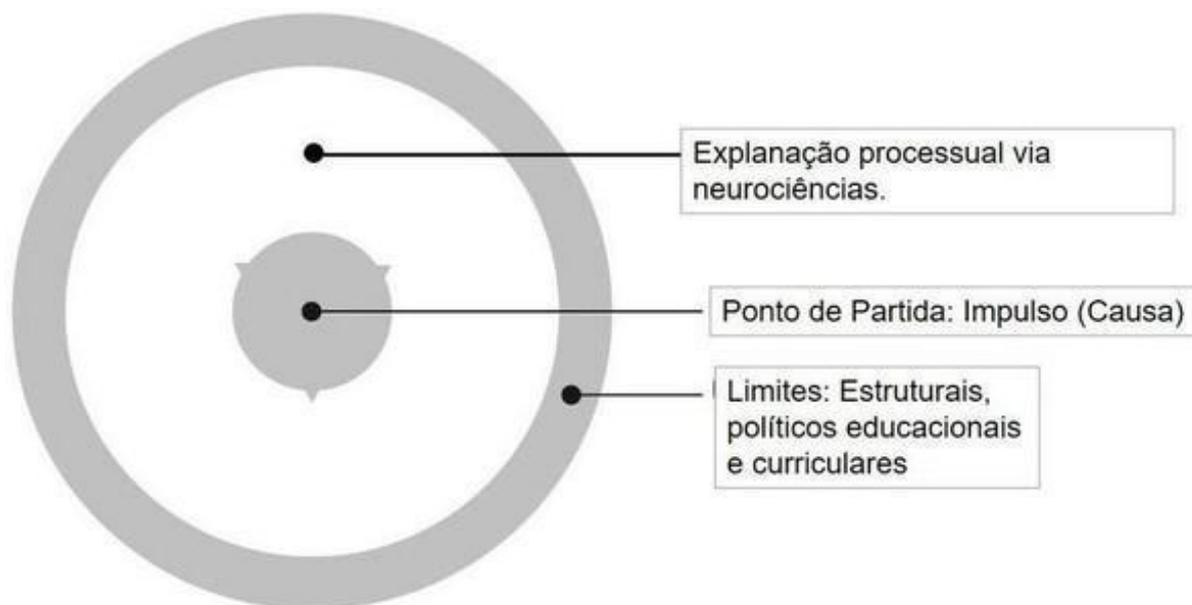
Importância dos aspectos cognitivos e emocionais sobre o comportamento autolesivo

Mesmo diante de inúmeras publicações com conclusões de interesse sobre o tema, ainda há significativa insuficiência para que profissionais da educação apliquem práticas de abordagem transdisciplinar que envolvam o encontro cognição-emoção. Isso é congruente com o conhecimento de áreas e vias encefálicas conectadas com aspectos cognitivos do processo emocional. (ROOKER, G. W. et al, 2018, p.1086-1096). À vista disso, pesquisas neuroeducativas devem se apoiar em conceitos de individualização, singularidade e personificação mediante o desencadeamento de comportamentos autolesivos.

Com base nas reflexões de Anísio Teixeira (1977), a neurociência das emoções é mediada por respostas complexas e incondicionadas (evolucionárias). Isso significa que a “ciência da educação” é uma ciência autônoma e proporciona condições para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem (re)significativo. Logo, o desenvolvimento de métodos educativos não determina evolução, pois podem impossibilitar a superação de explicações reducionistas e insuficientes. Nesse sentido, é importante dizer que a neurociência não fornece estratégias metodológicas. Isso é função didática e pedagógica. O profissional de educação pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem por meio das contribuições da neurociência, compreendendo que o desenvolvimento “cerebral” decorre da integração entre corpo, mente e meio social.

No entendimento da neurociência das emoções, da aprendizagem e do comportamento autolesivo, pontos de partida (causas) e limites da sua execução devem ser considerados (Figura 2).

Figura 2. Ponto de partida e limites a serem considerados no processo ensino-aprendizagem.



Fonte: autores

Nessa perspectiva evolucionária, o processo ensino-aprendizagem pode ser influenciado por aspectos neurobiológicos e situacionais que acometem circuitos neurais das emoções e medeiam comportamentos autolesivos.

O encontro cognição-emoção mediante comportamento autolesivo pode ser elucidado, considerando-se que o córtex pré-frontal condiciona ligação direta com estruturas do sistema límbico comprometidas com o processamento emocional, como o hipotálamo, o hipocampo e o complexo amigdalóide. O hipotálamo é tido como um centro de controle das manifestações fisiológicas que acompanham as emoções. O hipocampo não participa diretamente dos mecanismos neurais da emoção, mas age na consolidação das memórias, inclusive daquelas com conteúdo emocional. (ROOKER, G. W. et al, 2018, p.1086-1096).

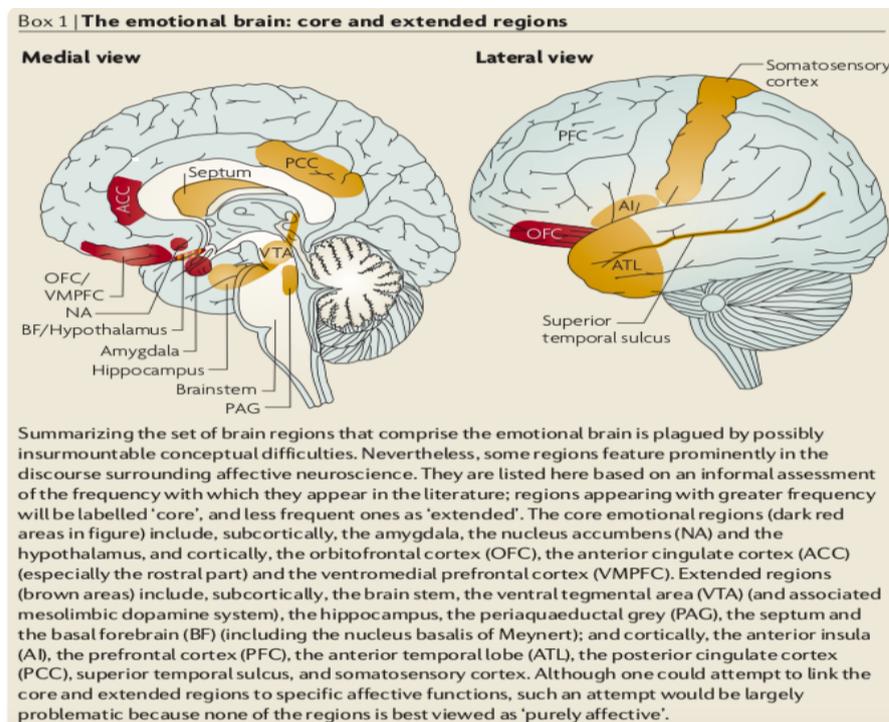
Assim, acredita-se que as regiões encefálicas envolvidas com o encontro cognição-emoção estabelecem múltiplas conexões com diversas vias neurais, as quais, por meio de neurotransmissores, propiciam *feedbacks* fisiológicos advindos da relação entre organismo e ambiente (sistema nervoso periférico somático) e também inervações viscerais (sistema nervoso periférico autônomo simpático e parassimpático), importantes para o equilíbrio do meio interno (homeostase e alostase).

Comportamento autolesivo e controle emocional

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o SNC tem como atributo neuromodular-se aos diversos estímulos multissensoriais, a fim de promover neuroplasticidade, oportunizando discentes às novas e eficazes experiências. Essas experiências advêm da conectividade harmônica entre encéfalo, mente, corpo e emoções, impossibilitando o desencadeamento de comportamento autolesivo.

Emoções ganham cada vez mais destaque na neurociência aplicada à educação por envolverem um grande número de regiões encefálicas (Figura 3). Todavia, há destaques nos discursos em torno da neurociência das emoções. O principal deles equivale à problemática de que nenhuma das regiões é dada como, especificamente, afetiva. Assim, disfunções nos mecanismos de controle emocional resultam em comportamentos autolesivos e influenciam no processo ensino-aprendizagem. (MUEHLMANN; WOLFMAN; DEVINE, 2018, p.997-1007).

Figura 3. Áreas encefálicas relacionadas com a Neurociência das Emoções (PESSOA, Luiz, 208, p. 148-158)



Fonte: PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. **Nature Reviews Neuroscience**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.148-158, fev. 2008. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn2317>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18209732>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

O comprometimento do controle emocional e da tomada de decisões, assim como da elaboração de estratégias para lidar com determinadas situações, está relacionado com o córtex pré-frontal (PFC), especificamente o córtex orbitofrontal (OFC), envolvido no ajuste social do comportamento. (ROOKER, G. W. et al, 2018, p.1086-1096).

Situações de aprendizagem estimulam a ativação do mecanismo disfuncional de controle emocional e contribuem para a consolidação do comportamento autolesivo como um padrão de resposta. À vista disso, além desse processo envolver a memória e o hipotálamo, também pode atingir o complexo amigdalóide, responsável pela regulação de estímulos emocionais e normalização de respostas comportamentais. (ROOKER, G. W. et al, 2018, p.1086-1096).

Considerações finais

O emprego da neurociência aplicada à educação abre novos horizontes aos educadores, podendo fornecer subsídios e embasamentos científicos acerca das práticas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem. Para que essa perspectiva neuroespistemológica (de construção de conhecimento) se propague, é imprescindível considerar mecanismos neurofuncionais de regulação cognitiva, emocional e comportamental, devidamente integrados ao aspecto desenvolvimentista discente.

Logo, uma vez que o controle emocional se desenvolve gradualmente na infância e na adolescência, problemas nesse mecanismo de redes neurais e químicas (como os neurotransmissores), envolvendo as conexões entre o sistema límbico e outras áreas encefálicas tais como as pré-frontais e mesencefálicas, podem estar associados à autolesão. Isso é uma “revolução cognitiva” que culmina na proposição de mecanismos envolvidos na percepção, atenção e memória, além de conceber emoções, de modo não dicotomizado, tratando os circuitos emocionais como eventos integrativos às conexões neurais.

O número de indivíduos que possuem conduta autolesiva tem crescido e o número de estudos científicos e clínicos relacionados a esse comportamento também recebe interesse da comunidade científica. Entender as causas que levam o indivíduo a se lesionar pode ser útil também para ajudar a explicar o engajamento em outros tipos de comportamentos prejudiciais. (SANTOS; FARO, 2018, p.45-14).

Pesquisas neuroeducativas podem esclarecer melhor o papel específico das estruturas pré-frontais e límbicas na ativação do mecanismo disfuncional de controle

emocional para a conduta autolesiva. Por fim, cabe considerar que a capacitação dos profissionais da educação, com foco em neurociência, poderá permitir novas reflexões e práticas pedagógicas e ferramentas de ensino/aprendizagem com embasamento neurocientífico.

