



**INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO
CAMPUS CORONEL OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GYTHANA DANTAS CIDREIRA MERIGUI

SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Cuiabá – MT

2020

GYTHANA DANTAS CIDREIRA MERIGUI

SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado pelo câmpus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva do Instituto Federal do Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ema Marta Dunck Cintra

Cuiabá – MT

2020

M562s Merigui, Gythana Dantas Cidreira

Suicídio: formação docente e a prevenção no contexto escolar / Gythana Dantas Cidreira

Merigui. -- 2021.

120f.:il. Color; 30cm

Orientador: Prof^a Dr^a Ema Marta Dunck Cintra.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Educação Profissional e Tecnológica, Cuiabá, 2021.

Inclui Bibliografia

1. Prevenção do suicídio 2. Relação professor-aluno – Sala de aula 3. Formação continuada.
I.Título.

CDU: 371.78:179.7

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação CIP)
Jorge Nazareno Martins Costa – CRB1- 3205

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

GYTHANA DANTAS CIDREIRA MERIGUI

SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado pelo câmpus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva do Instituto Federal do Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ema Marta Dunck Cintra
Instituto Federal de Goiás

Orientadora

Prof^a Dr^a Sueli Correia L. Valezi
Instituto Federal do Mato Grosso

Prof^a Dr^a Débora Erileia P. Mansilla
Universidade Federal do Mato Grosso

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

GYTHANA DANTAS CIDREIRA MERIGUI

SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado pelo câmpus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva do Instituto Federal do Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ema Marta Dunck Cintra
Instituto Federal de Goiás
Orientadora

Prof^a Dr^a Sueli Correia L. Valezi
Instituto Federal do Mato Grosso

Prof^a Dr^a Débora Erileia P. Mansilla
Universidade Federal do Mato Grosso

Dedico este trabalho a todos os professores, pela excelência da sua profissão. Aos alunos que, de forma direta ou indireta, poderão se beneficiar desta pesquisa. A todos os meus pacientes e a todos aqueles que, em algum grau, experienciam o sofrimento existencial, sendo, de forma indescritível, a minha fonte de inspiração e motivação para continuar neste caminho de pesquisa sobre o fenômeno do suicídio. A cada intervenção feita ou situação vivida vocês têm me ensinado, como psicóloga, pedagoga e, sobretudo, como ser humano, o real sentido da empatia e da valorização da essência humana. Por fim, sou grata por todo o conhecimento prático que com cada uma dessas pessoas tive o privilégio de adquirir e por confiarem a mim cada dor e sofrimento existencial, fazendo-me acreditar que a esperança e o sonho do recomeço são possíveis, apesar de tudo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador e mantenedor, razão da minha existência, fonte de toda sabedoria, que renova nossas forças e que graciousamente nos concede Seu infinito amor.

Aos meus pais, Cremilton Correia Cidreira e Maria Helena Dantas da Silva, pelas orações e credibilidade.

A todos os demais familiares e amigos, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Ema Marta Dunck Cintra, pela disposição e engajamento durante todo o processo de elaboração do presente trabalho.

Às professoras Sueli Correia L. Valezi e Débora Erileia P. Mansilla, por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

Ao Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), instituição responsável por minha formação como mestre, possibilitando a concretização do meu sonho.

A todos os professores e servidores técnico-administrativos do IFMT, pela amizade, carinho e apoio em todos os momentos.

Custa tanto ser uma pessoa plena que muito poucos são aqueles que têm a luz ou a coragem de pagar o preço... É preciso abandonar por completo a busca da segurança e correr o risco de viver com os dois braços. É preciso abraçar o mundo [...] é preciso aceitar a dor como condição da existência. É preciso cortejar a dúvida e a escuridão como preço do conhecimento. É preciso ter uma vontade obstinada no conflito, mas também uma capacidade de aceitação total de cada consequência do viver e do morrer.

Morris L. West

RESUMO

A presente pesquisa propôs uma discussão sobre a temática da prevenção do suicídio e teve por escopo a análise desse fenômeno no espaço escolar. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cada quarenta segundos morre alguém por suicídio no mundo e a cada três segundos alguém atenta contra a própria vida. Trata-se, portanto, de uma temática bem presente na sociedade brasileira. No Brasil há, em média, 32 suicídios por dia, ou seja, mais que um por hora. Esta pesquisa discutiu este processo de “morrência” na atualidade e o modo como o espaço educativo pode ser um aliado na prevenção de situações referentes ao comportamento suicida. Diante deste panorama, o questionamento que moveu a pesquisa foi: é possível a prevenção do suicídio por meio da formação docente dentro do contexto escolar, tendo a formação continuada como uma aliada? Com esta questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma formação para promover a reflexão dos professores sobre o suicídio no contexto escolar, apresentando formas para a sua prevenção. Para isso, foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. O principal procedimento foi a pesquisa-ação. A pesquisa partiu da aplicação de um questionário e os resultados foram analisados e utilizados para subsidiar a criação de um produto educacional, a saber, a proposta de formação continuada ofertada aos professores do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), câmpus Coronel Octayde Jorge da Silva. De acordo com o resultado da avaliação da aplicação do produto educacional, percebeu-se que este contribuiu para uma reflexão sobre a forma como a relação professor-aluno pode colaborar para a prevenção do suicídio e como a formação continuada pode ser uma importante aliada nesse processo.

Palavras-chave: Prevenção do suicídio. Formação continuada. Relação professor-aluno. Contexto escolar.

ABSTRACT

The present research proposed a discussion about suicide prevention and had as its scope the analysis of this phenomenon in the school environment. According to the World Health Organization (WHO), every forty seconds someone in the world dies due to suicide and every three seconds a person makes an attempt against his/her own life. It is therefore a very present theme in Brazilian society. In Brazil there is, on average, 32 suicides per day, that is, more than one per hour. This research discussed this “deathism” process currently and how the educational environment can be an ally in preventing situations of suicidal behavior. In this scenario, the question that directed the research was: Is it possible to prevent suicide through teacher training in the school context, having continued education as an ally? With this question as a directive, the general aim of this research was to develop training that would bring teachers to consider and reflect on suicide in the school context, as well as to present ways of preventing it. Therefore, research with a qualitative approach and applied nature was carried out. The main procedure was through action research. The research started from the application of a questionnaire and the results were analyzed and used to subsidize an educational project, proposed as continued education which was offered to the teachers at the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT), campus Coronel Octayde Jorge da Silva. According to the evaluation of the results of this educational product, there was the perception that it, in fact, brought about a reflection on how the teacher-student relationship can contribute to suicidal prevention and how continued training can be an important ally in this process.

Keywords: Suicidal prevention. Continued training. Teacher-student relationship. School context.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência em que os professores são expostos a situações de risco no que se refere a um suposto suicídio	52
Gráfico 2 - Autopercepção dos professores sobre o quanto se sentem preparados diante de situações que podem sugerir risco de suicídio.....	53
Gráfico 3 - Disposição e interesse dos professores para a formação continuada e suas implicações na relação teoria e prática	53
Gráfico 4 - Sugestões, dúvidas e questionamentos dos professores.....	54
Gráfico 5 - Importância do tema abordado.....	63
Gráfico 6 - Aquisição de novos conhecimentos para a atuação como profissional docente	64
Gráfico 7 - Aplicação do tema à vivência escolar	65
Gráfico 8 - A formação como um todo.....	66
Gráfico 9 - Observações, contribuições e sugestões (opcional)	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE – Coordenação de Apoio ao Estudante
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CVV – Centro de Valorização da Vida
DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DOU – Diário Oficial da União
EAAMT – Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso
EIC – Escola Industrial de Cuiabá
EIFMT – Escola Industrial Federal de Mato Grosso
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFMT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso
IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso
IFT – Instituto Federal do Tocantins
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIMT – Liceu Industrial de Mato Grosso
OMS – Organização Mundial da Saúde
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 SUICÍDIO, ESCOLA E PREVENÇÃO.....	20
2.1 O fenômeno do suicídio.....	20
2.2 A escola e sua comunidade como espaço de acolhimento	22
2.3 Relação professor-aluno	29
2.4 Formação de professores	38
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Caracterização do tipo da pesquisa.....	44
3.2 Local da pesquisa.....	46
3.3 Participantes da pesquisa	47
3.4 Critérios éticos.....	48
3.4.1 Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos	48
3.4.2 Riscos da pesquisa.....	48
3.4.3 Benefícios da pesquisa.....	48
3.5 Demonstração dos instrumentos de pesquisa	49
3.5.1 Descrição dos instrumentos de pesquisa	49
3.5.2 Metodologia para análise de dados.....	49
3.6 Etapas da pesquisa	51
4 - ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	52
4.1 Diagnóstico e categorias temáticas de análise.....	52
4.1.1 Como identificar	54
4.1.2 Como intervir.....	55
4.1.3 Fatores disparadores	58
4.1.4 Ações preventivas.....	60
4.1.5 Encaminhamentos.....	61
4.2 Avaliação da formação continuada na perspectiva dos professores.....	63
5 PRODUTO EDUCACIONAL	71
5.1 Formação continuada: prevenção do suicídio no contexto escolar	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE A: Abertura do Google Forms para Pesquisa ...	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE C: Questionário	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE D: Avaliação Pós-Formação	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.
ANEXO A: Livro <i>Sobre o suicídio: a psicoterapia diante da autodestruição.</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO B: Livro <i>Sobre o suicídio: a psicoterapia diante da autodestruição.</i>	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

A morte intencional e autoinfligida, ou seja, quando o indivíduo tira sua própria vida, é configurada como suicídio. Em torno de três mil pessoas matam-se diariamente em todo o mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000). A cada quarenta segundos, uma pessoa morre por suicídio, e a cada três, alguém atenta contra a própria vida.

Observa-se um aumento do número de suicídios entre 1980 e 2005 no Brasil, na ordem de 43,8% (CVV, 2005). O que os dados apontam é que têm crescido entre os jovens (destaca-se a faixa etária de 15 a 35 anos) os casos de suicídio, tornando-se uma das principais causas de morte. Alguns fatores podem estar relacionados com o alto índice de suicídios, como o abandono, os maus-tratos, a perda dos vínculos afetivos e a solidão (OMS, 2000).

O Centro de Valorização da Vida (CVV) estima que cerca de 90% dos indivíduos que morreram por suicídio tinham diagnóstico de algum déficit ou excesso comportamental e que, na época, 60% deles apresentavam um comportamento depressivo. Segundo pesquisas realizadas pelo CVV, o comportamento suicida passa por alguns estágios: inicia-se com ideação/pensamentos de morte, em seguida com um planejamento e finalmente com o ato de morte. Vale ressaltar que em torno de dez a vinte tentativas são feitas para cada suicídio consumado. Os dados comprovam que, entre as pessoas que tentam o suicídio, entre 15% e 25% farão outra tentativa no ano seguinte. Destes, estima-se que 10% consumam o ato em dez anos, período que compreende desde a primeira tentativa até o suicídio consumado (CVV, 2005).

A cada pessoa socorrida em serviços de pronto atendimento de emergência e urgência, três já tentaram, cinco planejaram e dezessete já chegaram a pensar em suicídio, em um universo de cem pessoas. Geralmente as pessoas socorridas recebem os primeiros atendimentos, mas dificilmente são devidamente encaminhadas aos serviços especializados em saúde mental para acompanhamento adequado. Só que sem eles, a maior parte desses indivíduos provavelmente voltará a tentar suicídio (CVV, 2005).

Nem todo comportamento suicida pode ser relacionado a um planejamento e, embora pouco frequente, é possível que um indivíduo morra por suicídio sem demonstrar previamente essa intenção. Entretanto, as pessoas que morrem por suicídio geralmente dão indícios de sua intenção. Daí a importância de um olhar atento e postura adequada por parte de professores no ambiente escolar.

Segundo a OMS (2000), o comportamento suicida é uma questão com alto grau de complexidade, pois constitui um fenômeno com múltiplos fatores, sendo estes culturais,

biológicos e sociais. Tudo isso faz parte do universo escolar, que é constituído por relações humanas. Assim, sob a perspectiva da omnilateralidade, percebe-se a importância da discussão sobre a temática do suicídio. A orientação de Marx e Engels (2003, p. 149) sobre a produção de um ser humano omnilateral sugere que o homem “assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem [...]. Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente”. Diante dessa afirmação, pode-se pensar que a escola é um espaço em que se formam seres humanos, e o que se espera neste ambiente, como apontam Marx e Engels, é que isso ocorra em circunstâncias humanamente planejadas, embora isso nem sempre aconteça. Então, sendo a escola um ambiente em que se preza pela vida do ser humano, há que se considerar esse contexto de suicídio que está em todos os lugares, inclusive no espaço educativo.

Portanto, essa é a preocupação que moveu esta pesquisa, que teve como objetivo geral desenvolver uma formação para promover a reflexão dos professores sobre o suicídio no contexto escolar, apresentando formas para a sua prevenção. Os objetivos específicos foram: a) desenvolver uma formação para os docentes com vistas a estarem preparados para o manejo de situações indesejáveis que podem sugerir o risco de suicídio em indivíduos dentro do contexto escolar; b) reconhecer o comportamento suicida, ponderando-se atitudes que poderiam ser tomadas ou evitadas dentro do contexto educacional, que podem ser fatores protetivos ou disparadores para o risco do suicídio; c) contribuir com a discussão sobre o suicídio na escola, que pode trazer benefícios para a sociedade em geral.

A questão de pesquisa foi: será que é possível a prevenção do suicídio por meio da formação docente dentro do contexto escolar, tendo a formação continuada como uma aliada? Postulou-se que a prevenção do suicídio na escola fosse possível por meio de uma postura humanizada e intencional por parte dos professores, a qual poderia ser fortalecida por meio de formação que oriente e que leve à reflexão sobre essa temática no contexto escolar.

Sob a perspectiva da omnilateralidade, evidencia-se que os esforços voltados para a prevenção do suicídio requerem a aquisição de uma reflexão sistemática para que esta proposta seja alcançada. Para tanto, é necessário que todos se envolvam, com vistas à uma mudança de perspectiva em relação aos alunos que enfrentam dificuldades não só de aprendizagem, mas também de caráter emocional, encarando-os como alunos que precisam ser compreendidos e apoiados.

Para Walsh e McGoldrick (1998), a morte, dentre todas as experiências humanas, é a mais desafiadora e requer uma dolorosa adaptação por parte do sistema familiar. No âmbito individual, traz impactos que afetam outros relacionamentos. Além disso, a perda por suicídio

abrange o falecido como também os sobreviventes enlutados. Enfim, todos vivenciam o sofrimento do luto. Este assunto tem sido uma preocupação de equipes multiprofissionais, incluindo pedagogos, professores e psicólogos, em virtude das possíveis consequências do comportamento suicida. E aqui incluem-se tanto o suicídio já consumado como tentativas de suicídio relatadas no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Esta pesquisa justifica-se por dois motivos. Primeiramente, pelos dados do Ministério da Saúde, que mostram que o fenômeno do suicídio é um tema presente na sociedade atual. No estado de Mato Grosso, o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (DATASUS), órgão da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde, informa que foram registrados 228 casos de suicídio em 2018.¹ No contexto escolar do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) – câmpus Cuiabá, observam-se alunos que procuram a Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE)² em situações que sugerem risco de suicídio. Paralelamente a isso, os professores relatam que se sentem limitados quanto ao manejo da situação dentro da escola. Por isso, faz-se necessário que esses professores sejam atendidos em suas necessidades. É o que esta pesquisa pretendeu fazer quando propôs e aplicou uma formação continuada com a temática em tela.

O segundo motivo é o interesse e a experiência da própria pesquisadora como psicóloga e pedagoga. Durante minha trajetória no curso de Psicologia, já começava a pensar no mestrado como meu próximo passo e, curiosamente, a demanda de suicídio tornou-se cada vez mais frequente em meus atendimentos. Portanto, durante o estágio na clínica da universidade, comecei a atender várias pessoas em risco de suicídio e me senti desafiada a estudar este tema cada vez mais.

Até que, no quinto e último ano do curso de Psicologia, durante meu plantão na clínica, uma paciente que eu ia atender das 11 às 12 horas não compareceu. Mas, por prática e escolha pessoal, nunca me ausentei da clínica antes de esgotado todo o tempo do paciente, mesmo que este não tenha comparecido ao atendimento (a menos que tenha desmarcado previamente). Eram 11h50min. Eu permanecia sentada dentro do consultório, esperando passar os dez minutos restantes quando, de repente, a paciente (que chamarei de “Rosa”) entrou desesperada na clínica, passou direto pela recepção e adentrou o consultório em prantos, onde eu ainda estava sentada, aguardando, e disse que estava indo se enforcar. Relatou que após preparar todo o “cenário” para o suicídio, lembrou-se de mim e de todas as

¹ Os dados de 2018 são os mais recentes divulgados pelo órgão, visto que os números de 2019 e 2020 ainda não foram divulgados.

² Atuo nesta Coordenação e acompanho essas situações.

sessões de psicoterapia que já havíamos feito. Naquele momento decidi que, antes de dar cabo à sua própria vida, queria apenas me dar um abraço e se despedir de mim pela última vez.