Referências:

- ARIAS-CARRIÓN, Oscar et al. Dopaminergic reward system: a short integrative review. **International Archives Of Medicine**, [s.l.], v. 3, n. 1, p.24-24, 2010. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1186/1755-7682-3-24>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2958859/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- CEPPI, Bruno; BENVENUTI, Marcelo. Análise funcional do comportamento autolesivo. **Archives Of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 38, n. 6, p.247-253, maio 2011. Bimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-60832011000600006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832011000600006>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- EICHENBAUM, Howard. Memory: Organization and Control. **Annual Review Of Psychology**, [s.l.], v. 68, n. 1, p.19-45, 28 set. 2016. Annual Reviews. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044131>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5499681/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- IWATA, Brian A. et al. Toward a Functional Analysis of Self- Injury. **Journal Of Applied Behavior Analysis**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.197-209, jun. 1994. Trimestral. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1994.27-197>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297798/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Leisure Research, [S. l.], v. 50, n. 5, p. 389-393, 3 out. 2019. DOI <https://doi.org/10.1080/00222216.2019.1647751>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00222216.2019.1647751>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- LENT, R. **Cem Milhões de Neurônios**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.
- MOREIRA, Marco Antônio. Modelos Mentais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.193-232, dez. 1996. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/634>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- MUEHLMANN, A. M.; WOLFMAN, S. L.; DEVINE, D. P. The role of neurotensin in vulnerability for self-injurious behaviour: studies in a rodent model. **Journal Of Intellectual Disability Research**, [s.l.], v. 62, n. 12, p.997-1007, 23 jul. 2018. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/jir.12519>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30033601>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. **Nature Reviews Neuroscience**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.148-158, fev. 2008. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn2317>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18209732>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- ROOKER, G. W. et al. Classification of injuries observed in functional classes of self-injurious behaviour. **Journal Of Intellectual Disability Research**, [s.i.], v. 62, n. 12, p.1086-1096, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30043452>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Luana Cristina Silva; FARO, André. Aspectos conceituais da autoinjúria: Uma revisão teórica. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p.5-14, 26 abr. 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.24879/201800120010092>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000100002>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SCHMALZ, D. Multi-, inter-, and transdisciplinary research: Leisure studies past, present, and future. *Journal of*

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

PARTE 2:

PERFIL DO ALUNO “ENTREGUE” AO ENSINO SUPERIOR

“Alguma coisa está fora da ordem. Fora da nova ordem mundial” (Caetano Veloso).

Thamiris Daniel

Introdução

As discussões que envolvem os contextos escolares e acadêmicos são oportunidades privilegiadas para reflexão sobre as práticas educativas. Tal reflexão, por sua vez, pode possibilitar transformações importantes no que se refere às relações encerradas em sala de aula, contribuindo para que novas formas de enfrentamento sejam propostas no tocante à Saúde Mental dos estudantes. Nesse sentido, esse artigo pretende apresentar alguns dados referentes ao perfil dos universitários que buscam acolhimento psicológico em uma instituição pública de ensino superior e, a partir desse recorte, propor algumas questões para alimentar o debate que envolve o sofrimento psíquico dos estudantes em outras instituições e também em outros níveis de ensino.

Um primeiro movimento fundamental para analisar o perfil do aluno presente hoje no Ensino Superior, tendo em consideração as questões psicossociais, é o afastamento do olhar clínico e a aproximação dos referenciais da Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Social. Esses campos prático-teóricos oferecem condições para que esse estudante seja compreendido em sua dimensão individual a partir dos elementos que atravessam sua subjetividade a nível social e institucional. Se estamos percebendo que é uma realidade compartilhada que os estudantes estão em situação de sofrimento psíquico em níveis alarmantes e maiores do que observados anteriormente, é muito possível que a análise do contexto social e escolar, que é comum a esse público, ofereça elementos que facilitarão a compreensão desse sujeito e, espera-se, indique formas de superação desse cenário. Ademais, o afastamento da perspectiva e discurso clínicos, que vem se fortalecendo nas escolas nas últimas décadas, é fundamental para a promoção de práticas menos medicalizantes. Desloca-se, assim, a compreensão do sofrimento discente da esfera individual – que pode implicar, por exemplo, entender o adoecimento a partir de características de personalidade – e passa-se e abordá-lo a partir dos elementos institucionais e sociais que estão presentes na produção desse sofrimento discente – o que envolve, como estratégia de superação e enfrentamento, mudanças institucionais, pedagógicas e relacionais. Essa mudança de paradigma é essencial para a construção de um ambiente escolar mais saudável e feliz para as coletividades que o compõem e em mais

harmonia com as contradições historicamente presentes nesses espaços.

O perfil dos universitários em situação de sofrimento psíquico

Tem crescido o número de Instituições de Ensino Superior preocupadas com a questão da saúde mental do universitário e programas têm sido implementados com a finalidade de promoção e intervenção no cuidado à saúde mental e qualidade de vida dos estudantes (CERQUIARI, CAETANO E FACCENDA 2005). O componente emocional é fundamental para a vida humana e não pode ser desprezado pela universidade, que precisa ter em vista que a dimensão afetiva e sua relação com o contexto são fundamentais para o processo de desenvolvimento acadêmico.

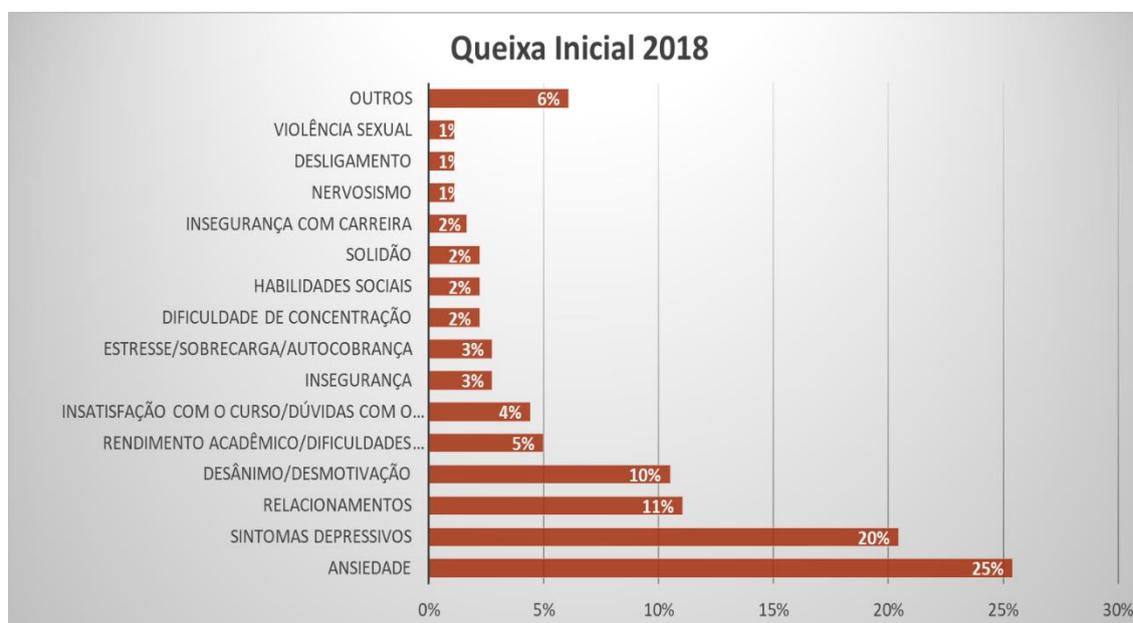
Na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), o Serviço de Psicologia do campus sede realiza atendimentos individuais que tem como objetivo principal oferecer um espaço de acolhimento de caráter emergencial ao estudante e constitui-se como um espaço de escuta psicológica diferenciado pois permite que, a partir do contato individual, possam ser elaboradas intervenções coletivas a nível institucional e que contemplem todos os atores que compõem o espaço acadêmico.

No ano de 2018, foram atendidos pelo Serviço de Psicologia da Unifei, 198 estudantes e realizados 442 atendimentos, entre os quais 64% na modalidade Plantão Psicológico. A maior parte dos usuários foram homens (60%), com idade entre 20 e 25 anos (65%), e que ficaram sabendo da existência dos acolhimentos individuais por meio de amigos e internet (60%). Estudantes do mestrado estão entre os mais atendidos, assim como os discentes de Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica, todos com 8% da totalidade dos usuários. As principais razões que levam esses estudantes a buscarem o Serviço de Psicologia nesta universidade foram a ansiedade (25%), sintomas depressivos (20%) e questões que envolvem relacionamentos interpessoais familiares ou não (11%), como pode ser observado no Gráfico 1 (SANTOS E MATOS, 2019).

Os dados acima expostos são muito semelhantes aos encontrados nos anos de 2017 e 2019 (este último levantamento realizado com dados até o mês de setembro, momento em que esse artigo foi produzido) nos acolhimentos também realizados pelo Serviço de Psicologia da Unifei, nos quais os sintomas de ansiedade, sintomas depressivos e questões que envolvem relacionamentos também figuram entre as razões pela procura do acolhimento psicológico (Gráficos 2 e 3). Outros motivos também levam com frequência à

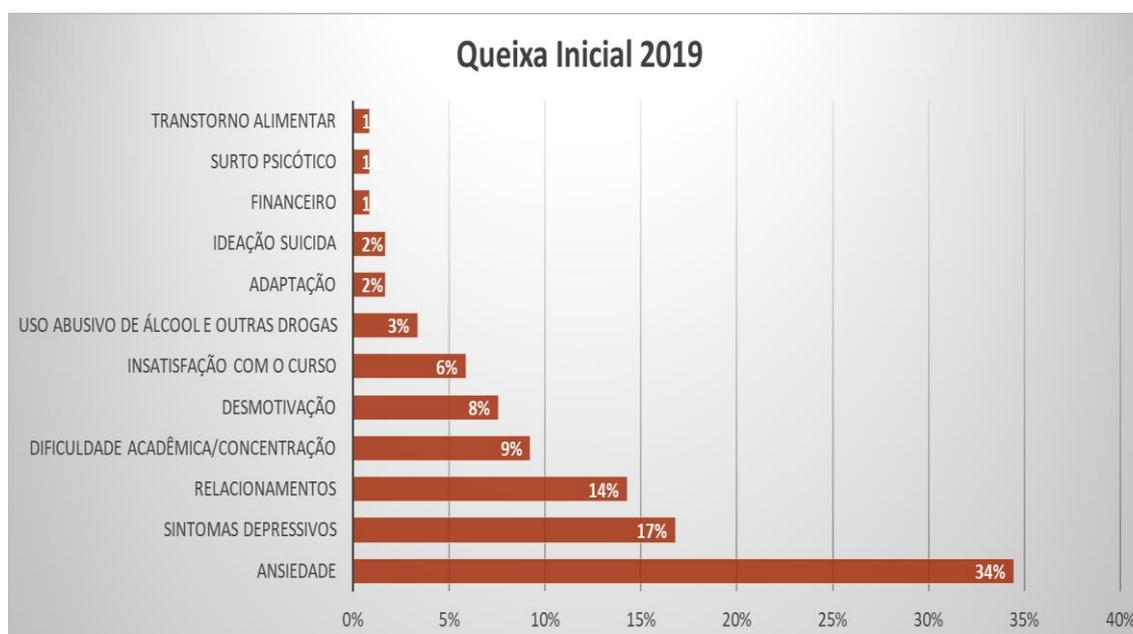
busca por atendimento, como desânimo e desmotivação, dúvidas com o curso e preocupações com o rendimento acadêmico, que nos últimos três anos surgem entre as seis queixas iniciais mais citadas.

Gráfico 1: razões que motivaram a busca por atendimento em 2018



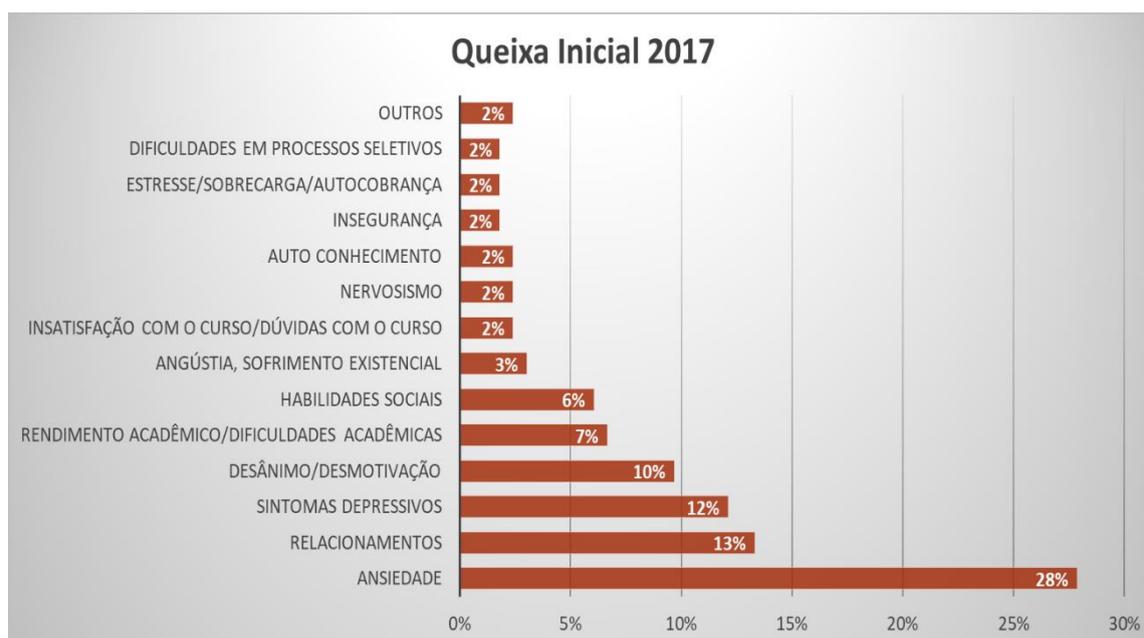
Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 2: razões que motivaram a busca por atendimento em 2019



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 3: razões que motivaram a busca por atendimento em 2017



Fonte: dados da pesquisa.

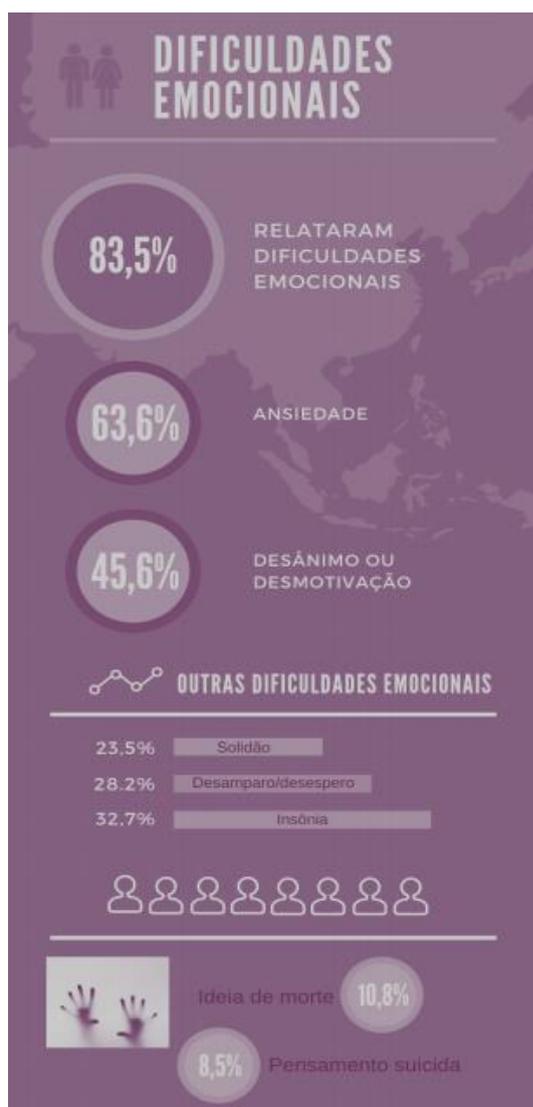
A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos(as) das IFES, publicada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) visou levantar um conjunto de informações relativas ao perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, mais precisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais. Foram investigados estudantes de cursos de graduação presenciais de todas as 63 universidades federais existentes no Brasil e também do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES. No que tange aos aspectos relacionados à saúde mental, os resultados dessa pesquisa oferecem dados que substanciam a análise aqui proposta.

Entre os problemas desta natureza investigados, os que revelaram maior incidência de respostas positivas foram ansiedade, desânimo ou desmotivação, insônia ou alterações no sono, sensação de desamparo ou desespero, solidão e tristeza persistente. Ao todo 83,5% dos (as) graduandos (as) entrevistados (as) responderam que vivenciam alguma dificuldade emocional que interfere na sua vida acadêmica. O mesmo percentual era de 79,8% em 2014 (Fonaprace/Andifes 2016 apud Fonaprace/Andifes, 2018).

De acordo com esse levantamento, problemas de ordem emocional ou no campo da saúde mental são frequentemente associados pelos discentes com as dificuldades

encontradas para estudar. Além disso, a rotina de estudos na universidade, que exige dos estudantes posturas mais flexíveis e resilientes no ambiente acadêmico, contribuem para potencializar os problemas relativos à saúde psíquica. Os resultados dessa pesquisa revelam dados de natureza próxima à realidade da Unifei, uma vez que entre as dificuldades emocionais mais citadas a nível nacional encontram-se a ansiedade, tristeza e desânimo/desmotivação.

Figura 1: Dificuldades emocionais dos (as) graduandos - 2018



Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (Fonaprace/Andifes, 2018, p. 207).

A alta ocorrência de sintomas que remetem ao sofrimento psíquico entre os universitários tem sido denunciada por várias investigações de âmbito não somente nacional, mas também internacional (Aguilar et al 2009, Amaral et al 2008 apud Fonaprace/Andifes 2018). O suicídio é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário (SANTOS et al, 2017) e esses números têm crescido no mundo todo.

Portanto, o sofrimento psíquico e problemas relativos à saúde mental é um problema compartilhado de uma maneira geral por esse grupo de sujeitos.

Algumas questões surgem como possibilidades de reflexão acerca desse cenário e envolvem, conforme proposta desse artigo, a análise de aspectos psicossociais e institucionais compartilhados por esses estudantes. É de suma importância destacar que os elementos presentes no contexto perpassam as trajetórias acadêmicas desses estudantes, favorecendo a produção desses sintomas e conseqüente adoecimento psíquico. Isso quer dizer que, quando percebemos que o sofrimento emocional é comum a muitos estudantes, conforme revelam as pesquisas realizadas, devemos buscar nas dinâmicas acadêmicas, pedagógicas, institucionais e sociais, fatores que possivelmente estão atuando para a formação desses sintomas. É importante compreender, portanto, tais sintomas enquanto elementos simbólicos de que "alguma coisa está fora da ordem".

Alguns caminhos para compreensão desse cenário

De acordo com Graner e Cerqueira (2019), fatores socioeconômicos podem predispor os alunos a maior sofrimento. Estudantes com renda familiar per capita até 1/2 salários mínimo estão mais presentes nas IFES nos últimos anos devido às políticas de ação afirmativas e lei de cotas em curso no país, que possibilitaram que essa parcela historicamente afastada desse nível de ensino tivesse maior acesso à educação superior.

Ao agruparmos a renda em por faixas de renda mensal per capita, obtivemos os valores seguintes: 70,2% dos (as) estudantes recebem "Até 1 e meio SM"; 17,3% têm renda mensal familiar per capita "Mais de 1 a 3 SM"; e 10,4% "Mais de 3 SM". Dentre estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de "Até 1 e meio SM", mais de ¼ situa-se na faixa "Até 1 SM" e cerca de ¼ na faixa "Até meio SM". Com o olhar voltado para a série histórica, atingiu-se em 2018 o maior patamar, em termos percentuais, de estudantes com o perfil de renda per capita do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Fonaprace/Andifes 2018).

Ainda baseado nos dados do Fonaprace/Andifes³ (2018), com relação ao itinerário estudantil, 60% dos estudantes frequentaram exclusivamente escolas públicas de Ensino Médio, em 2014, e 60,4% em 2018. Não se fundamenta em dados, portanto, a noção de que as universidades federais são compostas hoje por estudantes que frequentaram escolas particulares de Ensino Médio (Fonaprace/Andifes, 2018). Nesse sentido, é importante pontuar que a chegada desse aluno do ensino médio ao ensino superior é marcado por mudanças que demandam adaptações a nível social e acadêmico, como alterações no

formato das aulas, estratégias de aprendizagem que demandam mais autonomia e alta performance nos estudos, entre outras diferenças que precisam ser assimiladas porém nem sempre o são de forma equilibrada por esses estudantes, podendo trazer consequências psicoemocionais e acadêmicas (MOREIRA E DUTRA, 2013).

Costa e Leal (2008) destacam que a mudança é um fator recorrente na vida dos indivíduos e, caso esteja associada a experiências ameaçadoras, afetam de forma adversa a saúde física e psicológica. Um dos eventos considerado como perturbador pelas autoras é justamente a transição e adaptação à universidade. Assim, pode-se afirmar que dentre as mudanças previsíveis que um indivíduo pode enfrentar durante sua vida está a entrada na universidade (CERVINSKI E ENRIGONE, 2012), momento que exige autonomia, responsabilidade e flexibilidade, pontos chave para o ingresso na vida adulta. São maiores as possibilidades de sofrimento psíquico se não houver apoio psicológico suficiente associadas às características individuais de personalidade dos estudantes (MOREIRA E DUTRA, 2013). A baixa tolerância à frustração surge, nesse ínterim, como um obstáculo à elaboração das dificuldades e vivências que levam alguns estudantes a se questionarem sobre suas competências, afetando a autoestima e diminuindo a crenças de autoeficácia.

O ingresso via ENEM/SISU é o sistema mais importante nas IFES, correspondendo a 67,1% do grupo pesquisado (Fonaprace/Andifes, 2018). Ainda que 8 em cada 10 estudantes ingressem no curso assinalado como primeira opção, o desejo de mudar de curso ao longo do percurso acadêmico tem sido observado e parece manter relação com a desmotivação e desânimo experienciados por esses indivíduos.