Neste instante a paciente jogou-se no chão em choro e gemidos. Ajoelhei-me ao lado dela e a acalentei em meu colo, disse que estava feliz pelo privilégio de tê-la em meus braços e por ter sido lembrada por ela, em meio à tanta dor. Ela olhou-me com os olhos inchados, pegou um pequeno relógio que havia na minha mesa e disse: “Doutora... desculpe não ter vindo à hora marcada. Não tive forças... agora só temos 10 minutos... o tempo da nossa consulta está praticamente no fim”. Tomei o relógio de suas mãos, devolvi-o ao mesmo lugar de forma que não fosse mais possível que ela visse as horas e, olhando dentro dos seus olhos, respondi: “Não. Não se preocupe com isso. Temos todo o tempo do mundo que precisar”. Depois dessa fala, fiquei mais duas horas e quarenta minutos para conseguir tirá-la da crise suicida. Não é um processo fácil nem instantâneo; a intervenção no momento de uma crise suicida requer do psicólogo um amplo e profundo conhecimento da área e, acima de tudo, empatia. Após todo o processo de investigação, avaliação e, principalmente, intervenção, deu certo! A paciente saiu da crise suicida. Percebi que poderia lidar, técnica e teoricamente, com o comportamento suicida. Isto não quer dizer que me sentia pronta ou “preparada” porque, como seres humanos, somos inacabados e sempre precisamos continuar buscando e aperfeiçoando o conhecimento.

Como fruto desse atendimento, da repercussão que teve o ocorrido e da “carta suicida” que a paciente já havia enviado aos familiares e amigos instantes antes de ir se encontrar comigo no consultório, fui convidada pela supervisão da clínica para apresentar o caso como “relato de experiência” em um Congresso de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil. Após a apresentação, este relato de experiência, foi publicado em 2018 no livro *Sobre o suicídio: a psicoterapia diante da autodestruição*, de Valdemar Angerami (ANEXO A e ANEXO B). Além da publicação, comecei a dar palestras e oficinas sobre como atender pessoas em situação de risco de suicídio. Fui me tornando referência no estado do Tocantins, onde residia na época. E, assim, a responsabilidade aumentava. Percebi que precisava buscar mais preparo técnico e científico para lidar com pessoas mergulhadas na mais profunda dor. Atualmente, 70% dos meus pacientes são indivíduos que já tentaram o suicídio. Considero que, além do preparo profissional que me dediquei a buscar para atender e intervir em tal demanda, deparei-me com situações difíceis e desafiadoras na minha história de vida e, por ter experimentado um sofrimento intenso, percebia agora que conseguiria ajudar profissionalmente outras pessoas a lidar com tudo isso. Afinal, o trabalho que se realiza é uma

“manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010, p. 48).

Depois de formada em Psicologia, além de trabalhar no Instituto Federal do Tocantins (IFT) como pedagoga, atuava no meu consultório particular como psicóloga. Compreendia agora que era o momento de buscar o aperfeiçoamento, e o resultado é justamente este estudo em que discuto a temática que tem permeado minha vida profissional nos últimos anos. Outro resultado desta pesquisa é o produto educacional que consistiu em uma formação continuada em serviço sobre essa temática, com ênfase na prevenção do suicídio no contexto escolar direcionada à relação professor-aluno, favorecendo o enfrentamento de situações relacionadas ao comportamento suicida.

O suicídio, como expressão máxima da dor emocional, é multifatorial. Dessa forma, o comportamento suicida, bem como as questões emocionais, é visto equivocadamente a partir de uma ótica individual e biológica que desconsidera o contexto em que ocorre e o modo como as relações humanas satisfatórias podem ser fatores de proteção. Ao se pensar no contexto educacional, é importante constatar que muitos estudantes chegam diagnosticados com uma variedade de “problemas mentais” sem que seja considerado o ambiente em que ele esteja inserido. De forma equivocada, não se considera que um apoio social e relacional, inclusive por parte de amigos e professores, pode ser um fator protetivo e preventivo do comportamento suicida.

O que ocorre, na maioria das vezes, é que, ao se deparar com situações de potencial risco, a instituição tende a atribuí-las a questões puramente biológicas, comportamentos que possivelmente estão relacionados às questões de ordem social e familiar, dentre outras. Dessa forma, tende-se a buscar as “causas” e possíveis “soluções” do sofrimento humano por meio do uso indiscriminado de medicamentos, com um viés puramente organicista, sem considerar outros fatores (GOTZSCHE, 2016). O comportamento suicida não seria o resultado de interações ambientais e não poderia ser assim compreendido, ou seja, seria direcionado somente ao indivíduo e, portanto, tratado por meio de medicamentos, ou, ainda, visto como uma questão “sem solução”, uma vez que estaria extremamente atrelado ao campo biológico. Diante disso, nota-se que a questão do risco de suicídio precisa ser compreendida de forma ampla, crítica e em toda sua complexidade.

A escola como instituição social deveria considerar as questões do cuidado no que tange aos relacionamentos interpessoais de forma diferente da psiquiatria, que “substituiu o cuidado por comprimidos” (GOTZSCHE, 2016, p. 187). A educação passa a ter um papel diferenciado e significativo para a construção de relações humanas saudáveis e

imprescindíveis para uma qualidade de vida, e o contexto escolar pode ser um elemento importante que poderá colaborar para a prevenção do comportamento suicida.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma visão geral da temática e suas implicações emocionais, existenciais, sociais e educacionais, bem como os objetivos, o problema e a justificativa que nortearam a pesquisa.

O segundo capítulo descreve a fundamentação teórica na qual esta pesquisa foi alicerçada. Pautei-me em diversos teóricos, dentre os quais autores que pesquisam o fenômeno do suicídio e sua prevenção (BERTOLOTE, 2012; BOTEGA, 2015; BOTEGA *et al.*, 2005; PRIETO; TAVARES, 2005; TRIGUEIRO, 2004; WALSH; MCGOLDRICK, 1998; WRIGHT *et al.*, 2010) e, principalmente, autores da área da suicidologia como Fukumitsu (2005, 2012, 2013, 2016, 2019; ver também Fukumitsu e Kovács, 2015), que apresenta o conceito de “morrência”, e Shneidman (1993), que propõe o conceito da *psychache*. Ainda no segundo capítulo, trago para a discussão sobre a escola e sua comunidade como espaço de acolhimento vários autores, dentre eles Freire (1979, 1996), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Gramsci (2006) e Manacorda (2010). Sobre a relação professor-aluno, que é um dos pilares desta pesquisa, pauto-me em Alves (2005), Antunes (1997), Bueno (2011), Pereira, Marinotti e Luna (2004), Skinner (1972, 1978, 1980, 1991, 2003), Vigotski (1998, 2000) e Wallon (1986), dentre outros. Por fim, sobre a importância da formação de professores, analiso os estudos de Arroyo (2004), Garcia (1992), Imbernón (2002, 2010, 2011), Morin (2003), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Perrenoud (1993), Schön (1992) e Tardif (2002), dentre outros.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada, a caracterização e o tipo da pesquisa, o local, os sujeitos, os critérios de inclusão e exclusão e éticos, os riscos e benefícios da pesquisa, a demonstração e descrição dos instrumentos de coleta de dados, os recursos e as etapas da pesquisa. Para isso foram utilizados autores como Bardin (1995), Chizzotti (1991), Franco (2005), Marconi e Lakatos (2003), Prodanov e Freitas (2013), Severino (2007) e Thiollent (1994, 1997).

O quarto capítulo expõe a análise e discussão dos resultados. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário, para que os professores pudessem expor suas percepções sobre o comportamento suicida e suas implicações na prática pedagógica. O capítulo inclui também a análise e discussão dos resultados obtidos após a aplicação do produto educacional. No quinto capítulo é demonstrado o produto educacional, que consistiu no curso de formação continuada em serviço. É apresentado um panorama completo de cada etapa do momento formativo e os dos seus respectivos objetivos.

2 SUICÍDIO, ESCOLA E PREVENÇÃO

2.1 O fenômeno do suicídio

O suicídio e sua prevenção no ambiente escolar é um tema que envolve sensibilidade. Refletir sobre esse fenômeno e se dedicar a pensar estratégias para o seu enfrentamento em um ambiente que se dedica à vida e à aprendizagem, é uma ação que envolve um conhecimento teórico e o interesse empático concernente ao sofrimento humano. As várias definições sobre o suicídio foram construídas levando-se em consideração aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais e científicos (BERTOLOTE, 2012; BOTEGA, 2015; PUENTES, 2008). Shneidman (1993) afirma que o suicídio revela a *psychache*, compreendida como a expressão máxima do sofrimento existencial provocada pelo sofrimento psíquico intenso. Segundo Fukumitsu (2016, p. 169), “o suicídio é o ápice do processo de morrência”. Para ela, nesse processo o indivíduo é invadido por crenças por meio das quais vislumbra a morte como a única solução para seus problemas.

Prieto e Tavares (2005) alertam para a importância de um cuidado maior no sentido de se evitar o acesso a objetos ou métodos letais por parte daqueles que de alguma maneira têm apresentado um comportamento impulsivo e suicida. Essa atitude pode ajudar a prevenir muitos casos. Pesquisas mostram que, entre os que tentam o suicídio, não há um único perfil clínico entre indivíduos internados (RAPELI; BOTEGA, 2005). Nem sempre as tentativas de suicídio estão relacionadas a déficits comportamentais, embora alguns casos possam estar associados. Esse dado pode ser investigado por meio de autópsia psicológica.³ Sobre isso, Cunha (2009, p. 197) afirma que

a avaliação retrospectiva possibilita, então, observar pistas diretas ou indiretas relacionadas àquele comportamento letal que estava por vir, permitindo, através do método que se convencionou chamar de autópsia psicológica, compreender os aspectos psicológicos de uma morte específica, esclarecendo o modo da morte, refletindo a intenção letal ou não do falecido.

Segundo Cunha (2009), o objetivo da autópsia psicológica é buscar informações para uma compreensão sobre “por quê” (motivação), “como” (letalidade), “de quê” (intencionalidade) e “o quê” (precipitadores e/ou estressores). A autora explica que estes são

³ A autópsia psicológica é um procedimento que tem como objetivo coletar dados esclarecendo possíveis dúvidas relacionadas a mortes por suicídio. Dessa forma, busca-se descobrir quais possíveis fatores poderiam ter influenciado o comportamento autodestrutivo, culminando em morte. Nesse processo, é possível descartar outras possibilidades que porventura poderiam ter ocasionado aquela morte, tais como acidentes ou homicídios (CUNHA, 2009).

os quatro constructos que subjazem à estratégia da autópsia psicológica. Para a obtenção dos dados no processo de autópsia psicológica, são utilizados vários instrumentos. Entre estes, existe uma entrevista semiestruturada como modelo para esse fim, e o levantamento das informações colabora com a prevenção do suicídio, pois são dados extremamente relevantes (WERLANG; BOTEGA, 2003). Segundo Fukumitsu e Kovács (2015, p. 42), “os suicídios representam as várias histórias de pessoas que se mataram e talvez tenham aniquilado suas vidas para finalizar um sofrimento ou para comunicar algo”.

Segundo Prieto e Tavares (2005), a depressão está relacionada em mais de 60% dos casos de suicídio. Além disso, estudos comprovam que 90% dos casos estão associados a algum outro transtorno. Diante desse contexto e para que haja a prevenção do suicídio, é importante elaborar estratégias considerando-se fatores culturais e ambientais (BOTEGA *et al.*, 2005, p. 45-53).

Segundo Dalgarrondo (2009), a “ideação” é um pensamento recorrente. No primeiro estágio do comportamento suicida, ocorre a ideação suicida, quando há pensamentos recorrentes de morte. Tal ideação deve ser sempre investigada de forma cuidadosa, especialmente em pacientes com humor triste. A ideação, juntamente com o comportamento depressivo, principalmente quando relacionado ao desespero, desamparo e à desesperança, acontecem dessa maneira. Posteriormente no segundo estágio as ideias suicidas são seguidas de planos suicidas, finalizando com o terceiro estágio que são ações e tentativas de suicídio que culminam ou não em morte.

Isso tudo é relevante, porque todos sofrem, incluindo as pessoas mais próximas de alguém que morreu por suicídio. Estas são comumente chamadas de “sobreviventes” enlutados e podem sofrer graves consequências (OMS, 2008). O termo “sobrevivente” busca retratar o impacto que tal ação pode gerar em uma família. Podem ser oferecidas avaliações e intervenções por meio de técnicas clínicas às famílias “sobreviventes” do suicídio. Segundo Jamison (2010, p. 264), “aqueles que são deixados para lutar com isso devem enfrentar uma dor sem igual. Eles são deixados com o choque e o infundável ‘e se’. São deixados com a raiva e a culpa e, vez por outra, com um terrível sentimento de alívio”. Enfim, surgem infundáveis perguntas que podem ou não ser respondidas, deixando-se silêncios sobre os possíveis motivos.

Bromberg (2000) afirma que o impacto da morte, seja por suicídio ou não, provoca uma série de necessidades emocionais e relacionais no sistema familiar. Segundo a autora, somente após superar a crise causada pelo suicídio é que será possível uma reorganização da

família por meio de uma nova configuração, tendo como base a busca novamente do equilíbrio, sendo este em um nível diferente.

Trigueiro (2004) questiona a excessiva cautela no que tange às notícias na divulgação dos casos sobre suicídio pela mídia. O autor admite que tal postura baseia-se em pesquisas que se referem a uma espécie de suposta “contaminação”, porém alerta que se faz necessário elaborar estratégias de prevenção, buscando-se meios apropriados que sejam úteis para a divulgação de serviços para o atendimento de tal demanda.

Percebe-se uma correlação entre fatores socioculturais e o comportamento suicida. A percepção negativa quanto ao futuro pode ser agravada por conflitos constantes, como, por exemplo, no âmbito familiar, o que pode favorecer a construção de autofalas negativas que contribuem de forma direta com o repertório comportamental e a relação com as tentativas de suicídio. Em determinadas situações e de forma específica, o comportamento suicida é mais frequente em determinadas famílias do que em outras. Para compreender essa questão, entende-se que características fisiológicas e comportamentais relacionadas a fatores inatos associam-se com a subjetividade e a história de vida do indivíduo. Além disso, a ontogênese sociocultural, ou seja, o comportamento modificado por questões culturais, pode, em maior ou menor grau, favorecer ou não a ocorrência do comportamento (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Dessa forma, eventos traumáticos na infância, principalmente se não houve apoio e suporte para lidar com o trauma, bem como padrões comportamentais destrutivos na família, acarretarão graves consequências que poderão afetar o indivíduo posteriormente. Faz-se necessário salientar que situações de risco e os mais diversos fatores podem variar de um indivíduo para outro, de uma cultura para outra, inclusive entre países e continentes, o que dependerá de aspectos ambientais, econômicos, políticos e culturais em seus mais diferentes contextos. Por todo o exposto, tudo isso que ocorre no contexto familiar acaba adentrando o universo escolar. Nesse sentido, entende-se ser importante discutir a escola como um espaço de acolhimento.

2.2 A escola e sua comunidade como espaço de acolhimento

Parece que algumas pessoas tendem a fazer uma distinção entre a vida que se vive fora e a que se vive dentro do ambiente escolar. Todavia, o ser humano é um ser integral e isso o constitui como indivíduo em todos os contextos de forma concomitante.

Ao se pensar a escola como parte de um todo, entende-se que a formação humana está intimamente ligada a uma formação que abrange todas as áreas da vida. É o que apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 85) ao afirmar que, quando se pensa em formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa. Por isso, há que se considerar todas as situações que adentram a escola, entre elas problemas que estão na sociedade como um todo. Podem ser citados os diferentes conflitos que existem no espaço educativo.

Muitos desses conflitos existentes na escola estão relacionados ao comportamento tanto de alunos como de professores. Diante disso, a compreensão do comportamento humano faz-se necessária, uma vez que, segundo Matos (2001), o comportamento não é uma reação ao meio, mas a própria interação com ele. Ainda de acordo com a autora, esta “interação tem caráter seletivo, fortalecendo, enfraquecendo ou mantendo comportamentos específicos” (MATOS, 2001, p. 144). Na mesma linha de pensamento, ela pontua que a interação comportamento-ambiente pode ser eficaz quando essa relação não é acidental e sim intencional, por isso é muito importante planejar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula – por serem pensadas, serão duradouras e estarão relacionadas de forma sistemática ao conteúdo ensinado. Dessa forma, a escola exerce seu papel social e educativo, o que é diferente da escolarização.

Para Rodrigues (2001, p. 253-254), é necessária uma outra visão de escola, considerando não apenas os conteúdos, o papel dos professores ou a relação da escola com a sociedade, mas, sobretudo, o papel social. A escola deve, pois, ocupar-se da formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético. A escola tem um papel muito importante na vida dos indivíduos. As relações ali estabelecidas, quando sustentadas por afeto e interesse mútuo, podem ser mais significativas. O processo de ensino-aprendizagem deveria ser compreendido de forma mais ampla e necessita ser analisado em toda a sua complexidade. Ele é indissociável de todas as relações entre professores e alunos.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Ao se referir ao processo de ensino-aprendizagem, entende-se que se abarca todo aprendizado formal, informal, bem como intencional e subjetivo. O próprio processo de viver, em um sentido mais amplo, já é por si só um processo educativo, em que, a todo momento, aprende-se e reaprende-se por meio de experiências sistemáticas e assistemáticas de educação. Diante disso, Leite e Tassoni (2020, p. 9-10) afirmam que a afetividade deve ser contínua nas interações sociais, pois influencia nos processos de desenvolvimento cognitivo. Segundo os autores, a afetividade é um fator de grande importância na determinação das relações que são estabelecidas entre alunos, professores e objetos do conhecimento.

A escola é, entre outras coisas, um local de convivência e, embora professores e alunos convivam lado a lado durante anos dentro do ambiente escolar, geralmente não se conhecem. Alguns professores talvez se sintam mais seguros ou confortáveis quando se escondem atrás dos livros, computadores ou apostilas. E não são culpados. Infelizmente o sistema educacional segregador e hierarquizado contribui para que alguns projetem certa indiferença e frieza em suas relações dentro do ambiente escolar.

Deve-se considerar também a grande sobrecarga de trabalho e as muitas atividades requeridas, o que dificulta o estabelecimento de uma relação mais próxima dentro da escola. Infelizmente alunos e professores dividem o mesmo espaço na escola ou na sala de aula, mas são estranhos entre si. Dessa forma, as relações humanas tendem a ser superficiais e formais. Muitos estudantes são vistos ou tratados como apenas mais um número a ser lançado no “sistema” e os professores, também. Entende-se que ambos os grupos precisam ser vistos como seres humanos e não meros “elementos” necessários para que a educação em seu contexto amplo venha acontecer.

Ao refletir sobre que tipo de educação é esta que não considera a história de vida idiossincrática dos alunos, Matos (2001) ressalta uma recomendação para um ensino eficaz: sugere que o professor conheça e observe o seu aluno como se fosse algo a ser compreendido em um estudo minucioso e específico. E diz que, de todas as dicas, a mais importante é: “observe seu aluno [...] a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem é do professor” (MATOS, 2001, p.160). Portanto, é de suma importância a observação e o contato com quem se vai interagir. Freire (1996, p. 96-97) evidencia que

não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco [...] não posso escapar à apreciação dos alunos. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala.

É indiscutível que a atividade pedagógica está intimamente ligada a pessoas e, conseqüentemente, a todos os aspectos que envolvem a natureza humana. Emoções e sentimentos permeiam toda e qualquer ação em que exista relação humana, inclusive na relação professor-aluno. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a importância do afeto em tal relação, o que pode em muito contribuir para que ambas as partes se sintam em melhor condição emocional durante a troca e a aquisição do conhecimento. A afetividade tem um grande “poder” de transformar contextos. Wallon (1986, p. 146) considera que as emoções são fundamentais para a aprendizagem, uma vez que elas interferem diretamente na coesão de sentimentos, atitudes e reações.

Faz-se necessário ampliar a visão de educação, compreender que ela não ocorre apenas dentro de uma sala de aula, mas também no pátio, nos corredores ou até mesmo embaixo de árvores de uma escola. Não só pelos conhecimentos que transmite, mas pelas relações que se estabelecem no decorrer dos anos, afinal, os professores ocupam um papel fundamental na história de vida do ser humano. E muitos professores poderão ser lembrados por seus alunos como uma referência e inspiração para toda a vida.

Constata-se que o ambiente escolar é um fator importante na qualidade da saúde emocional de todos aqueles que nele estão inseridos, pois é o local onde o indivíduo passa grande parte de sua existência. Essencialmente o ato de aprender faz parte da história de vida do ser humano desde seu nascimento. Sobre isso, Antunes (1997, p. 20) comenta que a escola “não é simplesmente uma instituição de ensino. A vida é uma escola e o mundo uma sala de aula que se renova a cada dia”. O conhecimento é construído pelo aluno a partir da interação com o meio onde está inserido, ou seja, as relações positivas podem ser um fator que contribui para tal. Portanto, a depender do contexto, o aluno pode superar seus limites estabelecendo relações mais satisfatórias ou não. Contudo, uma das barreiras encontradas é a de que, embora sejam seres únicos, infelizmente são muitas vezes tratados por “atacado”.

Um exemplo disso é a forma como os alunos são avaliados, o que se deve a um sistema educacional descontextualizado. Todos são vistos da mesma maneira, desconsiderando-se as diferenças individuais. Assim, seria razoável questionar: “poderemos conceber um grupo de alunos como ‘iguais’ em sua maneira de compreender o mundo? Poderão os professores encontrar critérios preciosos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos?” (HOFFMANN, 1993, p. 70). Levanta-se aqui a questão da avaliação, pois entende-se que ela tem sido utilizada como um instrumento punitivo e ameaçador para os estudantes. Tal ato, a depender das condições

biopsicossociais do indivíduo, pode em algum grau ser também um fator disparador do suicídio. Portanto, a avaliação funciona como uma régua igual para todos, desconsiderando o aluno em suas peculiaridades.

Em uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, não é suficiente que o aluno reproduza na prova o que treinou durante as aulas. A avaliação não deve ser limitada a resultados, mas, pelo contrário, deve ser considerada como forma de orientar o professor para que este possa conduzir a sua prática, não se tornando um mero instrumento “para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático” (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 78). Se a avaliação for feita como processo, com viés formativo, conduzindo a prática docente, cumpre com seu verdadeiro papel e deixa de ser mais um motivo que pode colaborar com a vida afetiva do aluno e culminar em comportamentos suicidas.

É necessária uma mudança de perspectiva, mas, para que isso seja uma realidade, deve haver um engajamento tanto de alunos como de professores que estejam dispostos a considerar aspectos emocionais e afetivos que tanto interferem, de forma positiva ou negativa, nas metas a serem alcançadas. Mahoney e Almeida (2005, p. 15) consideram que

o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Na tentativa inútil de supostamente resolver estes e outros problemas, busca-se muitas vezes a “solução” no distanciamento, como se ele resolvesse tais questões. No entanto, seria importante compreender que muitos desses conflitos não existiriam se o ambiente escolar fosse um lugar de acolhimento para todos os envolvidos. A qualidade da interação entre as pessoas no ambiente escolar pode ser a responsável pela forma como se sentem, sobretudo emocionalmente. Muitos diagnósticos de depressão entre professores e alunos podem estar relacionados a conflitos interpessoais, desencadeados até mesmo dentro do ambiente escolar. Ao se pensar em depressão, é importante saber que a recuperação será mais acelerada se houver uma diminuição no nível de estresse do ambiente ou se existirem mais situações positivas sendo vivenciadas: “O transcurso da depressão é, assim, a imagem espelhada de seu

início: certos tipos de circunstância predizem seu surgimento e duração” (HORWITZ; WAKEFIELD, 2010, p. 241). Portanto, uma das questões que podem levar um indivíduo à depressão é a má qualidade dos seus relacionamentos de forma geral, inclusive na escola.

Outro fator visível é a desigualdade social que pode levar os estudantes a situações de necessidades básicas e sofrimento emocional. Diante desse cenário, algumas mudanças na/da sociedade e, conseqüentemente, nas/das concepções de conhecimento poderiam fazer grande diferença. Cabe à escola e a seus profissionais, tanto quanto possível, superar as desigualdades sociais. Segundo Imbernón (2002, p. 7-8), é urgente que se supere essa educação tecnicista e burocratizante, transformando-a em “seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição”.

É imprescindível que professores procurem tornar o ambiente escolar mais acolhedor, planejando e estruturando os conteúdos de forma a considerar todos os aspectos envolvidos, até mesmo o relacional. Deve-se pesquisar métodos mais apropriados, melhores estratégias didáticas e de avaliação, mas sempre levando-se em consideração o respeito pelas diferenças e suas variáveis, não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas nas demandas humanas.

Além disso, as escolas precisam compreender de forma adequada o porquê da existência de tantos casos de estudantes em sofrimento e intervir não somente em políticas de assistência social, mas também nas relações professor-aluno e demais relações no ambiente escolar, para que tais circunstâncias sejam amenizadas. Enquanto isso não acontece, tenta-se patologizar ou ignorar o sofrimento humano na instituição de ensino. Talvez os indivíduos aflitos sejam aqueles que mais precisam de atenção e de serem ouvidos diante do sofrimento que enfrentam, e assim poderiam aliviar suas emoções dolorosas.

Diante dos enfoques já apontados, Ens (2006, p. 19) afirma que existe “a necessidade de renovação da instituição educativa e a criação de um novo modelo para formar o professor que não poderá se reduzir ao domínio do conteúdo das disciplinas e à técnica para transmiti-lo”. Muitos estudantes encontram-se em sofrimento extremo em função dos mais variados fatores biopsicossociais e, muitas vezes, veem no professor uma referência de apoio. Necessitam de apenas um ombro amigo ou simplesmente de alguém que os escute.

Culturalmente, porém, a escola parece ter tido uma postura patologizante, e, assim, alguns estudantes sentem-se com “uma explicação socialmente aceitável para seus problemas e se livram de parte da responsabilidade” (HORWITZ; WAKEFIELD, 2010, p. 249-250). Tal responsabilidade implica até mesmo pedir ajuda e não se “acomodar” com apenas um laudo médico ou “diagnóstico”. Essa realidade parece crescer a cada dia no contexto escolar.

Diante desse cenário, além de cumprir com as obrigações exigidas pela sua profissão, o professor poderia, dentro de suas possibilidades, buscar ser, acima de tudo, humano, estando pelo menos e minimamente atento a um pedido de ajuda. Skinner (1972, p. 4), ao se referir a esse processo, sugere:

Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria.

Então, parece que buscar um ambiente planejado e acolhedor no contexto escolar poderá trazer melhores resultados ou efeitos para todos os envolvidos. Segundo Skinner (1980, p. 220), “os homens são felizes num ambiente em que o comportamento ativo, produtivo e criativo é reforçado de maneira efetiva”. Reconhecem-se as limitações do professor como ser humano, seus desafios nas mais diversas questões e, ao mesmo tempo, a sua importância peculiar no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral do ser humano.

Segundo Matos (2001, p. 161), o Behaviorismo tem uma contribuição muito relevante no sentido de mostrar que comportamento é interação. Cabe ao professor desvendar e refletir sobre a qualidade das interações no contexto escolar, modulando o ambiente que conseqüentemente irá impactar o comportamento do aluno. Dessa maneira, um ambiente em que se tem afeto e respeito poderá aumentar as possibilidades de tornar um indivíduo mais feliz (embora não o garanta), favorecendo relacionamentos mais saudáveis e, portanto, um cenário mais adequado para a aprendizagem. Alves (2005) declara que, ao se ensinar, torna-se eterno. Para o autor, de alguma maneira o professor será eternizado, pois continuará vivo nas lembranças de seus alunos. O resultado do seu trabalho poderá ser percebido por aqueles que aprenderam por meio de suas palavras e foram em busca do sucesso e da realização pessoal.

Em suma, percebe-se o potencial transformador de uma relação significativa entre aluno e professor que se justifica não apenas por uma formação acadêmica, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento e crescimento de ambos como seres humanos. Constata-se a partir disso, que o afeto e as emoções são tão importantes quanto o intelecto no processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, e ao se considerar a pedagogia inspirada na psicogenética walloniana, não se considera o desenvolvimento

cognitivo como uma meta máxima – pelo contrário. Mas tal aspecto é um meio para a meta maior, que seria desenvolver o indivíduo de forma integral. Afinal, a inteligência é parte no todo constituído pela pessoa (GALVÃO, 2007, p. 98). Gadotti (2000, p. 10) corrobora essa afirmação, apontando que se faz necessário haver um “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa”, não se deixando de lado nenhuma de suas potencialidades. Faz-se necessária uma visão ampla e omnilateral. Segundo Marx (2010, p. 108), deve-se conduzir o ensino a um desenvolvimento superior, pleno, consciente e maduro:

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários.

Nesse sentido, entende-se a escola como parte de um todo, e a formação humana deve abranger todos os aspectos da vida. Daí a importância de que a escola seja também um espaço de acolhimento que leve em conta todas as demandas, inclusive as de ordem emocional, presentes na sociedade em geral.

2.3 Relação professor-aluno

Quando existe uma relação de parceria entre alunos e professores, instala-se uma relação de confiabilidade em sala de aula. A prática da aprendizagem significativa contribui para resultados mais efetivos. Gatti, Esposito e Silva (1994, p. 256-257) entendem que “criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem é uma das funções dos(as) professores(as)”. Segundo Freitas (2016, p. 131), porém, “as queixas no espaço escolar, em torno das ações do dia a dia, apontam para o sufoco e esgotamento dos inúmeros fazeres nervosos, exigências e eficiências estabelecidas”. Isso demonstra o grande desafio a que cotidianamente o professor está submetido, como, por exemplo, a sobrecarga de tarefas.

Pereira, Marinotti e Luna (2004, p. 26-27), ao analisarem esse cenário, afirmam que o relacionamento professor-aluno muitas vezes é permeado por frustração e desamparo por parte do professor e desinteresse ou ansiedade por parte dos alunos. Muitas vezes, as estratégias adotadas propiciam um comportamento submisso e passivo dos alunos, o qual é incompatível com a ocorrência de um processo de aprendizagem eficaz. Com frequência, surgem comportamentos agressivos de ambas as partes, o que distancia os professores de sua

função primordial, qual seja, interferir produtivamente no comportamento dos alunos. Percebe-se, então, o quanto a relação professor-aluno pode interferir significativamente no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente o professor tem a tendência de se concentrar na capacidade cognitiva dos estudantes e, algumas vezes, ignora questões de ordem emocional e afetiva. Faz-se necessário compreender o aluno de maneira ampla, pois ele é fortemente influenciado por sua história de vida.

Assim, é importante que os professores compreendam a importância de valorizar os sentimentos e as emoções e que se apoiem em concepções de ensino que respeitem cada ser humano de maneira singular. Ao respeitar as possibilidades e peculiaridades individuais, terá uma melhor compreensão de como cada aluno aprende. Apesar de concordar que essa seria a postura ideal, sabe-se que existe uma crise educacional, sendo necessário admitir que

falar em educação significa falar em um verdadeiro sistema que contempla, em uma ponta, as relações imediatas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno dentro de uma sala de aula, e, na outra, o quadro político-econômico que, em última análise, responde pela formulação de políticas públicas, com suas prioridades. Dentro deste sistema, estabelecem-se redes de relações que sofrem interferência dos mais diversos fatores (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 11).

Em função de tal cenário, na maioria das vezes o real parece não ser o ideal. Entende-se que, com o mesmo empenho que um professor deve se capacitar para transmitir conteúdos teóricos com segurança, este não deveria reduzir sua prática pedagógica somente a isso, mas levar em consideração que tão importante quanto o ensino de teorias é o relacionamento com os indivíduos com quem precisa interagir.

A comunicação empática entre professores e alunos é fundamental. Por isso, é importante que o professor ouça não apenas as dúvidas que porventura surjam referentes a conteúdos ministrados durante as aulas, mas também as preocupações, angústias e dilemas dos seus alunos. Tendo consciência de que existem seres humanos envolvidos nesse processo, é preciso ser coerente desde o planejamento da aula, a exposição do conteúdo e minha percepção como “pessoa humana”. Sobre isso, Freire (1996, p. 103) afirma: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe [...] devo ter coerência entre o que digo, o que escrevo, e o que faço”.

Em sintonia com Freire, Bueno (2011) comenta:

É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é

generosidade. Não se educa sem generosidade. A escolha por ser professor deve passar por essa reflexão. Serei capaz de me entregar com afeto à minha profissão? Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida? Somos marcados por mapas afetivos para sempre! Escuto muitas pessoas dizendo que escolheram as suas profissões por conta de um professor específico. Por quê? Pela forma como esse professor afetou você pelo conhecimento. O afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio, na forma como esse avalia. Aprendi que de nada vale estar em uma superescola, com um supermaterial, num superespaço, numa superlinha pedagógica se não há seres capazes de afetar e dispostos a serem afetados pelos outros! Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. Para além de toda a tecnologia pedagógica atual.

Nota-se a importância de se considerar a qualidade das relações dentro do ambiente escolar, principalmente pelos protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas emoções das partes envolvidas. Um estudante que esteja em sofrimento por questões emocionais, tendo até mesmo ideação suicida, pode ter seu estado amenizado se encontrar alguém disposto a lhe ouvir, alguém que dispense um pouco do seu tempo e atenção de forma a não julgá-lo, mas acolhê-lo. Embora aparentemente este seja um ato “simples” ou “pequeno”, pode fazer a diferença entre a vida e um ato suicida. Daí a importância de que as atitudes dos professores sejam “sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam suas decisões” (LEITE; TASSONI, 2020, p. 20).