Satisfação e permanência nos cursos frequentados pelos estudantes são questões complexas que envolvem muitas variáveis de natureza subjetiva e objetiva. A faixa etária do(a) estudante - às vezes muito jovem, com pouca maturidade para identificar ou compatibilizar gostos e oportunidades na universidade; o capital cultural do(a) discente; a expectativa do próprio estudante e de seus familiares; o nível de exigência e as dificuldades encontradas para se adaptar à Universidade e ao próprio curso escolhido; as oportunidades no mercado de trabalho e sobretudo as condições materiais que se dispõe (se precisa trabalhar ou não; como pode se manter); enfim, tudo isso tem implicações sobre o percurso estudantil e o perfil acadêmico (...) Após o entusiasmo inicial, não é incomum a decepção com o curso, com os(as) docentes, com a instituição, bem como o enfrentamento de dificuldades materiais (altos custos com moradia, transporte, livros) diante da nova realidade, sobretudo quando se trata de um estudante carente ou trabalhador. Por sua vez, a bibliografia disponível mostra que, em geral, os (as) estudantes entram na universidade com

alta expectativa e que é ao final do primeiro ano (ou semestre) que tende a ocorrer o abandono ou a mudança de curso (Fonaprace/Andifes 2018, p. 122).

O conflito que envolve a possível mudança de curso também não é vivido sem sofrimento por grande parte dos alunos, uma vez que envolve investimentos financeiros e familiares. Ainda no que se refere à falta motivação discente, aponta-se a busca por recompensas rápidas, características frequentemente presentes na geração que compreende a faixa etária aqui analisada, como um agravante para a manutenção da vinculação com a atividade acadêmica pelo tempo requerido para integralização do curso de graduação.

E nós com isso? Como podemos contribuir

Ante o exposto, como é possível intervir, enquanto educadores e profissionais que atuam no campo da educação, a fim de contribuir para a superação desse cenário e formação não somente de profissionais qualificados, mas de pessoas mais saudáveis e felizes? Mais ainda, como podemos contribuir para a construção de um modelo educacional e práticas pedagógicas que respondam aos desafios desse momento histórico e cultural?

É urgente que pensemos criticamente acerca do conceito de modernidade líquida, proposto por Bauman (2004). A superficialidade que assola as relações contemporâneas é uma condição que deve ser, mais do que aceita enquanto diagnóstico, problematizada e superada. Quando pensamos nos jovens estudantes, a falta de uma rede de apoio e referências significativas que os ancorem nas dificuldades e conflitos naturais dessa etapa da vida promove um cenário de insegurança afetivo emocional propício para o sofrimento psíquico e adoecimento mental. Indispensável, portanto, pensarmos em formas de reverter esse quadro que é tão prejudicial à saúde mental e criarmos redes de apoio mais significativas.

Adorno (1995) traz uma noção interessante que contribui com a reflexão aqui proposta. Trata-se da ideia de emancipação que, para o autor, precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Dessa forma, só será possível existir uma democracia efetiva se a educação contribuir para a formação de sujeitos emancipados, ou seja, pessoas livres, conscientes de si e do mundo. Ao largo dessa formulação, somos conduzidos a nos perguntar a favor de quem ou para que estamos empreendendo nossos esforços educativos? Temos contribuído para a emancipação dos nossos estudantes ou para sua robotização? O modelo de educação bancária (FREIRE, 1996) favorece a criticidade e pensamento reflexivo e autêntico ou a reprodução conteudista? Esses conceitos

e questionamentos podem nos ajudar a pensar sobre saúde mental uma vez que a partir do momento em que esses sujeitos tornam-se emancipados e conscientes, é possível que eles façam escolhas mais autênticas e livres, sobretudo com relação ao curso de graduação e formação profissional. Em um sentido mais amplo, acredita-se que o projeto de vida, que inclui a escolha profissional, seja mais congruente, oferecendo mais recursos para automotivação e resiliência ante as dificuldades naturais desse percurso.

O modelo de educação que temos consolidado está marcado pela lógica mercadológica que prioriza modelos de produção. De acordo com essa lógica, valores como competitividade e produtividade são fundantes, potencializando o sofrimento daquele que, em razão das supracitadas dificuldades de adaptação psicossociais e acadêmicas e dúvidas com a escolha do curso, adia o tempo de integralização do curso.

A lógica do mercado impregnada na educação produz subjetividades em dívidas (LEMOS E REIS JÚNIOR, 2017), uma vez que superar-se e superar o outro parece algo impossível e muito distante face às metas de comparação. “A dívida se torna assim, impagável porque está assentada na lógica do sem limite” (LAZZARATTO E NEGRI, 2001 apud LEMOS E REIS JÚNIOR, 2017, p. 97).

A consolidação das tecnologias eletrônicas e redes sociais virtuais enquanto artefatos materiais indispensáveis para a vida cotidiana, também tem afetado nossa forma de estar no mundo e com os outros, pois permitem que nos relacionemos concomitantemente com diversas pessoas, de diferentes localidades geográficas. Essa possibilidade impacta nossas relações e já tem transformado nossa forma de se relacionar com o mundo. Fato é que as redes sociais virtuais nos aproximaram de muitas pessoas ao mesmo tempo que nos distanciou e nos fragmentou nas relações que se dão presencialmente. Há uma sensação flutuante de incompletude nas relações que precisa ser observada com cuidado, a fim de compreendermos as possíveis ressonâncias dessa condição na concretude das relações.

Nesse sentido, Lemos e Reis Júnior (2017) pontuam que:

Em Amor líquido, Bauman (2004) assinala **a perda de compromisso afetivo e o esgarçamento dos laços de confiança e vínculos de reciprocidade na contemporaneidade**. A descartabilidade pela liquidez dos relacionamentos, os quais passaram a ser cooptados pelas dívidas da informação e pelos ressentimentos do consumo e empresariamento da vida, se tornou um acontecimento a considerar analiticamente com atenção, no presente, pois **a educação e o trabalho demandam vinculação, coletividade, solidariedade, reciprocidade; excluídas de muitas das práticas pedagógicas**, obrigando a pensar em como agir nessas dimensões quando elas inexistem ou estão em

extinção. Existiria ainda educação e trabalho sem relacionamento? Em que medida os laços foram transformados em liquidez e a educação e o trabalho foram minados enquanto referências sociais e culturais, hoje? (LEMOS E REIS JÚNIOR 2017, p. 98-99, destaque nosso).

Na busca desenfreada por produtividade, perdemos a solidariedade, a generosidade, nos distanciando dos afetos que nos constituem humanamente. Nesse caminho, perdemos o olhar acolhedor do outro. Sozinhos, nos deprimimos, pois deixamos de entrar em contato com essa dimensão afetiva e social fundamental e indispensável para nos realizarmos enquanto seres não somente humanos, mas humanizados. O crescimento exponencial de quadros de depressão e ansiedade coincidem com o aumento do uso das tecnologias eletrônicas como dispositivos mediadores das nossas relações sociais. Não é coincidência.

Mais amor, por favor! Algumas últimas, mas não conclusivas, considerações

Resgatar o afeto enfraquecido nas relações pode ser um caminho para que redes mais significativas sejam construídas, uma vez que as formas de lidar com os sofrimentos e adoecimentos psíquicos estarão mais disponíveis e acessíveis socialmente.

O perfil atual do aluno "entregue" ao ensino superior na atualidade, no que diz respeito às questões de ordem psicológicas e emocionais, devem ser observadas em sua relação com o contexto mais amplo em que esse sujeito está inserido. Análises dessa natureza não se pretendem, certamente, se configurarem como um diagnóstico estático e definitivo, ao passo que devem incluir aspectos históricos e culturais que são dinâmicos e estão em constante modificação. Afinal, quem "entrega" esse estudante ao ensino superior? Não somos nós mesmos, enquanto sociedade? Assumir esse papel é também percebemos que precisamos assumir o protagonismo das mudanças que urgem serem realizadas nas escolas e universidades, espaços que nada mais são além do que um recorte que reproduz as formas de relacionamento com o mundo e com os outros para além dos seus muros. Se nada nos salva da morte, que ao menos o amor nos salve da vida.

Referências:

ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2012. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.

ANDRADE, Antonio dos Santos et al. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p.831-846, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004142015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400831>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Associação Nacional Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2018). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, p.316.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 192 p. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Campo Grande-MS, v. 25, n. 2, p.252-265, jun. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932005000200008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-98932005000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CERVINSKI, L.f; ENRIGONE, J. R. B. Percepção de Calouros Universitários Sobre o Processo de Adaptação ao Sair da Casa dos Pais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 136, p.101-110, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_311.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 24, n. 4, p.1327-1346, abr. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232019000401327&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira; REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho dos. Subjetividades em Dívida: Formação e Sociedade de Controle. **Sisyphus**, Lisboa, v. 5, n. 1, p.89-100, fev. 2017. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10474>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Hugo Gedeon Barros dos et al. Factors associated with suicidal ideation among university students. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 25, n. 0, p.2878-2878, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1592.2878>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692017000100332&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS TD, Matos FL. Acolhimento e escuta psicológica a estudantes em uma instituição de ensino superior. [Apresentação no **XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**; 2019 ago 28-31; Campo Grande, Brasil].

SOBALI Costa E, Leal I. Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. Atas do **7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**, 2008: p. 213-216. Disponível em: <<http://www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-congresso-saude-pp-213-216.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PARTE 3:

IMPACTO DAS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA SAÚDE MENTAL DO ESTUDANTE

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Introdução

Há tempos a Universidade está sendo atravessada por discursos esparsos sobre a necessidade de melhorar o processo de ensino, considerando a mudança dos “tempos” e das novas necessidades do mercado. São discursos trazidos por professores e pesquisadores de áreas de conhecimento diversas e não necessariamente da área pedagógica. No Brasil, tais discursos advêm de experiências exitosas em cursos de medicina e engenharia realizadas na América do Norte (Canadá e EUA) e em alguns países europeus (Portugal, Espanha, Dinamarca).

Partindo dos estudos pedagógicos (NÓVOA, 2008; ZABALZA,2010; TARDIF, 2002) observa-se que o Ensino Superior, ao longo das décadas, prioriza o conteúdo em detrimento da forma, valoriza o professor e submete o aluno aos seus ditames. O importante para a formação profissional realizada na academia centraliza-se em conhecimento estabelecido, memorizável e estável, medido em provas e notas, coeficientes de produtividade acadêmica e congêneres.

Porém, com os estudos científicos advindos da Psicologia, da Sociologia, da Neurologia e outros, a Pedagogia, dirigida às dinâmicas do processo ensino-aprendizagem que ocorrem no espaço universitário, traz contribuições relevantes à melhoria da qualidade de tais dinâmicas na formação de profissionais diversos.

Assim, fortalece-se a Pedagogia Universitária (Vieira, 2002), entendida aqui como o estudo teórico-prático do processo ensino-aprendizagem no âmbito do ensino superior. Tem-se percebido, cada vez mais, a conquista, dentro do espaço universitário, de um lugar em que a Pedagogia se intersecciona com os saberes específicos das diversas áreas do conhecimento que compõem o universo formativo profissional. Estes diálogos têm sido profícuos no sentido de valorizar o ensino e seus processos tendo em vista aprendizagens significativas. Isto corresponde ao advento da docência no ensino superior (TARDIF,2002; SHON,1992; GAUTHIER, 1996), de seu papel na formação do outro, sua responsabilidade e a necessidade de problematização permanente das práticas pedagógicas instaladas no espaço universitário.

Pesquisas acerca destas práticas pedagógicas na docência do ensino superior

(SCHUMAN,1987; SHON, 1993; MASETTO,2010) têm apontado práticas docentes com um cunho inovador, dentro de um sistema de pensar e fazer o ensino. Investigações docentes sobre a docência, reflexões interpares de processos de ensinagem, tentativas de autoformação e de alguma formação continuada começam a formar um corpus interessante e singular de uma Pedagogia Universitária. É, pois a prática pedagógica surgindo e se fortalecendo como objeto de estudo de docentes-pesquisadores que tem se inquietado com sua própria ação como professor (a) na universidade.

Ademais, a incursão maior da Pedagogia na academia coincide, não sem motivos, com as mudanças que têm ocorrido desde o século passado com as novas gerações. As instituições de ensino superior, engessadas num modelo pedagógico conteudista, instrumental e tradicional, não consideraram que seus alunos agora chegavam com habilidades antes não identificadas. Habilidades desenvolvidas com o uso das denominadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no seu cotidiano. Gerações habituadas à rapidez da informação, à facilidade da obtenção de respostas às perguntas impostas pela vida do dia a dia. Alunos e alunas desenvolvendo, então, diferentes formas de aprender, de se concentrar, de realizar tarefas de cunho intelectual. E a graduação insistindo em suas aulas tradicionais, sem tratamento didático, verborrágicas, bancária, expositivas sem diálogo, sem participação, sem uma relação saudável entre professores e alunos. Até que se percebeu que estes alunos e seus professores estavam presos em seus modelos de ser, como grilhões de cunho aparentemente pedagógicos, impedindo enxergar o outro e desterritorializar o espaço sagrado da sala de aula.

Então, paulatinamente os docentes do ensino superior foram se apropriando de outras narrativas acadêmicas, tradicionalmente distantes dos preceitos pedagógicos. Eram docentes de cursos como medicina, engenharia, enfermagem, farmácia, tecnologia da informação. Sem considerar os fundamentos que a Pedagogia poderia fornecer, bem como com foco numa praxiologia docente, revestiu-se com novo nome o que há décadas os professores da Educação Infantil já incorporavam em seu fazer docente. Ou seja, para sair da inércia de um modelo pedagógico secular, diversos cursos experimentaram arranjos curriculares na tentativa de introduzir diferentes fazeres docentes. Quais os pressupostos pedagógicos de tais mudanças e de que maneira tais alternativas de práticas de ensino tem impactado a saúde mental dos estudantes? Eis a proposta deste texto reflexivo, a partir deste trecho de Elton Luiz Leite Souza:

“Nise da Silveira cita o filósofo Bachelard quando este dizia que nossa saúde mental, ou a falta dela, depende mais do que fazemos com nossas mãos do que daquilo que

teorizamos com nossa mente. Talvez por isso, depois de filosofar, Espinosa se dedicava a polir lentes, como um simples artesão; Wittgenstein largava os livros para ir plantar flores, feito um jardineiro; Deleuze costumava desenhar entre as aulas, nisto se assemelhando a um cartógrafo; Heidegger curava suas angústias existenciais se fazendo carpinteiro; Plotino deixava seus profundos estudos metafísicos para ir alimentar com as próprias mãos crianças órfãs, como se fosse um cozinheiro; após escrever poemas, Manoel de Barros oferecia as mãos em concha para que nelas os passarinhos fizessem um ninho. Sobretudo para aqueles cujo pensamento ousa ir muito longe em busca de terras novas, para ele não se perder, é bom mantê-lo unido a mãos que tocam, transformam ou cuidam da realidade próxima, mãos que nada têm a ver com a “mão invisível” e pragmática do mercado e sua lógica de apenas contar dinheiro, sem se importar eticamente do pensamento no aqui e agora, sem fazê-lo perder o horizonte aberto para o qual sempre decola.”

Pedagogia Universitária e as alternativas teórico-práticas nas formações profissionais

Historicamente, a Pedagogia esteve atrelada à educação de crianças, seus pressupostos e possibilidades. Porém, no decorrer do avanço dos estudos acerca do processo ensino-aprendizagem, auxiliado pelas investigações correlatas em Psicologia, Biologia, Sociologia, etc, os assuntos pedagógicos foram sendo redimensionados e aplicados a outros lugares onde ocorre o processo formativo, como família, organizações produtivas e em outros âmbitos da educação formal, além da própria escola infantil e os primeiros anos escolares. Assim, a Pedagogia tem-se firmado na teorização de tais processos, bem como na busca de fundamentos e criação de diferentes percursos e práticas didáticas. Especificamente no espaço acadêmico, a Pedagogia que pode orientar os mecanismos professorais do processo ensino-aprendizagem tem um histórico de invisibilidade. Tal invisibilidade está na relevância dada aos conhecimentos específicos, à falta de formação pedagógica de seu corpo docente e da modelização instalada de repetir formas de aulas recebidas no tempo de graduação destes mesmos professores.

Uma pesquisa empreendida em 2011-2012 (VIEIRA e STANO, 2013) acerca das práticas docentes de engenheiros-professores de universidades brasileiras e portuguesas aponta para tal invisibilidade da pedagogia no espaço acadêmico. Porém, há, no cotidiano das práticas de tais professores, uma gramática pedagógica que guia e sustenta as tomadas de decisão, a escolha de conteúdos e de procedimentos didáticos. Isto significa que, apesar de não haver uma orientação clara pedagógica instalada na organização e dinamização do

próprio ensino superior, percebe-se uma praxiologia docente preenchida por aspectos de uma certa pedagogia correspondente às experiências e resultados da ação docente.

Ou seja, toda prática docente se constrói a partir de pressupostos explícitos ou não, que informam acerca da didatização necessária ao processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação. A ausência de formação específica pedagógica é, pois de alguma maneira, conformada aos fazeres docentes que podem ser melhor consubstanciados/potencializados quando refletidos, discutidos e teorizados.

Neste sentido, a incursão de algumas áreas de formação nas denominadas Metodologias Ativas, apesar de equívocos conceituais e epistemológicos, pode ser o início do reconhecimento da importância da Pedagogia no espaço acadêmico. Problematizando as práticas de ensino que vêm sendo experimentadas em diversas instituições de ensino superior, a Pedagogia adentra discussões, mostra-se necessária para a própria compreensão das mudanças e possibilidades advindas de outros procedimentos didático-pedagógicos que têm sido ensaiados, paulatinamente, nas salas de aula das instituições de ensino superior. Por isto a opção por ampliar a questão de metodologias de ensino, considerando suas diversidades e possibilidades para além do que se denomina de Metodologias Ativas.

Interessante observar que a denominada Pedagogia Universitária, então, vai se inserindo na docência de ensino superior pelas margens e, silenciosamente, ampara, sustenta, sistematiza e potencializa mudanças no processo de ensino e, por isso, qualifica e garante o processo de aprendizagem.

É relevante também registrar que, historicamente, no espaço acadêmico, que deve se sustentar pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, pelas próprias políticas públicas do ensino superior em voga a décadas no Brasil, a pesquisa assume um lugar de destaque. Ou seja, entre as atividades a serem desenvolvidas pelo professor da universidade, a atividade de pesquisa apropria-se de grande parte da carga de trabalho docente, em função das exigências legais impostas às mesmas. Assim, o ensino, muitas vezes, resulta em pouco planejamento, rápida atenção e destinada a um segundo plano dentre as inúmeras outras atividades do professor. Tal cenário desqualifica pesquisas, tempo e ações voltadas ao preparo de aulas, avaliação da própria ação docente, tornando comum a mera repetição de planos de curso, referências bibliográficas e modos de trabalhar o conteúdo de um ano letivo para o outro.

Cabe destacar que, com a instalação obrigatória da Comissão Própria de Avaliação (CPA), no início dos anos 2000 (Documentos SINAES, 2004), nas instituições de ensino

superior, a docência, de certa maneira, ganhou mais relevância em função das avaliações feitas pelos alunos acerca das aulas desenvolvidas pelos professores. Entretanto, o engessamento e a formalização via burocracia das CPAs ainda emperram o avanço em prol de um plano customizado do desenvolvimento da atividade docente nas próprias instituições. Por isto, a Pedagogia tem saído da invisibilidade no espaço acadêmico, via decisões pessoais ou de pequenos grupos de professores ao se proporem incrementar e modificar as suas práticas docentes.

A Pedagogia, como ciência que estuda a teoria e prática de ensino, com vistas à aprendizagem, fornece subsídios importantes para a garantia de um conjunto de práticas docentes que não apenas proporcionem aprendizagens significativas (AUSUBEL, 1998), como também para o redesenho da própria relação pedagógica professor-aluno. Pode-se inferir tal assertiva mediante procedimentos didáticos que deixem de privilegiar o discurso do professor para se contextualizarem em saberes práticos devidamente teorizados pela construção coletiva do conhecimento e na cultura maker, com base no saber-fazer de Dewey(1976), em conteúdos gamificados, com maior conectividade entre os alunos(usuários).

A Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), caracterizada pelas categorias freireanas, tem sido um caminho interessante para o ensino superior. Autonomia, palavra grega que denota o uso responsável da própria liberdade, impõe a necessidade de tornar alunos e professores autônomos, independentes e, ao mesmo tempo, articulados, em seus processos de ensino-aprendizagem.

Para compreender os princípios categoriais da Pedagogia da Autonomia supõe-se entender e aprofundar o sentido da autonomia nos processos formativos. Autonomia na educação é uma construção, um aprendizado contínuo acerca do papel de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, de tal forma que haja uma coreografia conjunta na formação de sujeitos epistêmicos, éticos e estéticos. Então, ao assumir metodologias alternativas de ensino e aprendizagem, o professor necessita criar ambientes cooperativos e de gestão democrática em salas de aula, em que a confiança e as ações responsivas sejam valorizadas e apreendidas pelos estudantes.

Ao se arriscar a aplicar diferentes metodologias no cotidiano acadêmico, o professor passa a reconhecer que há uma variedade de estilos de aprendizagem e que atender a estes diversos estilos requer também variar formas de aula, maneiras diferentes de trabalhar o conteúdo de sua disciplina, dinamizando e ampliando o espaço de aprendizagem e, de certa forma, personalizando o próprio processo de aprendizagem.

Na perspectiva de uma Pedagogia da Autonomia está a relevância de criar situações de aprendizagem grupal e pessoal, de tal forma a permitir a sistematização necessária acerca do que foi discutido, pesquisado, duvidado, compreendido. Trata-se do equacionamento entre momentos coletivizados de produção de saberes e fazeres e momentos individualizados de aprendizagem. O docente aprende, assim, aos poucos, a equacionar as atividades planejadas de forma a propiciar mecanismos facilitadores para a apreensão e construção de conhecimentos específicos para o exercício de uma profissão. É o que se entende por epistemologia da prática elaborando conhecimentos acerca da própria prática e desidealizando o aluno como sujeito da aprendizagem.