É fundamental que alunos e professores se arrisquem a perguntar uns aos outros sobre o motivo pelo qual estão se sentindo angustiados ou solitários. Pela posição que ocupa o professor, é capaz de influenciar ou ajudar na forma de pensar e refletir dos alunos no que se refere à administração de conflitos interpessoais ou até mesmo de si próprios. Muitas vezes um elogio ou um gesto de carinho e atenção poderão ser ações poderosas, fazendo grande diferença na vida de um aluno para sempre. No entanto, muitas vezes essas relações significativas não são estabelecidas, pois não dependem exclusivamente do professor. Diante desse cenário, a proposta skinneriana enfatiza a implementação de contingências positivas na educação: “entretanto, nas condições atuais vigentes torna-se difícil, para o professor, implementar um sistema de reforçamento positivo dentro de uma estrutura predominantemente aversiva como é a escola e, em última análise, a própria sociedade” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 27).

Por maiores que sejam os desafios e as dificuldades enfrentadas no relacionamento professor-aluno, tais relações são insubstituíveis. Mesmo com o crescente desenvolvimento da

tecnologia e de máquinas cada vez mais “inteligentes”, o afeto, valores, princípios éticos e morais só podem ser ensinados por seres humanos. No contexto escolar, o professor ocupa esse “lugar” que lhe possibilita contribuir para interações humanas mais saudáveis.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo [...] este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Segundo Almeida (1999, p. 107), “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”. Pequenos gestos no dia a dia da prática do professor, como também do aluno, muitas vezes passam de maneira despercebida, mas, embora se dê pouca ou nenhuma importância a eles, na verdade podem ter um grande potencial para uma experiência positiva em sala de aula.

Se os relacionamentos entre professores e alunos fossem mais significativos, talvez houvesse menos alunos com sofrimento, evasão e conseqüentemente déficits de aprendizagem, uma vez que estes fatores podem estar relacionados a questões emocionais. Não que apenas isso resolvesse o problema da educação ou fosse capaz de trazer por si só maiores resultados, mas possivelmente poderia amenizar o sofrimento de muitos alunos.

Quão bom seria se, desde a formação docente, os professores tivessem a dimensão de que a sua prática não deve se resumir apenas ao repasse de conhecimentos, mas também à compreensão do valor dos sentimentos e das emoções que tanto influenciam o comportamento humano. Cunha (2003, p. 157) explica que

ideias como honestidade, coragem, compromisso, responsabilidade e tantas outras importantes na educação se passam no cotidiano da instituição escolar. E quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento.

Outra questão relevante é a forma como as punições são utilizadas no ambiente escolar, que precisa ser analisada. O respeito à dignidade do aluno deve ser imperado por questões éticas, não como uma opção. Um professor que opte por punir seus alunos com ironia, minimizando-os em função de suas limitações (sejam estas de qualquer natureza) ou até mesmo quando se depara com um comportamento “indisciplinado”, pode estar transgredindo os princípios fundamentais de sua posição como educador. O professor precisa

ter uma postura equilibrada, pois assim terá enorme influência sobre seus alunos. Segundo Freire (1996), um professor que ironiza, discrimina ou humilha não pode ser ético nem digno do respeito de seus alunos.

A escola como instituição parece preocupar-se mais com medidas punitivas do que acolhedoras. Outras vezes demora-se em questões de cunho político e burocrático, deixando para segundo plano até mesmo questões pedagógicas e principalmente relacionais. Matos (2001) ressalta que “uma estratégia de ensino eficaz deve preocupar-se não apenas com o currículo e a infraestrutura da escola, mas preocupar-se também com a eficácia do processo ensino-aprendizagem”. O professor deve orientar sua prática pelo viés da cooperação mútua, garantindo uma densidade adequada de disciplina em detrimento de constantes ameaças de punição. Muitos conflitos no contexto escolar poderiam ser evitados.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) entendem que se deveriam evitar ao máximo consequências aversivas. Segundo as autoras, o controle predominante na sociedade é de cunho punitivo. Skinner estende essa análise para a escola e explica que, sendo uma agência social controladora, também se utiliza dos mesmos tipos de controle aversivo não apenas em relação aos estudantes, mas também aos docentes (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 26).

Matos (2001, p. 158) ainda orienta que tão importante como o planejamento é o monitoramento gradual do comportamento por meio da observação, e afirma que “uma pessoa não aprende simplesmente porque alguém lhe explicou um assunto, mostrou um material ou entregou um texto”. Ou seja, a ação educativa precisa de acompanhamento para se ter resultados mais eficazes, e isso requer um relacionamento mais próximo e de qualidade entre professor e aluno.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, 2020, p. 11).

Por outro lado, outros relacionamentos em sala de aula são, além de superficiais, conflituosos. Miranda (2005, p. 5) explica que “as condições com as quais se procura fazer uma análise funcional ao identificar a função do comportamento, precisam ser consideradas ao definir que contingências estão mantendo este ou aquele comportamento”. Ou seja, o

contexto ou ambiente em muito pode contribuir com o sucesso ou não da aprendizagem e, no ambiente escolar, opta-se por destacar a relação professor-aluno, visto que um professor que compreenda a influência de um relacionamento significativo permeado de confiança e respeito mútuo poderá fazer grande diferença na vida dos alunos.

É no cotidiano das salas de aula que se percebe o quanto é importante que indivíduos saibam discriminar suas emoções e sentimentos, reagindo adequadamente a elas. Isso se refere tanto a alunos quanto a professores. Infelizmente alguns educadores entram em confronto direto com alunos por meio de discussões acaloradas, favorecendo o aumento de conflitos, que muitas vezes se manifestam em função da incompleta maturidade característica da faixa etária dos alunos. Percebe-se que os adultos da relação muitas vezes se descontrolam e não se diferenciam do comportamento impensado dos alunos. Dessa maneira, a relação torna-se comprometida, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante é o conhecimento prévio, quando possível, das histórias de vida dos alunos, pois tais informações podem ajudar o professor a analisar e compreender determinados comportamentos e, com isso, tornar sua ação docente mais efetiva. Isso implica uma postura de permanente investigação, por meio do diálogo, da observação e avaliação contínua dos conhecimentos já adquiridos, da sondagem dos interesses e da atenção às necessidades emocionais dos alunos. Estes, muitas vezes, não possuem um comportamento adequado no contexto escolar e agem de forma “indisciplinada”, o que pode ser agravado pela falta dos conhecimentos pedagógicos prévios, ou seja, que já deveriam ter adquirido previamente, mas não o tiveram pelos mais variados motivos. Entender as vivências que os alunos enfrentam no âmbito familiar pode contribuir para o entendimento da importância e do significado de suas relações escolares. Ao vir para a escola, os alunos trazem consigo sua história de vida e, portanto, tendem a repetir comportamentos aprendidos ou reclamar por atitudes das quais sentem falta. Nesse sentido, a postura do professor é muito importante no processo:

[O professor] deve ser capaz de escrever o que eles sabem, o que gostam, o que são capazes de fazer, como o fazem. Deve ser capaz de analisar cuidadosamente o que revelam as pausas, erros, perguntas, omissões e pedidos de repetição de seus alunos. Deve ser sensível, deixar-se afetar por essas descobertas, isto é, deixar que elas afetem seu planejamento de ensino, bem como a implementação desse planejamento (MATOS, 2001, p. 160).

Segundo Skinner (1991, p. 13), o modo “como as pessoas se sentem é frequentemente tão importante quanto o que elas fazem”. Contudo, na falta dessa compreensão, opta-se pelo

uso de medidas punitivas, às vezes até incoerentes, correndo-se o risco de agravar ainda mais a situação.

Percebe-se também uma visão muitas vezes distorcida das dificuldades apresentadas pelos alunos. Freitas (2016) relata um experimento com alunos e cita um trecho de um discurso em que é possível captar o caráter individualista que infelizmente reforça a ideia de que as dificuldades de aprendizagem cabem “apenas” ao indivíduo e não são relacionadas ao seu contexto, desconsiderando-se outros fatores, incluindo a qualidade das relações que deveriam ser estabelecidas de forma satisfatória. Segundo Freitas (2016, p. 77): “Seu filho não tem dificuldade nenhuma, as respostas dele estão tudo na mente. Ele tem dificuldade de colocar para fora. Porque na hora que você pergunta já sabe, só que ele não sabe como se expressar. A dificuldade dele é essa”. Essa afirmação feita por um professor e citada por Freitas (2016) mostra que existe uma “crença” de que as dificuldades de aprendizagem estão “dentro” da “mente” do aluno, desconsiderando todo o contexto que ocorrem.

Cada ser humano é único em todo o mundo. Essa maneira singular de ser representa sua idiossincrasia. Faz-se necessário que o docente busque conhecer minimamente a história de vida daqueles a que se propõe ensinar. Isso favorece a compreensão de seus sofrimentos de forma mais efetiva, o que possivelmente poderia refletir no processo de ensino-aprendizagem, ajudando até mesmo no planejamento de ações mais adequadas para sua aula. Wallon (1986, p.159) assevera: “O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição”.

Um professor que demonstra uma preocupação sincera por seus alunos buscará, na medida do possível, atender às necessidades individuais deles, em diversos aspectos. Dessa maneira, o aluno é estimulado por um relacionamento mais acolhedor. A partir dessa relação, ele pode sentir-se valorizado e, pouco a pouco, ir acreditando que é capaz, o que afetaria diretamente na aprendizagem. Muitos tipos de relação professor-aluno podem ser extremamente significativos, sendo um fator importante que contribui para o equilíbrio emocional de ambos.

Partindo do princípio da singularidade do indivíduo, Matos (2001, p. 147) questiona: “por que também se observa uma grande variação entre os consequentes eficazes de indivíduo para indivíduo? Elogio, afeto, alimento, dinheiro, poesia, e até mesmo uma boa prosa, podem funcionar como consequentes”. Diante de tal afirmação, percebe-se o quanto importante é a relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem, tanto na compreensão das possíveis dificuldades durante o processo, quanto na formação dos alunos, que se tornarão

futuros profissionais emocionalmente mais equilibrados. A relação dos alunos com os professores e uns com os outros pode contribuir para o desenvolvimento de um estado emocional mais satisfatório e favorecer o crescimento em diversos aspectos da vida. Pereira (2004, p. 16) afirma: “muitos professores são heróis, que nos acolhem, sem dar colo ou passar a mão na cabeça, mas nos tratam de forma afetiva e respeitosa e ficam eternizados em nossa memória e muitas vezes, suas vozes ecoam em tudo que fazemos”.

A análise desses aspectos sobre a educação é altamente relevante, pois chama a atenção para o fato de que as escolas não devem preocupar-se apenas com conteúdos teóricos, minuciosamente planejados ou estruturados, mas também com o desenvolvimento do indivíduo como um todo, conforme defendido pela visão da omnilateralidade. O professor tem um papel fundamental nesse processo ao ser sensível às demandas existenciais dos seus alunos. Para Skinner (1978, p. 15), “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez são modificados pelas consequências de sua ação”. Portanto, atitudes de empatia poderão fazer grande diferença na vida de todos, trazendo consequências positivas no contexto escolar.

A grande tragédia atual da educação é a triste constatação de que, mesmo possuindo um bom potencial cognitivo, o aluno muitas vezes não tem um bom rendimento na escola, e isso pode ser explicado por questões de ordem emocional ou social que surgem mascaradas, muitas vezes como “desinteresse” ou supostas “doenças mentais” dos mais diversos tipos. Diversos estudantes apresentam, como queixa, problemas de atenção, raciocínio, ansiedade e sintomas depressivos; podem também destruir as coisas dos colegas, envolver-se em brigas constantes, trapacear, mentir, extrapolar limites, desrespeitar as pessoas, desobedecer às regras da escola e provocar os outros de forma agressiva, dentre outras atitudes. Tudo isso tem sido “explicado” por meio de um discurso unilateral, descontextualizado e até mesmo preconceituoso.

Horwitz e Wakefield (2010) reportam-se a George Brown, um sociólogo britânico muito influente na psiquiatria e um dos mais importantes pesquisadores de depressão no mundo, que se dedicou a pesquisar exaustivamente as perdas para entender as causas da depressão. Dentre os resultados obtidos por Brown, há fatos graves como perda da mãe na infância, falta de relacionamentos de confiança e desemprego, que acarretam situações de depressão. Os professores podem contribuir para amenizar o segundo fator, identificado com grande frequência na fala de muitos alunos, o que pode sugerir um quadro de vulnerabilidade emocional. De acordo com Horwitz e Wakefield (2010, p. 241), “acontecimentos muito ameaçadores precederam o início de um episódio depressivo em 67% a 90% dos casos” estudados por eles. Ao pensar sobre “acontecimentos ameaçadores”, é interessante notar que

muitos alunos vivem situações de violência em suas mais diversas formas dentro do ambiente familiar. Isso prova que a depressão também pode ser compreendida pela análise da qualidade dos relacionamentos aos quais os alunos estão sendo expostos.

Por isso, é importante que o professor busque compreender o porquê de seus alunos se comportarem de tal modo, como se relacionam, como pensam e como se sentem, não só como aprendem. Para ser um professor com uma visão omnilateral, é preciso mais do que apenas ser eloquente. Faz-se necessário transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, investindo em relações significativas com vistas à aquisição não só de conteúdos, mas sobretudo de indivíduos mais saudáveis emocionalmente.

Freire (1996, p. 144) afirma: “lido com gente e não com coisas [...] desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação”. Ao ser empático, além de ensinar conteúdos curriculares, um professor pode em muito contribuir para que um aluno se sinta acolhido, compreendido e, conseqüentemente, mais feliz, estabelecendo uma relação de confiança com base em respeito e afeto e, assim, desenvolver de forma mais eficaz o potencial do aluno sob uma perspectiva de formação integral.

Atualmente o suicídio está ligado, em diversos contextos, aos mais diversos problemas humanos. Horwitz e Wakefield (2010, p. 259) consideram que “quando a ciência nos permitir obter mais controle sobre nossos estados emocionais, inevitavelmente teremos de avaliar se a tristeza normal tem características reparadoras ou deve ser banida da nossa vida”. Diante disso, os autores concordam que o sofrimento e a tristeza fazem parte da natureza humana.

No entanto, na perspectiva da educação, a questão não é evitar o sofrimento do aluno a todo custo, o que é indiscutivelmente impossível, mas acolhê-lo e buscar, tanto quanto possível, o controle de tais emoções ditas “normais”. Ao se deparar com sofrimentos em qualquer contexto, inclusive no ambiente escolar, deve-se definitivamente refletir sobre toda e qualquer atitude que sugira frieza ou indiferença e, quando necessário, ter a clareza de encaminhar o aluno para acompanhamento psicológico.

É importante que o professor saiba, então, como e por que ele mesmo se comporta de determinada maneira, para que construa uma relação significativa que poderá se tornar, em lugar de conflitos, uma possível solução para as demandas dentro da sala de aula. Dessa maneira, o estresse tanto de alunos como de professores tende a diminuir. Para Horwitz e Wakefield (2010, p. 235), a sociologia mostra que circunstâncias sociais estressantes podem levar a um sofrimento que também surge e oscila conforme as condições sociais. Para os

autores, existem alguns fatores que predizem altos índices de sofrimento, entre eles a perda de vínculos afetivos e a incapacidade de alcançar objetivos importantes.

Portanto, tão importante quanto estabelecer vínculos afetivos é alcançar os objetivos pedagógicos propostos, na medida em que este poderá ser um fator preventivo de estresse tanto para alunos como para professores. Daí a relevância de se considerar todo o contexto. Ao compreender todas as questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de uma compreensão adequada das dificuldades de aprendizagem também se torna maior.

Para isso, a formação continuada de professores favorece uma aquisição satisfatória do conhecimento, que não deve ser vista de forma aversiva ou impositiva. Antes deve ser valorizada pela importância do conhecimento adquirido, com vistas ao manejo das diversas demandas que a práxis pedagógica requer.

2.4 Formação de professores

A formação contínua dos professores visa ao preparo para o manejo das diversas demandas que podem surgir no contexto escolar. Tais demandas nem sempre são de ordem pedagógica, podendo estar relacionadas aos mais diversos aspectos, até mesmo emocionais e sociais. Daí a importância de uma constante capacitação para tais situações: “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

No entanto, muitos são os entraves no processo de formação, e talvez o mais complicador seja o próprio contexto escolar em que os professores estão inseridos. Para Tardif (2002), o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado. Tanto quanto é importante a formação acadêmica no nível de graduação e de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), a formação continuada que ocorre dentro do contexto escolar é igualmente relevante, pois ela possibilita que se parta de um diagnóstico mais específico das necessidades da escola, assim o professor estará mais bem preparado para coordenar satisfatoriamente as atividades em sala de aula e na escola como um todo.

Ao se falar em formação continuada, entende-se que os aspectos emocionais e subjetivos devem nela estar incluídos, fazendo parte de tais formações, conforme observado na discussão empreendida anteriormente. Para Freire (1996, p. 141), “na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Há professores

cientificamente preparados, mas autoritários, frios, e sem nenhum controle emocional”. Esse perfil não se coaduna com a proposta aqui apresentada.