Outrossim, a docência é construída mesmo na relação com a discência (FREIRE,1996) no sentido de adequações que são reelaboradas em cada aula, em cada novo procedimento didático desenvolvido, por meio de avaliações diárias acerca do que se aprendeu, do que se desaprendeu, do que foi e do que poderia ter sido. A avaliação do processo torna-se, nesta busca de alternativas para a docência, um elemento central de mudança de saberes e fazeres pedagógicos.

Concernente à avaliação da aprendizagem, faz-se mister ressaltar que, em procedimentos didáticos alternativos, avaliar deve se inserir no processo, no decorrer dele e não apenas na culminância do mesmo com requintes de tortura. Ou seja, da mesma maneira como mudam os modos de trabalhar o conteúdo, também os instrumentos de avaliação precisam corresponder à mudança do próprio processo de aprendizagem proporcionada por metodologias alternativas de ensino. Isto para garantir a coerência dentro de um processo modificado de ensino-aprendizagem.

A pedagogia no processo de educaDores de alunos e professores

Aprofundando a reflexão acerca da Pedagogia Universitária, parte-se da premissa de que há componentes de dor e sofrimento nas atividades humanas e, por isto, no processo de ensino-aprendizagem. Professores e alunos, conforme Freire (1996), se educam na busca pelo conhecimento. E este conhecimento vislumbrado, para ser significativo, precisa se revestir de autoconhecimento. Conhecer é, em certa medida, um processo permanente de autoconhecer-se. Conheço o mundo e as coisas, para me conhecer melhor, conheço-me de acordo com o Outro, sujeito e objeto que envolve o mundo em construção em mim, para mim, por mim, com o outro.

Pode-se indagar quais são as dores que permeiam o processo ensino-aprendizagem

e em que momentos tais dores surgem ou se prolongam? Responder a tais questões permitem revisitar lugares e tempos de docência na universidade.

Ao ingressar na universidade, o professor assume a docência apoiado na certeza da importância de seu papel e, por conseguinte, reportando-se aos professores que teve na sua formação, para assumir a função tendo-os como modelo de professor. Ao mesmo tempo, conforme a sua área de formação, desenvolve mecanismos de suporte teórico, adensando os seus saberes específicos para minimizar a insegurança de um possível não-saber. Armadilhas que se pretende serem evitadas, como o perigo de não conseguir responder a uma pergunta do aluno, a dificuldade de lidar com alguma indisciplina em classe são fantasmas a serem contornados ou como entrar numa síndrome do sucesso. Nestes momentos iniciais, percebe-se que a docência pode se proteger por uma postura autoritária frente ao aluno, incrementando a dor nele para diminuir a própria dor. É, por exemplo, assumir a avaliação, mais como prova e momento pontual do que como um processo de acompanhamento do aprendizado do aluno e seu próprio processo de ensino.

Nota-se a construção de estratégias nos discursos descritivos de seus critérios de avaliação, valorizando submissão, temor e insegurança no aprendiz, numa tentativa de controlar o que é tão pessoal no processo de aprendizagem. A docência que tanto expõe, que tanto se percebe em risco permanente de julgamento do outro, assume então um papel de distanciamento do outro sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Modos, pois de enfrentar uma turma de alunos, caminho de manter imutável a própria didatização de conceitos, definições, fórmulas. Instala-se a permanência dos fazeres e muitas vezes dos saberes pedagógicos, justificando-os pelo próprio medo e por uma equivocada segurança nas lembranças de seu tempo de estudante.

São artifícios pedagógicos pouco ditos (LEITE, 2010) e, por isto, pouco assumidos e analisados, pelos professores. Uma docência que vai se fazendo firme nos vestígios de uma forma de fazer sempre igual, invariavelmente integrando uma determinada identidade professoral. Assim, tem-se o jeito de ser tão próprio de professores das áreas de exatas, humanas e biológicas. Isto pode ser percebido pelos gestos, pela terminologia usada e até pela forma como se apresenta aos alunos (roupa, cor, corpo...).

Estas dores pouco consideradas pelos próprios docentes, desdobram-se em dores nos seus alunos a partir do estabelecimento da relação pedagógica.

A insegurança docente, travestida de autoritarismo na forma de expor o conteúdo e de avaliar o aprendido, provoca insegurança também no aprendiz, manifestada de variadas formas. Pode-se perceber as dores dos alunos no seu hábito de não falar, de evitar

perguntas, de mobilizar-se exaustivamente nas planejadas “semanas de avaliação”, na dúvida quanto à escolha feita. As dores discentes se mostram na ausência de tentativa, no erro que se esconde pelo risco da punição, na dependência da nota, na invisibilidade tantas vezes desejada.

Num cenário preenchido por dores, amarras mentais e inseguranças disfarçadas, a Pedagogia pode ser um caminho a ser trilhado a fim de suavizar o processo de ensinar e de aprender, de professores e estudantes. Como isto pode acontecer? A docência, ao ser resignificada por meio de experimentações didáticas, impinge mais participação, descentralizando o professor e, este, assumindo uma postura dialógica em dinâmicas grupais contribui para o enfrentamento de seus próprios medos, da mesma forma que coloca o aluno em situações graduais de fala e participação efetiva. Então, metodologias alternativas como o método do Arco de Maguerez, estudos de caso diversificados, painéis integrados fortalecem paulatinamente o aluno como co-protagonista do processo ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicacionais, socioafetivas e cognitivas.

Se em modelos tradicionais de ensino o aluno é posto como passivo no processo, com atividade cognitiva imperceptível, nestas metodologias alternativas dinamiza-se o fazer e o saber que vão sendo apropriados pela fala e pela escuta. Tem-se, pois a possibilidade de, pelas vias de outras escolhas pedagógicas, diminuir possíveis dores de inadequações, solidão e não-aprendizado de alunos. Possibilita-se engajamento, envolvimento e pertencimento a uma comunidade de aprendizagem e à comunidade do entorno.

Educando as dores, pedagogizando o saber-fazer docente

Para exemplificar como efetivamente tal cenário de dor pode ser modificado por meio de outras metodologias de ensino, há o registro de alguns “acontecimentos” (DELEUZE, 2000) como disruptores mentais e pedagógicos, flagrados em aulas de Didática que congregavam alunos de cursos de Licenciatura, a saber: Física, Química, Matemática e Biologia. Com cerca de 35 alunos em classe, no primeiro dia ocorre a apresentação de cada aluno, os motivos pelos quais escolheram ser professor, o que gostam, hábitos, hobbies e dificuldades. Verificou-se que cerca de 20 alunos apontaram que não houve escolha de curso, mas foi o curso que, via Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), foi possível ingressar. E os mesmos 20 alunos posicionaram-se avessos ao magistério, não tendo intenção de seguir a profissão. Dentre estes 20 alunos, 8 deles ainda esclareceram que

gostam da área de estudo correspondente ao curso (como Química, Física, Matemática ou Biologia) e por isto continuam no curso.

Tais perspectivas numa disciplina especificamente pedagógica como a Didática pode se constituir num entrave em termos de motivação, envolvimento e compromisso com as atividades de ensino que seriam propostas. Entende-se, deste panorama, que há um sentimento de frustração e desânimo de um número grande de alunos que não estão conseguindo atribuir significado àquilo que estão fazendo na universidade. Como tornar a Didática uma disciplina que trouxesse conforto ou autodescoberta acerca deles mesmos encontrando-se ou não na docência como profissão (ou não)?

Partindo, pois da necessidade de articular, na Didática, a teoria e a prática do ensino, optou-se por usar as aulas expositivas apenas como introdutória de uma unidade do programa de curso e diversificar as atividades por meio da teorização de práticas didáticas vivenciadas em sala de aula. Assim, mesmo os alunos dizendo que não tem jeito, nem gosto e nem vontade de ser professor, todos foram solicitados à participação na proposta, considerando que seria no processo diário que a avaliação seria feita. Desta forma, os 35 alunos, incluindo os 20 desinteressados da docência, desenvolveram, planejaram e executaram aulas expositivas, construíram/criaram material didático-pedagógico como jogos, jograis, histórias em quadrinhos etc, seja em díade ou em pequenos grupos, efetuando sempre autoavaliação e avaliação dos outros grupos, com critérios preestabelecidos.

No decorrer do semestre, mais da metade dos 20 alunos desinteressados, em momentos de autoavaliação correspondente à atividade realizada, demonstraram um repensar acerca de sua ojeriza em relação à docência. “Engraçado, me senti bem desenvolvendo esta aula e agora eu vejo que posso ser sim um professor”(L.V., Física) ou “ Parece que estou aprendendo que as aulas não precisam ser expositivas e aí meu jeito tímido pode conviver com o ser professora” (M.M., Química). Apesar das dificuldades encontradas e de alguma ansiedade, houve superação de dificuldades pessoais e ou de habilidades profissionais que ao serem enfrentadas, tomaram uma proporção menor para alguns alunos. “ Pensei em desistir do curso quando fui obrigado a me matricular em Didática. Mas, aí, resolvi dar um tempo, experimentar, ver onde isso ia dar e agora estou aqui, louco para assumir uma sala de aula na escola pública”(V.B., Matemática).

Considerar o Educar a dor, ao professor cabe buscar um modo de reconhecer dificuldades, idiosincrasias comportamentais que podem ser pedagogicamente tratadas, devidamente cuidadas em situações de sala de aula. Importante, pois a diversificação de

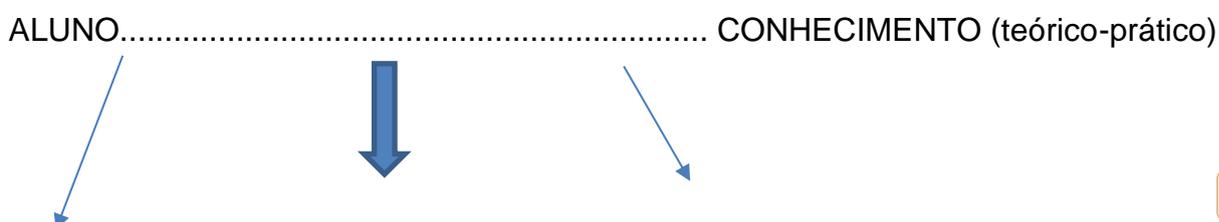
formas de trabalhar o conhecimento, dosando momentos de apropriação de conceitos e práticas nas modalidades individual e grupal, além de atentar para a criação de um lugar de escuta que possa acolher a fala do aprendiz em momentos diversos da atividade acadêmica no início, no processo e no final de cada projeto de disciplina, de pesquisa ou de extensão. Educa-se o aprendiz, educando a docência.