Além disso, é imperativa a necessidade de um embasamento teórico para que a aprendizagem aconteça conforme se espera. Segundo Skinner (2003, p. 10): “As teorias afetam a prática. Uma concepção científica do comportamento humano dita uma prática, a doutrina da liberdade pessoal, outra. Confusão na teoria, significa confusão na prática”. Segundo Matos (2001, p. 148), o professor “deve não só analisar as tarefas e atividades com que trabalha, mas também conhecer o repertório comportamental dos indivíduos com quem está trabalhando”. Assim, quando um professor conhece seus alunos por meio de uma relação mais significativa, a probabilidade de se obter sucesso em sua prática se torna maior.

Outra questão a se analisar é que muitas formações vão de encontro às necessidades reais dos professores. Behrens (1996) defende que a formação continuada é uma atividade planejada e executada geralmente por um grupo de especialistas, e os professores, na maioria das vezes, não são ouvidos sobre suas dificuldades e expectativas; por isso, ao chegarem à sala de aula, não conseguem colocar em prática o que aprenderam, por estar muito distantes da sua realidade. Conforme afirma Santos (2001, p. 23)

o que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar.

E que cotidiano é esse? Quais demandas esse cotidiano impõe ao professor hoje? O suicídio tem sido, entre outras questões, um problema cada vez mais visível dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso pergunta-se: quão preparados os professores se sentem para tal demanda? Os aspectos apontados por Santos (2001) tendem a colocar os professores sob “fogo cruzado”, pois cabe a eles assumir uma postura de ator na cena pedagógica, visto que os papéis de meros coadjuvantes já têm muitos personagens. Como revela Behrens (1996, p. 104), “[a] produção de um saber inovador e criativo implica reverter o processo de formação de professor, abrir novas possibilidades de qualificação profissional e acreditar no desafio da construção de novo profissional”.

Nóvoa (1991, p. 30), ao comentar os objetivos que devem ser alcançados na formação continuada, defende que este “só adquire[m] credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. Libâneo (1994, p. 249) argumenta que “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações

na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente”. Daí ser necessário que a temática sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar também possa fazer parte dos cursos de formação continuada.

Saviani (1979) aponta que a escola tem o importante papel de favorecer o ingresso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado e científico, porque o ser humano necessita constantemente adaptar-se à natureza e a si mesmo, ajustando-se de acordo com suas necessidades. Para Imbernón (2011), a formação continuada é uma questão muito ampla, ligada não apenas à aprendizagem do conteúdo a ser dado em sala de aula, mas também aos aspectos relevantes que se atribuem ao ser professor. E, ao se pensar nessa expressão usada pelo autor, “ser professor” entende-se que esse “lugar” pode ser privilegiado, pois tem a possibilidade de transformar a realidade social e até mesmo os envolvidos no contexto escolar.

Sobre isso, Sacristán (1999, p. 28) revela que a prática docente é uma ação transformadora de uma realidade e que tal prática deve ser compreendida como “uma práxis que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”.

Levantar novas questões da prática docente e buscar compreendê-las sob outras perspectivas, tanto da teoria como da própria prática, permitem a articulação de novos saberes na construção da docência. O diálogo entre os envolvidos no processo de formação deve ser valorizado (IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, cabem as questões: a escola coloca-se como o lugar ideal para se pensar qual formação continuada se deseja? Em que ela deve focar?

Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional, juntamente com a formação permanente, sustenta-se na obtenção de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, bem como de análise e reflexão crítica. Segundo Imbernón (2010), a formação de professores tem um papel que vai muito além do ensino. Não pretende apenas uma atualização científica ou didática, mas cria a possibilidade de reflexão. Para Imbernón, é importante que a formação permita que o indivíduo aprenda e se adapte para conviver com a incerteza. O professor tem que ter uma formação continuada para que, por meio dela, desenvolva também capacidades reflexivas e autonomia profissional condizente com o contexto em que está inserido.

É importante que o professor esteja em constante reflexão sobre o que, como e por que age ou talvez se omita de agir em determinada situação. O ser humano em sua essência é um ser dinâmico e em constante transformação, por isso “não haveria educação se o homem fosse

um ser acabado” (FREIRE, 1979, p. 14). Nessa perspectiva, Sacristán e Gómez (1998, p. 372) fazem a seguinte reflexão: “tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente”.

Diante desse cenário, deveria partir do profissional da educação o entendimento e reconhecimento da importância desses momentos de formação continuada, encarando-os como oportunidade de crescimento nos mais diversos aspectos e não meramente como obrigação”. Segundo Hargreaves *et al.* (2002, p. 114):

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

O desenvolvimento profissional é o espaço que precisa ser exercido de forma responsável. Os professores são verdadeiros agentes sociais, com capacidade de planejar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive intervindo nos sistemas que formam a estrutura social e profissional.

Para Libâneo (2004), ao refletir sobre a educação profissional, se faz necessária a articulação dos docentes em busca da formação docente visando a qualidade da educação. Para ele “Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos” (LIBÂNEO, 2004, p. 90). Entende-se por Profissionalidade como o aperfeiçoamento dos professores ao buscar se desenvolver tanto no âmbito pessoal como profissionalmente entre os pares e na sociedade. Profissionalismo, por sua vez, é o “compromisso do professor” com as suas responsabilidades para além da sala de aula, com o projeto pedagógico da instituição escolar. Dessa forma, isso requer afeto e dedicação.

Para Libâneo (2005), o professor seria o mediador entre o conhecimento e o aluno, mas não só isso. Para o autor, o professor pode ajudar no desenvolvimento do pensamento, das habilidades e de atitudes. Já Freire (1979, p. 10) entende que, “[q]uanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. O professor, então, tem de ser competente no

domínio dos conteúdos teóricos, em que o aluno desenvolve o raciocínio científico, mas também no da autonomia do pensamento, exercendo um papel muito importante na prática docente.

Para Romanowski (2010), as situações e conflitos vivenciados em sala de aula exigem dos professores um novo olhar e novas respostas, e assim eles precisam alterar os procedimentos prontos e repetitivos, já adotados de forma pronta e repetitiva, e possibilitar inovações na prática pedagógica. Tais mudanças incluem a qualificação para a prática e o constante aperfeiçoamento, incluindo o controle do processo de Ensino-aprendizagem, mudanças essas que podem ser efetivadas mediante formação continuada em serviço. Para Libâneo (2004, p. 10), deve existir “o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática”.

Dessa forma, para que esse controle seja satisfatório, faz-se necessário considerar também os diversos aspectos da formação humana, inclusive o emocional, pois “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (Libâneo, 2005, p. 51). Talvez isso seja crucial para a realização de uma educação omnilateral.

Para Imbernón (2011), a formação continuada não é mais vista apenas como domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, devendo ser compreendida como uma necessidade relacionada com os novos modelos. Segundo Freitas (2007), a formação continuada precisa ser vista como uma transformação de recurso estratégico que favoreça as inovações que se realizam em sala de aula. Essa dinâmica na formação continuada favorece o domínio de troca de experiências, com vistas a adaptá-las às novas situações vivenciadas pelos docentes na contemporaneidade.

De acordo com Imbernón (2010), uma formação que parte das situações reais no cotidiano escolar pode mudar a realidade atual, mas apenas se os professores também mudarem de opinião e se capacitarem para atuar nesse contexto. Isso é corroborado por Mantoan (2006), para quem o sistema de ensino deve envolver e propiciar a formação continuada dos professores, mas estes precisam estar abertos e decididos a aprender sempre.

A compreensão de escola é fundamental para a área de formação de professores. Escola e vida misturam-se na formação humana dos alunos, o que também acontece na formação continuada de professores, especialmente quando se concebe a escola como espaço motor da formação. Para Cunha (2015, p. 263), “as tendências atuais da formação inicial e

contínua de professores caracterizam-se pela valorização dos modelos centrados no desenvolvimento – crescimento do professor do tipo reflexivo, ou centrados nos problemas que se levantam no contexto ecológico, onde decorre a prática educativa”.

Com vistas a concretizar a formação continuada, é preciso que os professores revelem suas compreensões pessoais no trato do fenômeno e sejam confrontados com o processo reflexivo desencadeado. Portanto, para Nóvoa (1992, p. 22), é preciso “recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores”, isto é, focar apenas questões metodológicas e didáticas sem considerar questões práticas do cotidiano do espaço escolar, bem como as relações humanas, existenciais e emocionais.

Nesse sentido, observa-se a importância da formação continuada, pois, se ela for pensada no e pelo coletivo dos professores, pode colaborar para que os conflitos que adentram a escola sejam minimizados. Dentre eles está a questão do suicídio, que pode ser uma temática de estudos por profissionais docentes.

3 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2007, p. 44), a metodologia é o “caminho do pensamento” que é solicitado pelo tema a ser investigado, bem como “a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos” que serão utilizados na investigação. Além disso, a metodologia revela a “criatividade do pesquisador” (p. 44), pois traz sua marca pessoal quando coloca em diálogo a teoria, métodos, descobertas, observações e outros aspectos que colaborarão na busca, no caminho, do que será investigado.

A fim de estabelecer esse caminho que foi percorrido, passamos a descrever agora a metodologia deste estudo, descrevendo os procedimentos estabelecidos e os instrumentos utilizados para que se chegasse ao objetivo pretendido.

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois não está preocupada com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão sobre determinado fenômeno social e suas implicações no cotidiano das pessoas – neste caso, o cotidiano escolar. Nessa abordagem, o pesquisador participa do trabalho, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. Aqui, o objetivo principal foi a produção de dados e informações aprofundadas capazes de colaborar com a geração de novas informações, contemplando uma demanda que está dentro do contexto escolar: o suicídio.

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa atua em um universo de significados, motivações, crenças, atitudes e valores que não são passíveis de serem mensuráveis, pois trata-se de um lugar mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos humanos e sociais. Essa visão coaduna-se com a deste trabalho, pois o tema tratado requereu esse olhar mais qualitativo.

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois o que se pretendeu foi gerar conhecimentos que possam ser aplicados em situações similares de atuação. Além disso, um dos objetivos da pesquisa aplicada é colaborar com a resolução de problemas específicos, envolvendo interesses locais. Nesta pesquisa, o que se quis foi contribuir com uma formação que possa auxiliar os docentes na busca da prevenção do suicídio no contexto escolar.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa também foi exploratória, pois proporcionou “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir

hipóteses” (GIL, 2009, p. 41). O autor complementa que a pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, o que permite estudar determinado tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e a participação de pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, bem como a análise de exemplos que estimulem a compreensão (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). No caso aqui apresentado, a proponente, além de pedagoga, é psicóloga e possui experiência com o tema escolhido, o que pressupõe familiaridade com o objeto de estudo.

Quanto aos procedimentos, foi feita inicialmente uma pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003), levam o pesquisador ao estado da arte, procurando captar o que já foi produzido e refletido sobre a temática e constituindo-se em um caminho para se conhecer a realidade. Isso possibilitou a construção do marco teórico relacionado aos objetivos deste estudo, o qual foi elaborado com base em consultas realizadas em livros e revistas acadêmicas.

Outro procedimento usado foi a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1994), é uma investigação de caráter social e empírico que promove uma aproximação importante na busca de solução para um problema em que estejam envolvidos pesquisadores e participantes representativos da situação que se quer resolver de forma colaborativa. Severino (2007, p. 120), em sintonia com Thiollent, afirma:

[...] a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

A pesquisa-ação é, portanto, um método de condução de pesquisa aplicada que, segundo Thiollent (1997, p. 49), “exige conhecimentos, métodos e técnicas que são bastante diferentes dos recursos intelectuais mobilizados em pesquisa básica. Em particular, são exigidas maiores habilidades de comunicação e trato com pessoas e grupos”. Para Thiollent, esse tipo de pesquisa deve preocupar-se com a elaboração de diagnósticos, a identificação de problemas e a busca de soluções para eles.

Esta pesquisa buscou aplicar ações interventivas com vistas a contribuir, na medida do possível, com a solução do fenômeno estudado. Buscou-se, pois, com a aplicação do produto educacional, intervir no âmbito escolar e, por consequência, no contexto social, amenizando possíveis impactos negativos, como o aumento de risco do suicídio em ambiente escolar por

meio da prevenção. A pesquisa-ação também visa descrever a situação-problema e é feita “com base em verbalizações dos diferentes autores em suas linguagens próprias” (THIOLLENT, 1997, p. 34) e com intervenção – “os conhecimentos derivados das inferências são inseridos na elaboração de estratégias ou ações”. É o que se propõe com este trabalho.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) – câmpus Cuiabá, Cel. Octayde Jorge da Silva. Este foi fundado em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de autoria do Presidente da República Nilo Peçanha. A escola foi inaugurada em 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). Em 1930, a EAAMT foi vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices receberam a denominação de Liceus Industriais através da Lei nº 378. Somente em 5 de setembro de 1941, via Circular nº 1.971, a EAAMT assumiu oficialmente a denominação de Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT).

A partir da década de 1940, o ensino nacional passou por uma reforma conhecida como Reforma Capanema. Dessa forma, o LIMT foi transformado em Escola Industrial de Cuiabá (EIC) pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. A partir disso, a escola passou a oferecer o ensino profissional com diversos cursos.

Em 16 de fevereiro de 1959, a EIC adquiriu, por meio da Lei nº 3.552, personalidade jurídica própria e autonomia técnica, didática, financeira e administrativa. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a EIC passou a oferecer o ensino profissional com cursos ginásiais industriais equiparados aos de 1º grau do ensino médio. Em função da Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT). Três anos depois, a Portaria Ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, alterou a lei anterior e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigos ginásial e colegial) pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT acabou de vez com os antigos cursos ginásiais industriais (1º grau) e passou a oferecer o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Em 20 de dezembro de 1996, com o advento da nova LDB, a Lei nº 9.394, o ensino profissional deixou de ser integrado ao propedêutico. Pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, publicado no *Diário Oficial da União (DOU)* em 19 de agosto de 2002, a

ETFMT transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, nos termos da Lei nº 8948/1994.

Segundo Valezi (2014), a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso tornou-se ETFMT em 1968, sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT) em 2002. Nessa época, iniciou-se a oferta de cursos de tecnologia e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Minter/Dinter). Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, publicada no *DOU* de 30 de dezembro, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Além dos cursos técnicos integrados em Agrimensura, Edificações, Eletroeletrônica, Eletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Informática, Telecomunicações e Secretariado, o IFMT – câmpus Cuiabá, Cel. Octayde Jorge da Silva passou a oferecer cursos subsequentes em Eletrotécnica, Eletrônica, Agrimensura e Edificações. Oferece também bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos: Bacharelado em Secretariado Executivo, Bacharelado em Turismo, Tecnologia em Automação Industrial, Engenharia de Controle e Automação, Tecnologia em Controle de Obras, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Geoprocessamento, Tecnologia em Sistemas para Internet, Tecnologia em Redes de Computadores, Engenharia da Computação, Licenciatura em Educação Física e Engenharia Elétrica. Há também cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Mestrado em Ensino, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Rede e Computação Distribuída e Especialização em Design Instrucional de Cursos a Distância.

Hoje o IFMT – câmpus Cuiabá atende 4.096 alunos. Destes, 1.325 são do ensino médio integrado, 567 do Ensino subsequente, 2.028 da graduação, 167 da pós-graduação e nove do curso de formação inicial e continuada “Língua Portuguesa para Estrangeiros”.

3.3 Participantes da pesquisa

Foram convidados para participar da pesquisa todos os professores do ensino básico, técnico e tecnológico do IFMT – câmpus Cuiabá, este convite foi de caráter facultativo. Dos docentes convidados 40 participaram do curso de formação. Para o critério de inclusão foram escolhidos os docentes, por atuarem diretamente com os alunos tanto em sala de aula como em outros contextos ou espaços da instituição escolar que favorecem um relacionamento interpessoal mais próximo, como biblioteca, visitas técnicas, corredores e aulas práticas. Para o critério de exclusão, foram descartados os servidores técnico-administrativos e terceirizados

por não atuarem diretamente com os estudantes ou em sala de aula, o que não os impediria de participar em outros momentos do estudo.

3.4 Critérios éticos

Nesta subseção são descritos os procedimentos éticos adotados na condução da pesquisa.

3.4.1 Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Buscando assumir uma postura responsável perante a pesquisa e seus participantes, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFMT via Plataforma Brasil e aprovada com o número 4.016.766. Foram também submetidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B) e os questionários aplicados (apêndice C e D). Segundo a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 7 de abril de 2016, considerou-se “que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante” (BRASIL, 2016, p. 44).

3.4.2 Riscos da pesquisa

De acordo com a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), foi garantido o anonimato, a livre participação na pesquisa e a não indução das respostas dos participantes. Como esta pesquisa poderia trazer constrangimento e abalo emocional, sendo de risco moderado, caso houvesse algum dano dela decorrente, seria garantido aos participantes o atendimento psicológico e o auxílio de outros profissionais.