Outro cenário que pode ser ilustrado aqui refere-se às aulas de uma disciplina denominada “Ciências Humanas e Sociais” (SOC), obrigatória nos cursos de Engenharia, com duração de um semestre, geralmente oferecida no meio do curso. Ainda em 1998, quando, num início de semestre, foi solicitado aos alunos (apenas homens) que colocassem suas carteiras em forma de semi-círculo, houve um olhar coletivo de espanto. Jamais (estavam no quarto ano do curso) haviam tirado as carteiras do lugar, em nenhuma aula. Todas as aulas de SOC a partir daquele dia foram trabalhadas desta forma. Ao final da disciplina, os alunos, indagados sobre suas impressões da mesma, mostraram consenso de que as aulas em semi-círculo ajudaram e estimularam à participação diminuindo a dispersão. E muitos disseram que inclusive haviam sugerido tal formato a outros professores.

Um procedimento adequado nas discussões e reflexões de Didática acerca de temas polêmicos como prova, (in)disciplina, educação sexual e outros confere ao Júri Simulado um caráter interessante. Por meio deste procedimento, o Júri Simulado (também utilizado nas aulas de SOC), é possível desenvolver capacidade de argumentação, comunicação oral, desenvoltura nas imprevisibilidades e um envolvimento de cada participante desde o momento da preparação, execução e avaliação do mesmo. Em diversas ocasiões foi possível identificar alunos antes calados e alheios às aulas, se imporem com uma verve intelectual diferenciada. Da mesma forma, aulas que propunham criação de jogos para uso didático de conteúdo específico (pesquisado e organizado pelos próprios alunos) permitiram o surgimento de vozes antes tímidas e pouco ouvidas em procedimentos mais tradicionais como a aula expositivo-participativa. São, pois procedimentos didáticos, advindos de uma lógica de educação progressista, em que alunos e professores tornam o planejamento de uma disciplina, uma responsabilidade de todos os sujeitos do processo.

Tais vivências permitem inferir:

TODA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO PROFISSIONAL



Problematização

Contextualização

Situações reais

Considerações finais

A vertente progressista que se contrapõe a uma educação conservadora, é uma escolha docente. Uma escolha que exige o deslocamento da docência de um lugar confortável e seguro da mera exposição de conteúdo, para um outro lugar, desafiador e que possibilita a mobilização de saberes e fazeres dos estudantes e professor, a partir de problematizações que requerem articulação entre teoria e prática, entre conceitos e ações, entre erros e acertos. Ademais, ser um professor progressista significa considerar que a Pedagogia é um conjunto de saberes e fazeres docentes em construção e que as práticas docentes podem se constituir espaços de criação de diferentes metodologias conforme o perfil dos alunos, a especificidade do curso e do contexto acadêmico.

Ainda deve-se considerar que tais metodologias, advindas de uma concepção progressista de educação, supõe espaço para a responsabilização dos sujeitos-aprendentes, por meio da construção de sua autonomia e, desta forma, melhorando a qualidade da relação pedagógica. Tais metodologias também se constroem a partir de uma curiosidade epistemológica e um engajamento intelectual-afetivo como saltos no processo ensino-aprendizagem. Neste processo tem-se a oportunidade de educar as dores pela via do autoconhecimento, considerando a ênfase em processos autoavaliativos, na flexibilidade e na autorregulação da aprendizagem.

Ressalta-se que o uso de novas metodologias, sem o devido apoio da Pedagogia (estudos, pesquisas, pressupostos) pode trazer para a docência do ensino superior uma nova era tecnicista da educação, em que a aplicação de técnicas de ensino é feita sem crítica e sem critério, esvaziando o pedagógico e colocando em risco um conhecimento que pode se limitar a um conjunto de informações. Outrossim, há o risco de não sistematizar o aprendizado e nem efetuar periodicamente uma avaliação do próprio processo desencadeado nas diferentes disciplinas de um determinado curso.

Por isto, a necessidade de tornar a prática docente objeto de estudo e reflexão de grupos de professores, ajustando escolhas, organizando dados e resultados do processo ensino-aprendizagem. É o desafio necessário ao revigoreamento de toda e qualquer proposta de formação de profissionais para um mundo em constante mudança e para diminuir as

dores presentes nas relações interpessoais também presentes na educação formal. Afinal, como dizia Flaubert, “em todas as coisas existe algo de inexplorado” e que Virgínia Woolf completaria “ E tudo o que vivemos e que viveremos está cheio de árvores trocando as folhas”.

Referências:

- AUSUBEL, D. **Psicología Educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. Madri: Trilhas, 1998.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1976.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ega, 1996.
- GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- LEITE, C. (org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.
- MASETTO, M. **O professor na Hora da Verdade**. São Paulo: Avercamp Editora, 2010.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Editora do Porto, 2008.
- SCHÖN, D. **A Formação de Professores como Profissionais Reflexivos**. In NOVOA, Antonio (coord). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote. 1992 p.77-91.
- Schön, D. **Teaching and learning as a reflective conversation, Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1993, pp. 5-27.
- Shulman, L. **Knowledge and Teaching Formulations of the New Reform**, Harvard Educational Review, v. 57, n.1, p. 1-18, 1987.
- SINAES– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Da concepção à regulação**, 2ª edição, Brasília: INEP, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIEIRA, F. et al. **Concepções de Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho**. Portugal: Lusografe, 2002
- ZABALZA, Miguel A. **Competências docentes o professorado universitario. Qualidade e desenvolvimento profissional**. Universidade de Vigo, 2010.

PARTE 4:

SINAIS DE RISCO E DE SOFRIMENTO EMOCIONAL NAS ESCOLAS: COMO IDENTIFICAR E CONDUZIR

Simone Rodrigues Alves de Melo

Introdução

Para produzir a reflexão que realizei a frente, sobre autolesão e o contexto escolar, acredito ser interessante contar como essas ideias foram constituídas. Em setembro de 2019, recebi um convite para falar no simpósio “educaDORES: desafios do ensino – aprendizagem diante do sofrimento psíquico”, organizado pela Liga de Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Itajubá (FMIT). A palestra foi intitulada “Sinais de risco e de sofrimento emocional nas escolas: como identificar e conduzir”. Quando comecei a escrever essa palestra, me senti incomodada, pois precisava falar para uma plateia de educadores, mas ao mesmo tempo de pessoas que também tinham o papel de mãe, pai, filho, irmão, irmã... pessoas que podem estar nesse mesmo sofrimento ou acompanhando não somente no contexto escolar como em sua vida particular o tal sofrimento. Pensando nessas duas vertentes é que criei a palestra que deu origem a reflexão que se segue.

Comportamentos autolesivos e cultura

Infringir dor ao corpo não é um evento pertencente a contemporaneidade, mas algo que a muito podemos observar na humanidade. Na Tailândia, temos o que, aqui no Ocidente, recebeu o nome de mulheres girafas (nome de origem seria “mulheres Kaya” ou “Padaung”). Tais mulheres, refugiadas do Myanmar, possuem a tradição secular de alongar o pescoço através da colocação de argolas douradas que vão sendo aumentadas de acordo com seu crescimento. O peso dessas argolas esmagam seus ombros fazendo com que as costelas sejam pressionadas para baixo. Dizem que esse costume além de adorno, servindo para protegê-las de ataques de tigres, mas, com o tempo, virou apenas tradição que começa na vida de uma criança de 5 anos.

Os pés de mulheres chinesas é um outro exemplo desse tipo de violação do corpo em prol da beleza. Essas mulheres usam sapatos apertados no intuito de conseguir pés de, no máximo, 10 centímetros de comprimento. Esse costume começa aos 6 anos de idade para que, na idade adulta, tenham os pés “de Lottus”, atendendo a um padrão de beleza.

Na contemporaneidade, podemos trazer como exemplo de imputar sofrimento ao corpo ao pensarmos nas tatuagens (não que este seja um fenômeno recente, mas que a ainda permanece) que podem ser para pertencimento a um grupo ou representação

ideológica, homenagem; os alargadores de orelha; as cirurgias plásticas para retirada de marcas de expressão a retiradas de costelas para afinar a cintura.

Nos casos citados acima, estamos tentando mostrar como exercer um comportamento de impor sofrimento ao corpo pode ter a significação de cura, marcação de posição social, expressão de espiritualidade, ornamentação ou identificação para um determinado grupo cultural (Favazza, 1996). Nestas autoagressões, não há elemento afetivo-emocional, mas sociocultural ou religioso. Uma necessidade de expressão através do corpo, assim como na autolesão também podemos falar de uma expressão através do corpo, com o diferencial que, nesta há um componente afetivo-emocional.

Autolesão não suicida – comportamento automutilante

Como se sabe, a autolesão é o ato de infringir dor ao corpo, para atingir o alívio da angústia, do sofrimento emocional. Pessoas com dificuldade em lidar com as emoções têm, muitas vezes, comportamentos autolesivos como um alívio momentâneo de seu sofrimento.

Ao nos referirmos a sensações desagradáveis, estamos fazendo menção a comportamentos autopunitivos, alívio para a sensação de vazio, recuperação do senso de controle, se acalmar, relaxar, lidar com ansiedade, depressão, sensações de rejeição ou abandono, aliviar sentimentos de solidão, desesperança, diminuição de emoções negativas.

As autolesões podem ter variações que vão do ato de arrancar o cabelo até cortes profundo. Três categorias podem exemplificar o que foi mencionado, a autolesão estereotipada - cortes repetitivos monótonos, fixos, de frequência ritmada e aparentemente comandado -, a autolesão compulsiva - comportamentos repetitivos, várias vezes ao dia - e autolesão impulsiva - cortar a própria pele, queimar-se e bater-se, fortes emoções (raiva) - , muitas vezes presente em transtornos psiquiátricos.

Na prática clínica, é possível observar uma variedade de objetos utilizados para realizar a autolesão, como tampa de caneta, lâmina de barbear, pinça, ponta de lápis, alfinete, brinco, grampo, unha (a pessoa se arranha), dente (a pessoa se morde). São inúmeras possibilidades, as quais, muitas vezes, não conseguimos imaginar. Em outras palavras, não é possível pensar em inibir tal comportamento apenas afastando objetos que julgamos serem perigosos, pois os sujeitos com o comportamento autolesivo, podem, inclusive, produzir tais objetos.

Julgamos ser importante pensar que essas pessoas se encontram em sofrimento emocional e que a dor provocada pela autolesão afasta, momentaneamente, a dor das fortes emoções por elas experimentada. Quando somos abordados pela alegação de que algumas

dessas pessoas o fazem para chamar atenção, não negamos essa possibilidade, mas acrescentamos que fazer alguns atos como tal para chamar atenção não deixa de ser uma forma de sofrimento, uma maneira de pedir socorro, pois ele não sabe obter atenção de outra forma.

A autolesão pode compor o inventário de comportamento de uma pessoa através de várias formas de aprendizagem, entre elas podemos citar: adolescentes vítimas de “*bullying*” (Fisher e col., 2012), distorção da imagem corporal (Muehlenkamp e Braush, 2011), sintomas depressivos (no paciente ou na família) e falta de suporte social (Hankin e Abela, 2011), impulsividade (Ross e col., 2009), baixa autoestima (Gratz, 2001), dificuldades em relacionar-se, descoberta de que um colega/familiar se mutila, ideação ou tentativa de suicídio prévia.