3.4.3 Benefícios da pesquisa

Espera-se que, com os resultados desta pesquisa, os professores do IFMT – câmpus Cuiabá estejam teórica e tecnicamente preparados para o manejo inicial de possíveis situações que envolvam potencial risco de suicídio entre os estudantes. Espera-se também, como resultado da aplicação do produto educacional, que essa temática seja tratada de modo

bastante profissional e com maior frequência nos ambientes escolares e que isso repercute positivamente no enfrentamento de situações relacionadas ao comportamento suicida.

Indiretamente, o que se espera é que a formação continuada dos docentes também impacte positivamente na sociedade, reduzindo os números no que tange ao fenômeno do suicídio. Dessa maneira, escola, família e sociedade em geral poderão ser beneficiadas com a diminuição de tais estatísticas.

3.5 Demonstração dos instrumentos de pesquisa

Nesta subseção serão descritos os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para a coleta de dados, bem como a metodologia para análise dos dados.

3.5.1 Descrição dos instrumentos de pesquisa

Foram utilizados questionários (BAPTISTA; CAMPOS, 2016, p. 62) com questões respondidas pelo próprio sujeito. O primeiro questionário foi encaminhado para todos os professores e respondido via Google Forms, conforme explicação introdutória (APÊNDICE A). Este questionário inicial teve questões abertas e fechadas (APÊNDICE C) que subsidiaram a organização da formação continuada.

Ao final da formação foi aplicado o segundo questionário (APÊNDICE D) para apreciação do curso por parte dos docentes que participarem da formação em serviço.

3.5.2 Metodologia para análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário respondido pelos docentes de diferentes segmentos da instituição de ensino pesquisada, cujas questões foram importantes para o planejamento da proposta de formação continuada. Após a formação, foi utilizado outro questionário com o objetivo de avaliar os aspectos do curso. O interesse central desta investigação foi norteador pelo desejo de contribuir com a prevenção do suicídio no contexto escolar por meio da oferta de uma formação continuada em serviço. Inicialmente havia-se pensado em uma formação presencial, mas, em função da pandemia de COVID-19, a formação se deu em plataforma digital via Google Meet. Para analisar as respostas, tanto do primeiro como do segundo questionários, foi utilizada a análise de conteúdo. Franco (2005) alinha-se com Bardin (1995) ao afirmar que a “análise de conteúdo é um procedimento de

pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Para Bardin (1995, p. 38), esse tipo de análise

pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para Franco (2005, p. 25), “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados, mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”. Isso é discutido por Bardin (1995, p. 31), que reforça a dificuldade de se compreender esse tipo de análise como um método uniforme, advertindo para o fato de que pode ser entendido como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. E, ainda, complementa que se deve compreender a análise de conteúdo como “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (p. 31). Tal concepção é corroborada por Chizzoti (1991, p. 98), para quem a análise de conteúdo é

um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, evidenciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

De modo a organizar os dados, Bardin (1995) apresenta a unidade categorial. Para esta pesquisa foi considerada a unidade temática por ser a mais indicada. De acordo com Bardin (1977, p. 135), ela “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Em uma releitura de Bardin (1995), Franco (2005) revela que o tema é uma sessão sobre determinado assunto, que envolve não somente componentes racionais, mas, também, emocionais e afetivos. Portanto, a categoria temática alinha-se com a proposta metodológica dessa pesquisa, pois tais componentes foram analisados em função da pertinência para as respostas obtidas dos professores por meio do questionário.

A princípio, foram identificadas três categorias a serem investigadas por meio do questionário aplicado aos professores: 1) a informação sobre a frequência em que os

professores são expostos a situações de risco no que se refere a um suposto suicídio; 2) a autopercepção dos professores sobre o quanto se sentem preparados diante de situações que podem sugerir risco de suicídio; 3) a disposição e o interesse dos professores para a formação continuada e suas implicações na relação teoria e prática.

A partir das respostas obtidas no questionário inicial, foram criadas cinco categorias como desdobramento dos dados obtidos para a análise do conteúdo, a saber: “Como identificar”, “Como intervir”, “Fatores disparadores”, “Ações preventivas” e “Encaminhamentos”.

Após a formação foi aplicado um questionário para que os professores pudessem avaliar o curso de formação em serviço (APÊNDICE D). Segundo Franco (2005), toda mensagem falada ou escrita tem, potencialmente, informações sobre seu autor que inclui suas concepções teóricas, de mundo, inclusive traços psicológicos e representações sociais. Essas informações puderam colaborar, de forma significativa, para a construção da formação continuada em serviço.

3.6 Etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foram necessárias quatorze etapas, descritas a seguir.

Etapa 1	Revisão da literatura, apropriando-se das teorias que sustentam a pesquisa;
Etapa 2	Elaboração do projeto de pesquisa;
Etapa 3	Elaboração dos instrumentos da pesquisa para a coleta de dados;
Etapa 4	Submissão do projeto de pesquisa ao CEP/IFMT;
Etapa 5	Exame de qualificação: apresentação e defesa do projeto de pesquisa;
Etapa 6	Realização da pesquisa: coleta dos dados por meio de questionário;
Etapa 7	Análise dos dados oriundos do questionário para a preparação da formação continuada.
Etapa 8	Organização e planejamento da formação continuada
Etapa 9	Desenvolvimento e aplicação do produto educacional que consistiu em um curso de formação para professores, abordando a prevenção do suicídio no contexto escolar;
Etapa 10	Análise do questionário aplicado ao final da formação em serviço dos professores;
Etapa 11	Escrita da dissertação;
Etapa 12	Defesa da dissertação e validação do produto educacional;
Etapa 13	Ajustes finais no documento de dissertação;
Etapa 14	Entrega da versão final da dissertação.

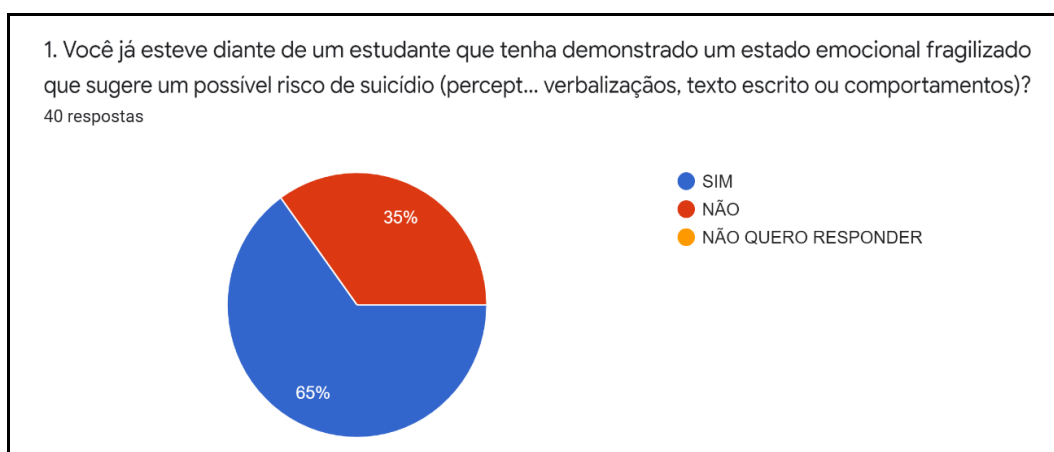
4 - ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

4.1 Diagnóstico e categorias temáticas de análise

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com quatro questões, sendo três fechadas e uma aberta, respondido por quarenta docentes da instituição de ensino pesquisada. As três primeiras questões referiam-se, conforme apresentado nos gráficos a seguir: 1) à informação sobre a frequência em que os professores são expostos a situações de risco no que se refere a um suposto suicídio; 2) à autopercepção dos professores sobre o quanto se sentem preparados diante de situações que podem sugerir risco de suicídio; 3) à disposição e ao interesse dos professores para a formação continuada e suas implicações na relação teoria e prática. A quarta e última pergunta foi aberta para que os professores pudessem expor suas percepções sobre o que gostariam que fosse apresentado no curso de formação.

A partir de agora serão apresentadas as respostas do primeiro questionário.

Gráfico 1 - Frequência em que os professores são expostos a situações de risco no que se refere a um suposto suicídio



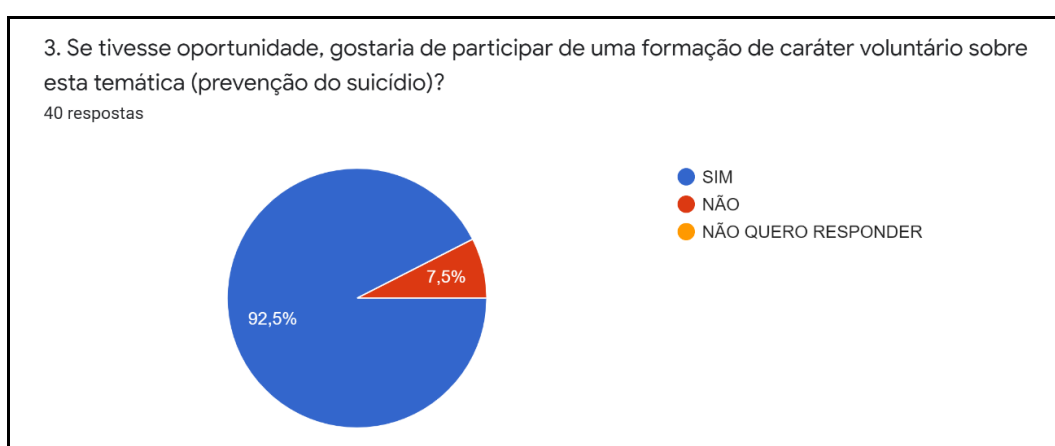
O Gráfico 1 mostra que a maioria dos professores já esteve diante de um estudante em risco de suicídio. Os dados revelam que a prevenção do suicídio no contexto escolar é um fenômeno que precisa ser analisado e discutido de forma ampla e, sobretudo, crítica. Para tanto, é necessário que todos se envolvam, com vistas a uma mudança de perspectiva em relação aos estudantes que apresentam comportamento suicida, principalmente retirando-lhes o estigma de “pessoas doentes” e encarando-os como indivíduos que precisam ser mais bem compreendidos.

Gráfico 2 - Autopercepção dos professores sobre o quanto se sentem preparados diante de situações que podem sugerir risco de suicídio



No Gráfico 2 é perceptível a carência do conhecimento prático dos docentes em conseguir ajudar estudantes em potencial risco de suicídio. Esse dado é importante no sentido de mostrar que a escola precisa se preocupar com as propostas de formação continuada, agregando conteúdos que vão além da matriz curricular ou de questões de caráter metodológico e teórico, isto é, que tratem de questões de ordem emocional e existencial. É isso que o gráfico mostra: a real necessidade de que a temática sobre comportamento suicida faça parte do conteúdo da formação continuada.

Gráfico 3 - Disposição e interesse dos professores para a formação continuada e suas implicações na relação teoria e prática

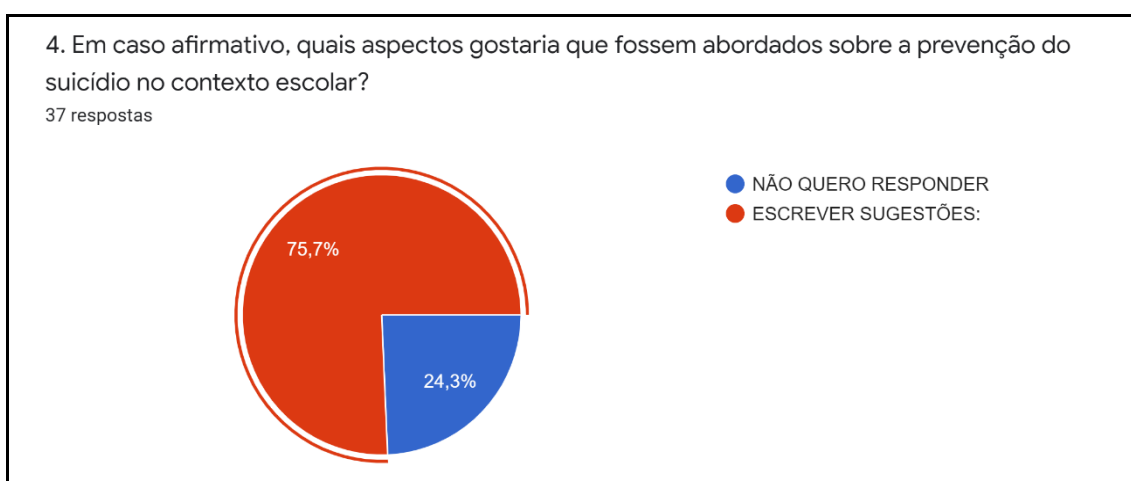


Diante do resultado do Gráfico 3, fica evidente a demanda dos professores no que tange à necessidade de conhecimento sobre a prevenção do suicídio no ambiente escolar – daí a importância de que esse tema fosse tratado de forma teórica em um encontro formativo dos

professores participantes da pesquisa. Evidencia-se também a pouca clareza sobre essa temática e sobre o modo como eles poderiam ajudar em sua prática docente.

Percebe-se que a proposta de formação continuada sobre essa temática emerge como uma real necessidade para a atualização científica, pedagógica e pessoal do docente. O gráfico mostra que quase a totalidade dos professores reconhecem a relevância do tema para sua prática docente.

Gráfico 4 - Sugestões, dúvidas e questionamentos dos professores



A partir das respostas obtidas no questionário inicial e, principalmente, nessa pergunta, em que os docentes puderam expressar suas sugestões, perguntas e questionamentos a serem trabalhados na formação continuada, é que foi pensado o currículo da formação a ser disponibilizado aos participantes do curso (produto educacional). Foi possível identificar cinco categorias na fala dos participantes, sendo elas: “Como identificar”, “Como intervir”, “Fatores disparadores”, “Ações preventivas” e “Encaminhamentos”.

Para analisar as respostas, foi realizada a análise de conteúdo e a divisão em categorias temáticas, conforme proposto por Bardin (1995). Segue a análise de tais categorias, como desdobramento dos dados obtidos e observados nos apontamentos dos participantes da pesquisa.

4.1.1 Como identificar

O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua do ser humano, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir com vistas a ampliar sua visão de mundo. Alguém precisa dar o primeiro passo. Por que não o

professor? A escola oferece experiências emocionais que perduram estruturadas na vida do estudante em proporção, às vezes muito maior, do que as questões de conteúdo que foram efetivamente avaliadas no ensino. O indivíduo em sofrimento com ideação suicida geralmente apresenta um pensamento rígido, ou uma “visão de túnel” (SHNEIDMAN, 1993), em que a morte parece ser mais interessante que a vida. E isso faz com que o indivíduo não acredite em si nem que o outro possa auxiliá-lo neste momento.

Popenhagen e Qualley (1998) citam alguns sinais verbais diretos e indiretos de alguém em risco de suicídio, como, por exemplo: “Gostaria de estar morto”; “Sou um fardo para todos”; “Logo você não precisará mais se preocupar comigo”; “Estou cansado da vida, não quero continuar”. Nem todas as pessoas, porém, sinalizam verbalmente sua ideação suicida. Nesse caso, faz-se necessária a observação dos sinais comportamentais diretos e indiretos. Entre estes pode-se citar: desfazer-se de objetos importantes; despedir-se de parentes e amigos; mudar abruptamente de comportamento etc. (POPENHAGEN; QUALLEY, 1998; SPRC, 2016). É o que se observa no posicionamento dos professores⁴.

Quais características podem identificar casos de potencial suicidas em sala de aula. (P2)

Como identificar e agir numa situação dessa natureza. (P5)

Que aspectos são fundamentais para se observar. (P12)

Sinais de comportamento suicida. (P13)

Identificação do problema. (P17)

Como identificar atitudes. (P21)

Como identificar uma pessoa com potencial suicida. (P28)

Portanto, sempre é importante investigar o que o indivíduo supostamente acredita que a morte resolveria. Nas respostas acima, fica evidente a carência do conhecimento prático dos docentes em conseguir ajudar e identificar estudantes em potencial risco de suicídio.

4.1.2 Como intervir

Percebe-se que a influência de uma educação omnilateral nas mais diversas instâncias é um fator facilitador de uma possível intervenção, seja em nível macro ou micro no que se

⁴ Esses enunciados foram citados/transcritos da forma como foram inseridos nos questionários e não sofreram alterações/correções/recortes. A escolha de P1, P2, P3, foi feita de forma aleatória.

refere à prevenção do suicídio. Em geral, consideram-se os benefícios e a importância dessa prevenção no contexto escolar, e isso se dá pela maneira como o professor pode abordar o tema.

Observou-se nos apontamentos uma grande preocupação por parte dos docentes de como intervir: “O que fazer em casos de emergência; como abordar fazer a abordagem do tema com a turma do estudante” (P2), “Qual é a fala ou procedimento mais assertivo quando a aluno fala ao professor que pretende o suicídio ou está muito triste?” (P19), “O que fazer frente a essas atitudes? Como conversar com os alunos sobre o tema” (P21), “Como intervir nessa situação?” (P23), “Como acolher o estudante no momento” (P26).

É necessário unir sensibilidade e desempenho pessoal para tratar o educando, que deixaria de ser apenas um contato profissional do mestre para se tornar um elo de companheirismo, o que, por sua vez, fortaleceria todo e qualquer intuito de estabelecer uma relação saudável e possível, construindo assim um ambiente mais acolhedor. Quando se ouve um indivíduo dizer que quer “se matar”, deve-se perguntar, “O que você gostaria de matar?” ou “O que você gostaria que morresse?”, não “Por que você quer se matar?”. Segundo Fukumitsu (2019), entende-se que a pessoa quer matar a dor ou o sofrimento, não a si mesmo.

Por vezes há professores tão bem situados emocionalmente com seus alunos que o período de convivência entre eles ultrapassa o convencional, assumindo proporções admiráveis de contato quase familiar e – por que não dizer? – até de um saudável ambiente entre amigos, que compartilham conhecimentos e companheirismo, aliados ao respeito mútuo. É nesse momento que tanto o ensinar quanto o aprender tornam-se uma experiência agradável, com momentos de descontração e equilíbrio, e que muitas vezes vão além de uma relação puramente profissional entre professor e aluno, mas que finalizam com a expectativa da próxima aula, em que “amigos” se encontrarão para somar e dividir, de forma natural e espontânea.

Foi interessante notar, nas falas dos professores, o fato de eles se apelarem para a família do aluno supostamente em risco de suicídio e necessitando de intervenção, o que pode sugerir o entendimento da parceria entre escola e família na prevenção do suicídio: “Como o professor pode apoiar um estudante e sua família em caso de risco de suicídio (sugestões, alternativas de atuação)” (P3), “Como fazer as primeiras orientações, devemos contactar os pais?” (P9), “Como agir diante de uma pessoa que esteja pensando em suicídio, quais as melhores palavras nesse momento? Devo chamar os pais? Em que momento?” (P11), “Orientações de como agir diante de sinais de comportamento suicida; formas de

conscientização dos jovens e familiares pela comunidade escolar” (P13), “Como se portar diante do fato, qual melhor maneira informar a família” (P17).

Na busca por mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-se e motivando-se a serem relevantes na transformação de seu trabalho e considerando o contexto singular do sofrimento humano, os professores expõem o desejo e empenho de querer ser, para além da docência, seres humanos preocupados e empáticos com a dor do outro.

O termo *psychache* em inglês é compreendido como uma dor profunda da existência humana, a maior expressão da dor existencial ou sofrimento humano. PSY – Psiquê – “alma”. A partir desse termo, Fukumitsu (2019) propõe um acróstico que sistematiza o papel de quem acolhe, utilizando apenas a palavra A.C.H.E, cuja tradução é “dor”. As letras iniciais correspondem às ações de: A – ACOLHER, C – CUIDAR, H – HABILITAR, E – EQUILIBRAR OU ESPERANÇAR. Existe uma diferença entre acolher e cuidar. Muitas pessoas têm essa dúvida: acolher é uma via de mão única. Eu acolho e pronto. Sem condições, sem julgamento, e legítimo o sofrimento. Cuidar é uma via de mão dupla. A pessoa em sofrimento precisa “me ajudar a ajudá-la”. Percebe-se a seguir, a preocupação dos professores e o desejo de compreender em como intervir diante de um aluno que precisa de ajuda:

Procedimentos emergenciais. (P7)

Que comportamentos, o professor, precisa ter inicialmente quando um estudante com problemas de suicídio se revelar; estratégias para conquistar uma rede de apoio entre os colegas desse estudante. (P14)

Gostaria de saber como poderia proceder caso percebesse algum sinal ou comportamento do aluno. E, ainda, como proceder quando um aluno compartilha que tentou suicídio e está em tratamento. (P18)

Como a instituição e todos podem motivar a solidariedade social como forma de prevenção ao suicídio. (P25)

O papel dos professores requer o entendimento de suas limitações como profissionais da educação no quesito de como intervir. A ideia não é “transformá-los” em psicólogos ou psiquiatras. Todavia, a instituição escolar e os professores podem, sim, intervir dentro da sua esfera de atuação para atender à necessidade de escuta e acolhimento por parte de alunos advindos dos mais diversos contextos e que, no ambiente escolar, poderão encontrar na figura de um professor um apoio que poderá fazer grande diferença no momento oportuno. Em outras palavras, seria uma intervenção emocional de “primeiros socorros”, e, a partir dos dados obtidos, percebe-se na fala dos professores que estes demonstram ter clareza de seu

papel como educadores e de seu interesse em intervir, como mostram os apontamentos desta subseção.

4.1.3 Fatores disparadores

Foi interessante constatar o que os professores apontaram como possíveis causas relacionadas com o suicídio, descrito aqui como “fatores disparadores”. Já houve um tempo em que se acreditava que professores e alunos deviam ser separados pela “hierarquia pedagógica” que conferia aos “mestres” o direito da fala, da cobrança, da indiferença pessoal e da postura assumida diante de alunos a quem só cabia ouvir e obedecer, calar (mesmo que nada houvesse entendido) e conviver com seu baixo rendimento (que, por vezes, decorreria de fatores pessoais, emocionais, familiares, ou seja, no contexto em que estavam inseridos).

Segundo Fukumitsu (2013), o comportamento suicida pode ser compreendido tanto como um ato humano que escancara o desamparo, o desespero e a desesperança quanto como um processo cumulativo e intenso de sofrimento existencial. O suicídio não pode ser “evitado”, pois não se evita um desastre. O suicídio é um desastre existencial. Portanto, não pode ser evitado e, sim, prevenido. Segundo Fukumitsu (2013, p. 58): “há possibilidades para prevenir. No entanto, prevenção não significa previsão”. É preciso trabalhar com a prevenção do suicídio e não pensar em evitá-lo. O fenômeno do suicídio pode ser considerado um baixo repertório comportamental somado a um acidente emocional ou “desastre existencial”.

Deve-se ter todo o cuidado ao analisar o que a falta de um relacionamento amigável entre professores e alunos pode desencadear, como, por exemplo, situações punitivas e frustrantes. Isso precisa ser encarado com seriedade, inclusive por meio da busca de possíveis soluções, pois tais situações podem ter consequências desastrosas, afetando até mesmo a capacidade de aprendizado do aluno e a forma de conduzir o ensino por parte do professor.

Um aspecto fundamental a ser analisado é a relação professor-aluno, uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo. É comum o aluno se deparar com professores extremamente racionais, carregados de conhecimento técnico e teórico e que definem a relação professor-aluno apenas como um processo de repasse de conhecimentos a ser adquiridos, como se de um lado estivesse uma máquina de ensinar e, do outro, uma máquina de aprender. Essas questões foram percebidas na seguinte hipótese levantada por um professor: “Pressão da escola por resultados (avaliação). O modelo tradicional de ensino acaba reproduzindo desigualdades e categorizando alunos que não estão percebendo um tratamento com igualdade substancial” (P16).

Nesse momento percebe-se o quão problemático para ambas as partes podem ser tais comportamentos. Sem o envolvimento emocional, nada pode ser efetivamente produtivo. Nem o dar nem o receber, muito menos o aprender. Tais comportamentos são reforçados pelo entrosamento pessoal que reside no alicerce quase que total de apenas bons resultados pedagógicos. A falta de um ambiente afetivamente saudável na escola pode transformar uma simples aula em momentos monótonos que chegam a ser frustrantes e intermináveis em função da indiferença com que as pessoas se relacionam, favorecendo, assim, o constante aumento das dificuldades emocionais dos envolvidos.

Ao se falar em fatores de risco ou de prevenção, o correto seria dizer que esses fatores “relacionam-se” com o fenômeno do comportamento suicida, mas não se pode dizer que os fatores de risco “causam” o suicídio, pois não são causas deterministas ou finalísticas. É necessário compreender que o suicídio é multifatorial. É preciso percebê-lo a partir da visão da plurietiologia, caso contrário, corre-se o risco de empobrecer a realidade e, assim, não se considerar o aspecto multifatorial e complexo do fenômeno do comportamento suicida.

Portanto, entendido o suicídio como fenômeno multifatorial, percebe-se nas mais diversas hipóteses levantadas pelos professores um entendimento de caráter social do fenômeno, mostrando de maneira significativa o pensamento reflexivo e o entendimento de que são muitos os “fatores disparadores”. A seguir estão algumas causas que, segundo os docentes, podem estar relacionadas ao suicídio e que corroboram a concepção da OMS (2000), que afirma ser o suicídio um fenômeno complexo e de fatores múltiplos.

Pressão social/religiosa; “excesso de perfeição/beleza nas redes sociais”. (P6)

Depressão em jovens. (P13)

Moralização dos indivíduos. (P15)

Acerca do assédio sexual. (P16)

Questões das minorias, gênero, sexualidade, racismo. (P16)

Metabolismo social, vulnerabilidade social, machismo. (P24)

Por vezes as escolas deparam-se com ótimos professores, completamente aptos para o desempenho da docência, mas totalmente alheios à humanidade e ao envolvimento emocional que integram, ou pelo menos deveriam integrar, toda e qualquer relação (até mesmo porque são pessoas lidando com pessoas, e, dessa forma, tal relação pode, sim, prejudicar ou ajudar o processo de ensino-aprendizagem e as questões socioemocionais). O imediatismo da

sociedade pós-moderna, somado ao fracasso nas relações humanas no ambiente escolar, principalmente da relação professor-aluno, favorecem um cenário propício para um enfraquecimento nas relações interpessoais.

4.1.4 Ações preventivas

Não se pode negar ou simplesmente ignorar o fato de que a relação aluno-professor tem potencial humano a ser explorado, tem lições a serem ensinadas e aprendidas por ambos os lados, já que permite o desenvolvimento de vínculos que promovem o crescimento pessoal de ambos. Segundo Zinker (2007, p. 19), “não é preciso amar uma pessoa para cuidar dela com respeito”.

O professor deveria se dispor a trilhar uma estrada educativa que não é composta só de livros, pesquisas, notas, rendimento escolar, conteúdos, mas também de momentos extracurriculares, que são as oportunidades de mesclar o fator educacional com um parâmetro de bom senso e companheirismo. Isso pôde ser observado na categoria de ações preventivas, nos seguintes apontamentos: “Escuta compreensiva” (P6), “Postura” (P7), “Empatia” (P7), “Dialogar” (P16), “Diálogos” (P22).

Não basta apenas educar os alunos de hoje para saber quem serão amanhã, mas educá-los com amor, hoje! Para que possam ser cidadãos melhores amanhã, mais centrados nas suas emoções, mais humanizados nas suas experiências pessoais e mais preparados para que cada um deles, em seus respectivos contextos, possam dar na medida que receberam.

Portanto, hoje, escola e professores encontram-se confrontados com uma nova tarefa: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos. Ela, a escola, tem que passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem integral em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se o local por excelência onde são elaborados os meios para desenvolver atitudes e valores. Só assim a escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento.

Pompili (2010, p. 234) define: “Considero o suicídio como resultante de uma fratura decorrente das relações consigo, com outros, com a natureza humana, com as oportunidades para vivenciar o sentimento de bem-estar e apreciar o que nos circunda”. Talvez a escola devesse rever seus conceitos no que diz respeito às relações humanas, mostrando que o bom uso das emoções e o sucesso educacional dependem da harmonia da pessoa em sua totalidade, não simplesmente das exigências cognitivas ou acadêmicas de forma fragmentada. Segundo um dos docentes: “É muito importante um trabalho de acolhimento e motivacional integrado com a grade curricular obrigatória” (P10).

O conceito de educação deve ser ampliado, ultrapassando as fronteiras de espaço e tempo em que o aluno percorre seu período de escolarização para dar lugar a um processo de aprendizagem que perdurará por toda a vida, isto é, possibilitando a cada aluno a capacidade de saber conduzir sua vida de forma geral. A importância do papel dos professores, como agentes de mudança, é fundamental para a formação de comportamentos proativos no processo de ensino-aprendizagem, mas também para a construção de relacionamentos mais saudáveis. Criam-se, assim, as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, prevenindo-se o risco de suicídio que tem ocorrido de forma tão frequente tanto no âmbito da educação como da vida.

Fukumitsu (2012, p. 70) afirma que “quem está longe julga e quem está perto compreende”. A partir disso, a autora entende que não se deve julgar quem se matou ou quem tentou o suicídio e não teve a morte consumada, e que não se deve oferecer explicações reducionistas, pois, se há suicídio, há dor. Portanto, faz-se necessário criar espaços para que todos possam acolher a sua própria dor e a dor do outro e transformar dor em amor.

Foi interessante notar que, nesta categoria, os professores reconhecem a importância, entre outras ações, de palestras com profissionais habilitados, o que se coaduna com a proposta do curso de formação para a prevenção do suicídio no contexto escolar. Assim sendo, por meio da formação continuada, esta temática ganha espaço privilegiado no repasse de conhecimento, pois pode propiciar aos professores a troca entre pares, a possibilidade de reflexão sobre o assunto e a opção de qual postura adotar para além de questões teóricas da sala de aula, com ênfase na relação interpessoal entre professor e aluno.

Fukumitsu (2005, 2012) sugere que faculdades e universidades ofereçam aulas sobre o manejo do comportamento suicida. A formação continuada contribui, de forma geral, para a atualização de conhecimentos no contexto amplo do trabalho docente (incluindo temas atuais e cotidianos) e, assim, comunga com a necessidade do corpo docente. Entende-se, portanto, que para os docentes a formação continuada deve contemplar também as questões práticas da existência humana e não somente aquelas que nascem do campo teórico da sala de aula. Nesse sentido, verifica-se na fala dos docentes a importância da proposta apresentada quando sugerem: “Palestra” (P1), “Grupo de conversas. Palestras profissionais habilitados” (P20).

4.1.5 Encaminhamentos

É importante ressaltar que a “solução ideal” para um aluno em risco de suicídio vai além de levá-lo imediatamente para um atendimento multiprofissional, mas tal situação

poderia, se não resolvida, ser amenizada apenas e tão somente com um ambiente mais acolhedor, o que potencializaria as relações significativas já estabelecidas. Portanto, um sorriso, um afago, uma pergunta do tipo “Está tudo bem?”, “Gostaria de falar a respeito?”, “Precisa de ajuda?”, podem até parecer que não, mas têm efeito quase que mágico e acalentador para qualquer pessoa. Com o aluno não é diferente, nem poderia sê-lo: também é um ser humano.

Nesta categoria, é evidente a preocupação por parte dos professores de que, para tratar da temática do suicídio, é imperativo que se façam os encaminhamentos necessários. Um fator importante para essa ação aparece na fala de alguns professores, a saber, o desconhecimento de como agir ou como encaminhar o estudante. É importante notar que, uma vez que um aluno apresente um comportamento suicida dentro do contexto escolar, cabe à instituição dar os devidos encaminhamentos que o fato requer, que vão desde a escuta e o acolhimento inicial (que pode ser realizado pelos professores ou por equipe multiprofissional) até o encaminhamento formal para os profissionais da área de saúde e o comunicado à família. Esse processo demanda muita responsabilidade e deve ser realizado de forma sistematizada. É possível encontrar essa preocupação entre os docentes:

Onde buscar ajuda para abordagem destes estudantes. (P2)

Encaminhamento para tratamento. (P4)

Para onde devemos encaminhar. (P9)

Quais setores da escola a quem devemos nos portar para solicitar ajuda. (P17)

Encaminhamentos. (P22)

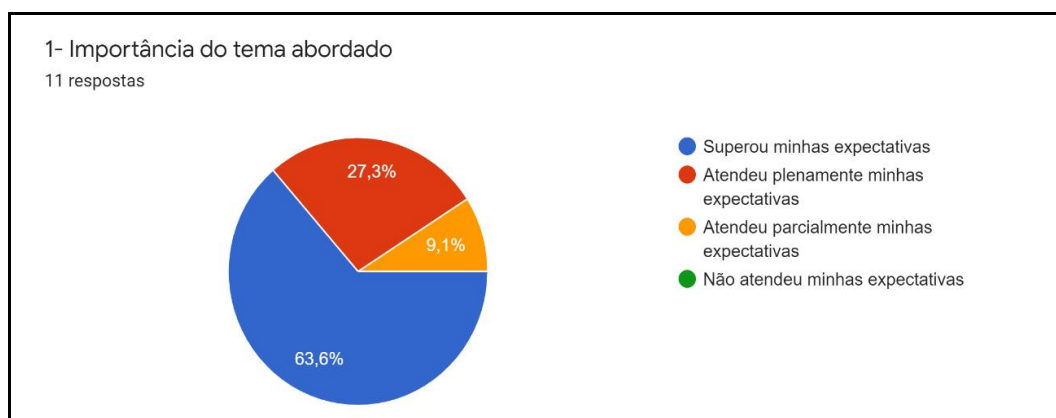
Não existem fórmulas mágicas que resolverão em um piscar de olhos todos os problemas relativos ao comportamento suicida, inclusive no contexto educacional. A pretensão é bem mais modesta – uma reflexão e conscientização de como compreender tal demanda a partir da prevenção –, mas, para que isso aconteça, exige-se trabalho e boa vontade de todos. Segundo Beauvoir (2005, p. 88): “apenas um sujeito pode justificar sua própria existência; nenhum sujeito estrangeiro, nenhum objeto saberia lhe trazer de fora a salvação”. Portanto, não se trata de prevenir “todos” os suicídios, mas de prevenir todos os que podem ser evitados.