Acreditamos que podemos incluir na lista citada acima questões referentes ao universo midiático, onde tudo precisa ser mostrado e espetacularizado. Nos referimos a redes sociais como Facebook e Instagram, que criam um ideal de vida pautado na felicidade contínua, quase uma imposição do fato de que não podemos ficar tristes. Há a crença de que escolhemos ser felizes, como se felicidade fosse um dever, e não uma consequência, momentos, e não um contínuo. Fatos como esse, levam a um imaginário que provoca frustração, afinal, ninguém é feliz o tempo todo, como parece ser a realidade das redes sociais.

Ao nos referirmos a fatores midiáticos, podemos acrescentar o “efeito copycat”, um efeito de modelagem avaliado sempre que há relatos de casos que foram desencadeados a partir de casos já divulgados. É possível considerar que as mídias contemporâneas têm modelado o comportamento de pessoas que se disponibilizam a passar um tempo prolongado sob efeito das mesmas (VIOLA, 2016).

Quando desconfiar

As pessoas que realizam autolesões possuem alguns hábitos ou usam determinados adereços que podem ser dicas para ficarmos atentos. Não temos a intenção de esgotar todas as pistas, mas vamos ilustrar algumas: uso de roupas que escondem o corpo, pulseiras de pano/couro que possuam largura suficiente para esconder os cortes, mudanças no comportamento sem justificativa aparente, envolvimento em situações de bullying, presença de machucados frequentes, mudanças bruscas de humor.

Todos os comportamentos que surgem repentinamente, ou indumentárias que não correspondem ao clima do momento, que, persistentemente, esconde uma parte do corpo,

deve levantar suspeita. O uso excessivo de celular ou computador pode ser indicativo de isolamento ou de participação de grupos que estimulem a autolesão. Interessar-se pela vida do indivíduo, por sua rotina e seus hábitos é uma ferramenta importante.

O que fazer diante de um adolescente que está se mutilando?

Independente de qual seja a autolesão, é preciso agir de modo tranquilo e compreensivo. Mostrar que, apesar de não concordar com o comportamento ou não entender o que está fazendo, você se importa e quer ajudar. Considerar que essa é a forma que o adolescente encontrou para lidar com sua dor emocional, e que, nesse momento, não possui um rol de comportamentos mais funcionais para dar conta de sua angústia. Tentar usar a mesma linguagem do adolescente pode criar um acesso mais fácil a ele. Não temos que ter um comportamento adolescente, ao contrário, precisamos ser um porto seguro para ele, por isso, usar sua linguagem facilita o entendimento, criando uma aproximação com o mesmo. Mostrar respeito, preocupação e ouvir. Não julgar o comportamento indica, ao mesmo tempo, que estamos dispostos a auxiliá-lo e que sabemos que ele está passando por dificuldades.

Tão importante como falar do que fazer é falar do que não fazer. Não reagir exageradamente, pois essa reação pode inibir ou afastar o adolescente. Não responder com pânico, repulsa ou espanto, pois gera a crença de que ele não pode confiar em você, que não consegue ajudá-lo. Não tentar parar o comportamento com gritos ou ameaças, o que apenas torna propício que ele o faça cada vez mais escondido, alimentando a sua ansiedade e gerando mais gatilhos para o aparecimento do comportamento autolesivo. Não mostrar excessivo interesse no comportamento, visto que cria um ambiente semelhante ao de estar invadindo sua privacidade, o que pode afastá-lo. Não permitir ou solicitar que o adolescente reviva o episódio de automutilação com detalhes, o que pode desencadear outros episódios, sua ansiedade pode se elevar fazendo da lembrança um gatilho para repetir o ato. Não falar sobre a automutilação em público, o que exporia o adolescente, pois esse assunto deve ser presente respeitando o momento e a decisão do adolescente de falar ou não para as pessoas e com quem falar.

Abordar o adolescente, ou qualquer indivíduo que tenha o comportamento de autolesão pode ser a possibilidade de começar a tratar essa dor, ou de estimular um aumento do comportamento, assim como o afastamento dele das pessoas que o circulam.

Considerações finais

Falar sobre o processo de dor humana é sempre muito delicado, pois envolve fatores de ordem biológica, social e psicológica. Acreditamos que, por mais que haja esforço para tentar levar em consideração múltiplos fatores, há sempre o risco de deixarmos algo de fora ou darmos mais atenção a um fator do que a outro.

Gostaríamos de salientar que ao longo do texto tentamos mostrar que um comportamento autolesivo pode aparecer por várias razões, mas que seja ela qual for, estará sempre relacionada a um processo de dor e falta de comportamento mais funcional do sujeito para lidar com esse sentimento, com os desafios da vida, com os obstáculos a serem transpostos.

No momento atual, valorizamos fatos de forma extrema e brigamos contra o tempo, pois há sempre algo mais para fazermos. Nossas relações são cada vez mais virtuais, a face a face cada vez mais tem uma tela no meio, o toque e o carinho na pele quase precisa ser explicado para não ser abuso, o tempo para apreciarmos a natureza, para estarmos com o outro, para o ócio, se tornou quase um pecado. Talvez esteja na hora de repensarmos isso. A tecnologia, a mídia, o excesso de exposição, a espetacularização é um fato, e um fato que não precisa desaparecer, mas que precisamos aprender a lidar.

Nos permitirmos nos interessar pelo outro, nos encontrarmos no presencial com o outro, ouvir o outro, perguntar como o outro está, aprender a falar como estamos e a pedir ajuda, talvez seja um processo de prevenção em relação ao comportamento de autolesão.

Referências:

ABELA, J. R. Z.; HANKIN, B. L. Rumination as a vulnerability factor to depression during the transition from early to middle adolescence: A multiwave longitudinal study. **Journal of Abnormal Psychology**. v.120(2), p.259–271. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21553940>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

ADAMO, F. A. **Posição depressiva; do sentir ao sofrer**. In: SAITO, M. I.; SILVA, L. E.V.

ALMEIDA, R; CRISPIM, M; SILVA, D; PEIXOTO, S. **A prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar/ educacional**, Caderno Graduação, v.4, n.3, Alagoas, p. 147-160, 2018. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/84476131-A-pratica-da-automutilacao-na-adolescencia-o-olhar-da-psicologia-escolar-educacional.html>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BERNARDES, S. M. **Tornar-se (in) visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam**. 2015. 123 f. Dissertação: Centro de Ciência da Saúde - Mestrado profissional em saúde mental e atenção psicossocial na UFSC. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135810>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRAUSCH, A. M., MUEHLENKAMP, J. J. **Body image and suicidal ideation in adolescents**. v4, p.207–212, jun 2007. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18089266>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FAVAZZA, M. D. ARMANDO R. **Bodies Under Siege: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry**. 2. ed. Baltimore and London: The Johns Hopkins university press, 1996.

FISHER, H. L., MOFFITT, T. E., HOUTS, R. M., BELSKY, D. W., ARSENEAULT, L., & CASPI, A. **Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study**. British Medical Journal, v344, 2683, 2012. Disponível em: <<https://www.bmj.com/content/344/bmj.e2683>>. Acesso em: 28 jan.2020.

GRATZ, K. L. **Measurement of deliberate self-harm: Preliminary data on the Deliberate Self-Harm Inventory**. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, v.23, p.253-263, 2012. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005789482800154#!>>. Acesso em: 28 jan.2020.

LEAL, M. M. **Adolescência: prevenção e risco**. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2008, p.73-79.

MESQUITA, C. **Relações familiares, humor deprimido e comportamentos autodestrutivos em adolescentes**. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, v. 3, n. 7, s/l, p. 97-109, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16575>> Acesso em 17 set. 2019.

VILHENA, M.; PRADO, Y. Z. C. **Dor angústia e automutilação em jovens- considerações psicanalíticas. Adolescência e Saúde**, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro/RJ, p. 94- 98, 2015. Disponível em <http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=507>. Acesso em: 17 set. 2019.

VIOLA, G. **Efeito Copycat: Quando a mídia se torna cúmplice**. Revista Psique. Edição 130. Dezembro de 2016.

ROSS, S. M. ; KING, J. R. ; IZAURRALDE, R. C. ; O'DONOVAN, J. T. **The green manure value of seven clover species grown as annual crops on low and high fertility temperate soils**. Can. J. Plant Sci., Canadá, 2009. Disponível em: <<https://www.nrcresearchpress.com/doi/abs/10.4141/CJPS08173#.XjL7UjKjIU>>. Acesso em: 30 jan.2020.

A oportunidade, como alunos, de colaborar na organização de um simpósio é de grande valia na formação acadêmica. Desenvolvemos habilidades que não havíamos almejado, nem que constam nos nossos planos de ensino. Precipuamente, fomos desafiados, durante um encontro da Liga de Psiquiatria, a realizar algo sobre o “Setembro Amarelo”. Até aí tudo bem! Palestra sobre suicídio? Campanha? Nada disso! Nosso professor nos desafiou. Queria algo diferente com uma mensagem subliminar para um público não tão direcionado nessa temática. Então definimos o objetivo e a quem se destinava o evento. Queríamos “usar” os professores como ferramenta de prevenção, cuidado, questionamento e informação no âmbito da saúde mental. Fomos agraciados com os aceites dos palestrantes, com os apoiadores, incentivo da faculdade e tudo saiu como o esperado.

Compreendemos funções neuroanatômicas relacionadas ao processo de aprendizagem num enfoque comportamental nas relações, e o quão marcante elas são no desenvolvimento humano. Nesse processo, fomos chamados a nos atentar ao “perfil” dos estudantes da geração que está com muita informação, conectada e com muita tecnologia, mas que, ao mesmo tempo, é solitária e é chamada a ser resiliente e autodidata. E é aí que o desconforto fica aparente, que o sofrimento atrapalha e tanto alunos quanto professores pedem ajuda. Sim, ajuda para perceber a hora de conversar, de repensar, de ter orientação profissional e, principalmente, de não desistir... dos estudos, dos sonhos, dos objetivos, da vida. Todos achávamos que teríamos respostas, afinal estávamos diante de tantos especialistas em Medicina, Educação, Ciências. Como se ao final do evento, obtivéssemos uma receita. Porém, mais questionamentos e possibilidades surgiram. Não há protocolos.

O que fica? Muitos olhares, reflexões e vontade de fazer mais. Ficamos com o compromisso individual de repensar o ser aluno, de aceitar a condição do professor e lembrar sempre do humano. Dessa existência que é grupal, que precisa do amor no sofrimento, mas também no alívio e na elaboração de condições emocionais maduras para o lidar da vida. educaDORES foi mais que uma campanha colorida. É o compromisso de fazer saúde mental em idades e situações diversas, e de aplicar conhecimento para cuidar da sociedade. Tudo isso na escola, porque é nela que nos moldamos, é nela que passamos uma fase significativa da nossa história e é nela que apostamos nossas mais esperanças “fichas” de contribuir com o todo.

Acadêmicos da Liga de Psiquiatria

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-65-902397-0-9



9 786590 239709