4.2 Avaliação da formação continuada na perspectiva dos professores

A coleta de dados nesta segunda fase da pesquisa deu-se por meio de um questionário aplicado após o curso de formação e respondido pelos docentes participantes. O questionário foi elaborado com quatro questões, descritas a seguir: 1) Importância do tema abordado; 2) Aquisição de novos conhecimentos para sua atuação como profissional docente; 3) Aplicação do tema à vivência escolar; 4) A formação como um todo. Para cada uma das questões, os docentes tinham quatro opções para responder: 1) Não atendeu minhas expectativas; 2) Atendeu parcialmente minhas expectativas; 3) Atendeu plenamente minhas expectativas; 4) Superou minhas expectativas.

Além das questões já mencionadas, constava do instrumento avaliativo um espaço em branco para observações, sugestões e contribuições. Dessa forma, segue-se a análise das questões que podem ser compreendidas como categorias de análise, na condição de desdobramento dos dados obtidos.

Gráfico 5 - Importância do tema abordado



Na prática docente existe um planejamento, uma certa estrutura de ações, que não deve ser confundida com um processo estático e definitivo em si mesmo. Pelo contrário, sabe-se que os limites da docência “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF; LESSAYE; LAHAYE, 1991, p. 228). Com base nessa consideração e nos dados obtidos no Gráfico 5, pode-se afirmar que os docentes perceberam a importância de se discutir a prevenção do suicídio no contexto escolar, pois 90,9% afirmaram que o curso “superou e atendeu plenamente suas expectativas”, e que alunos em risco demandam do professor

habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis, como citado acima.

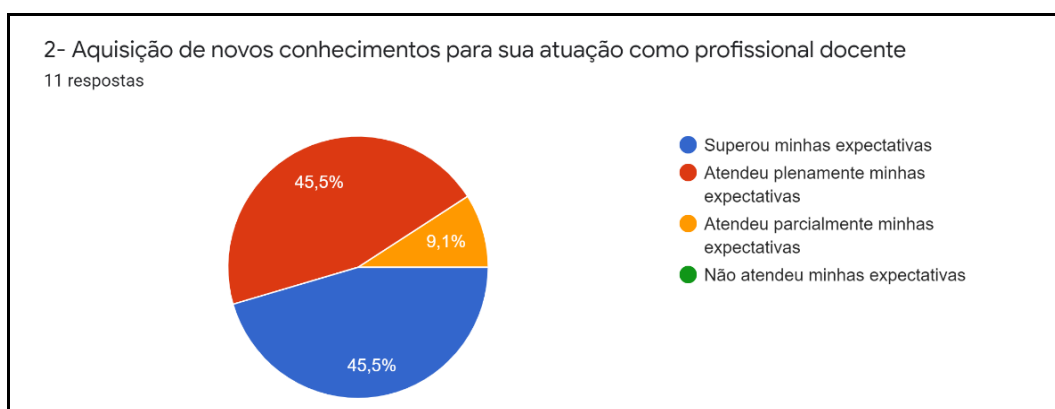
Ao se conceber a prática docente, é de suma importância que se considerem fatos ou situações inesperadas que podem interferir na condução da prática educativa. Esta é “caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...] Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional” (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

O papel de “mediador” do professor precisa ser ressignificado, ou seja, compreendido para além de uma mediação apenas referente a aspectos puramente acadêmicos. O professor precisa também estar disposto a adentrar temas emergentes. Segundo Almeida (1998, p. 2-3):

Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos [...] desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação.

Vigotski (1998, p. 76) considera que “a educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, de maneira mais essencial, todas as funções da conduta”. Essa concepção é corroborada por Saviani (1989, p. 82) quando afirma que a educação “não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Gráfico 6 - Aquisição de novos conhecimentos para a atuação como profissional docente



A prática docente vai muito além do conhecimento teórico ou de repasses de conteúdo, mas entende-se ser uma combinação também de como ensinar. É, porém, muitas vezes compreendida de “forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinad[a] nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao

confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” (GARCIA, 1992, p. 57).

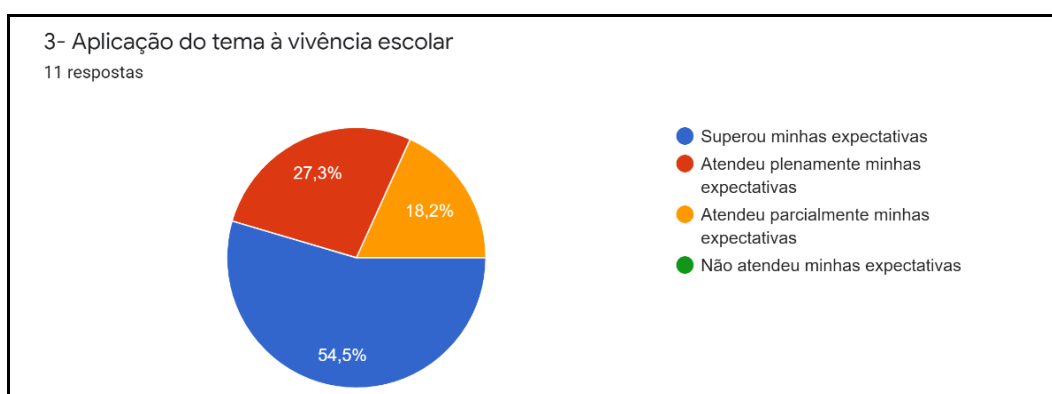
No Gráfico 6, percebe-se a satisfação dos professores no que se refere à aquisição de novos conhecimentos para a prática docente em 90%. Por meio da formação continuada realizada, foi dada ênfase à reflexão sobre o tema e à forma de lidar com os estudantes. Para Nóvoa (1992, p. 25): “A transformação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Ao se propor um curso sobre a prevenção do suicídio, entende-se que questões de extrema sensibilidade seriam abordadas. Diante disso, os participantes foram “convidados” a se permitirem refletir e rever conceitos, crenças e valores relacionados à sua vivência pessoal e profissional. Segundo Mizukami (1996, p. 61, grifo nosso):

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a *articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal*.

As pesquisas realizadas por Nóvoa (1992, 1995), Perrenoud (1993) e Schön (1992) têm indicado que o professor, além de ter conhecimento do conteúdo que ministra e o domínio da respectiva metodologia, incorpora também suas vivências pessoais nas mais diversas situações de ensino e estas estão relacionadas com sua prática.

Gráfico 7 - Aplicação do tema à vivência escolar

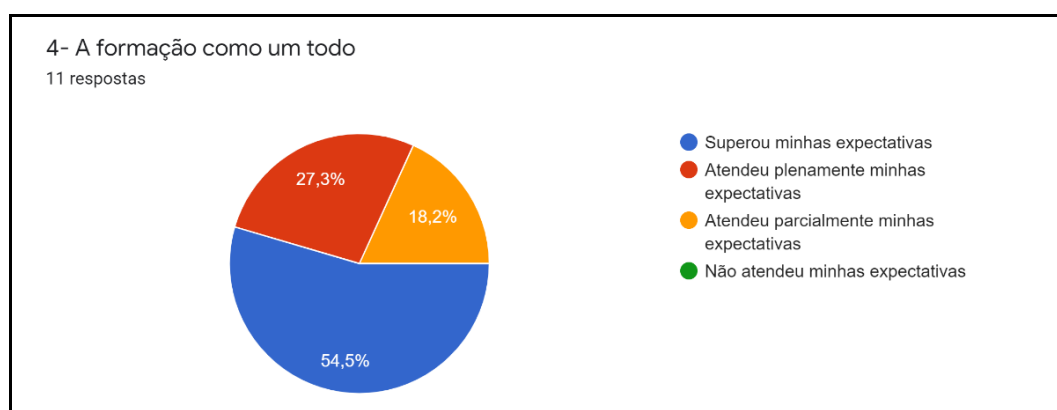


Segundo Arroyo (2004, p. 11), se os alunos não são mais os mesmos, então os professores também “já não podem ser mais os mesmos, pois o momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam”. As demandas da sociedade têm exigido não só uma escola de qualidade no que tange ao repasse de conhecimentos teóricos, mas um professor com contínuo aperfeiçoamento da sua prática, incluindo a flexibilidade na condução das relações intra e interpessoais dentro da escola. Esse processo educacional deve incluir valores éticos e morais, considerando a pessoa e a colaboração entre iguais e sendo capaz de conviver com a mudança e a incerteza (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Sobre a formação continuada de professores, Gatti (1992, p. 73) afirma: “no ato de ensinar interferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado”. Portanto, como apresentado no Gráfico 7, o curso sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar foi avaliado por 81,8% dos participantes como tendo superado e atendido plenamente as expectativas da aplicação do tema à vivência escolar. Conclui-se, então, que o curso em muito contribuiu para suprir a falta de temas atuais advindos de rupturas sociais e questões existenciais pouco discutidas em cursos de formação para professores.

Andrade, Ens e André (2004) apontam que a formação de professores, inicial e continuada, tem tido um destaque no meio acadêmico nos últimos anos. Segundo esses autores, isso se deve ao fato de que se “deriva de uma certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento de rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (p. 1).

Gráfico 8 - A formação como um todo

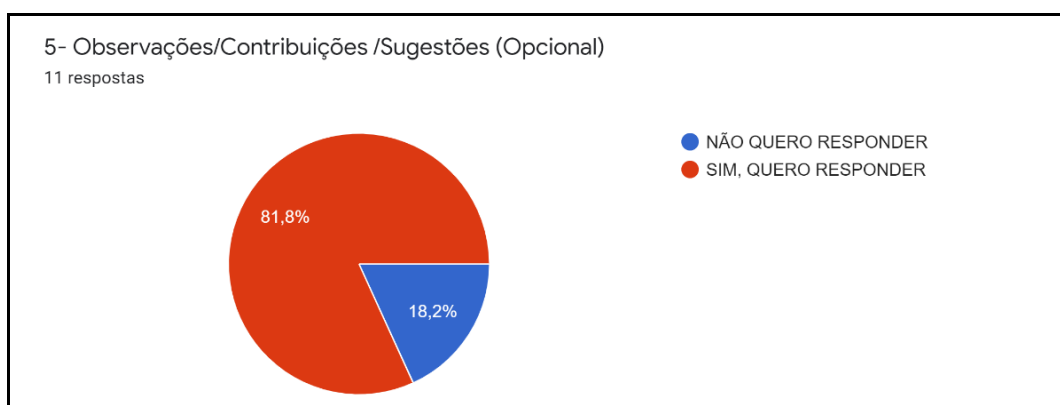


Como se pode observar no Gráfico 8, a formação continuada em serviço sobre a prevenção do suicídio no ambiente escolar pôde proporcionar a articulação de saberes dos professores por meio do conhecimento compartilhado, fortalecendo a docência nas situações cotidianas e complexas que ocorrem na sala de aula em relação ao tema abordado. Os docentes que responderam que o curso “atendeu plenamente as expectativas e superou as expectativas” totalizaram 81,8% dos pesquisados.

Portanto, evidenciam-se a satisfação e aprovação dos professores que participaram do curso de formação continuada em serviço. No início desta pesquisa, ainda na escolha do tema, houve por parte de alguns colegas do mestrado e até mesmo por parte de alguns professores do programa, um certo “estranhamento” ao se propor o tema. Segundo eles, este era “muito complexo” e, portanto, poderia ser de “difícil adesão” para que os professores participassem do curso de formação.

A partir disso, observa-se que o fenômeno do suicídio ainda é visto como um tabu, até mesmo no meio educacional. Contudo, como “simplificar” ou ignorar tal fenômeno que se torna cada vez mais frequente na sociedade e, por consequência, também no espaço escolar? Segundo Morin (2003) O conhecimento não deve ser “simplificado” pois mutila a realidade em vez de exprimi-la, e “mascara” fenômenos que devem estar evidentes, com vistas a busca de esclarecimentos. Faz-se necessário que temas complexos também sejam pauta de discussões no ambiente escolar, pois “para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento (contínuo de construção e reconstrução do conhecimento) é preciso reestruturar o processo de formação” (ALMEIDA, 1998, p. 2-3).

Gráfico 9 - Observações, contribuições e sugestões (opcional)



Além das questões já mencionadas, constava do instrumento avaliativo um espaço em branco para observações, sugestões e contribuições, onde os professores puderam expor suas

considerações sobre a formação. Dentre os depoimentos, alguns docentes fizeram elogios e sugestões:

Parabéns pelo planejamento e estruturação do curso. O Curso atendeu plenamente minhas expectativas, e até superou em muitos pontos. Entretanto criou muitas outras: no sentido de perceber nossas fragilidades como ser humano e nossas possibilidades de ajudar o outro; e institucionalmente como dar suporte aos servidores para se perceberem e se ajudarem, perceber os alunos e ajudá-los. Ou seja, precisaria mais 2 cursos e uma consultoria para um Programa institucional de apoio emocional para servidores e alunos, dentro das limitações de ações que estão dentro da alçada da escola. (P1)

Dada a relevância do tema, sugiro que continuemos no ano que vem com esse tema. (P4)

É interessante notar como os professores admitiram a importância de o tema ser discutido no contexto escolar, inclusive de forma institucional, propondo a extensão do curso de formação para outros servidores que, de forma direta ou indireta, lidam com os alunos:

A formação se revelou extremamente necessária para todos os indivíduos, mesmo porque hoje convivemos com casos de pessoas propensas a revelarem atitudes suicidas. Mas certamente ela é urgente aos servidores envolvidos com jovens, como é o caso do IFMT. Sugiro que a formação não seja apenas desenvolvida com os professores, mas também com os técnicos-administrativos, pois os casos podem ser revelados diante de qualquer um que esteja direta ou indiretamente envolvido com os alunos. Sugiro, ainda, que os grupos de formação sejam pequenos, como 30 pessoas, por exemplo, e não em número excessivo, porque as discussões podem ser mais produtivas e terá mais oportunidades de ouvir a maioria dos participantes. (P6)

Sugiro que a formação seja estendida aos demais servidores do campus, após a sua defesa. (P7)

Tal sugestão já foi incorporada, uma vez que se pretende, após a defesa desta dissertação, replicar o curso para os demais servidores do câmpus e, talvez, para todo o IFMT. Para isso, é necessário que haja adesão dessa proposta por parte da gestão da instituição.

Baptista (1995, p. 113) ressalta a importância de a prática pedagógica ser realizada de forma harmoniosa entre professores e instituição, uma vez que,

se, por um lado, a instituição tem o monopólio do objeto e dos recursos institucionais, se é ela que define o significado objetivo do papel do profissional e a expectativa que existe com relação a ele, por outro lado, é o modo particular, subjetivo, como o profissional elabora a sua situação na instituição, estabelecendo sua própria ordem de relevância, que vai dar o sentido do seu trabalho.

Existem políticas educacionais direcionadas a suprir a carência formativa, as quais são previstas nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 70):

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Entretanto, apesar de serem obrigatórias, tais formações muitas vezes não correspondem à necessidade dos professores ou às demandas que lhe são apresentadas, nem consideram o pedido ou as solicitações dos professores sobre qual tema abordar, trazendo muitas vezes assuntos repetitivos e descontextualizados. Essa questão surge no apontamento de um dos docentes após a formação:

Gostaria de sugerir formações que possibilitassem o professor falar, dar voz para que compartilhe experiências já vivenciadas em seu contexto profissional e as estratégias utilizadas. Assim, de modo colaborativo, nós professores construiríamos uma formação colaborativa e é uma possibilidade de construção de rede para dialogarmos sobre uma temática que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. (P8)

O tema da formação continuada é “relativamente pouco estudado, representando apenas 17% do total dos trabalhos sobre formação docente” (ANDRÉ, 2004, p. 84). Isso mostra o quanto a formação continuada de professores precisa ser reconsiderada.

O tema da prevenção do suicídio no contexto escolar teve origem em demandas da própria instituição. Mesmo diante desse fato, apenas dezenove professores participaram da formação. O que teria, então, ocasionado esse público? Segundo Perrenoud (1993, p. 123):

A investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver ou ouvir; ou porque temos preconceitos e imaginamos a realidade tal como nós a pensamos.

Diante de todos os resultados aqui apresentados, constata-se que, de forma geral, o curso de formação de professores com o tema “Prevenção do suicídio no contexto escolar” superou as expectativas dos participantes.

Possa cada vez mais contribuir com a formação do ser humano. Fique com Deus. (P2)

Preciso agradecer a importância e beleza deste momento. (P9)

Parabéns Gythãna! (P5)

Em suma, entende-se que a formação continuada em serviço alcançou o objetivo proposto e pôde acrescentar, de forma significativa, novos conhecimentos tanto para a prática docente quanto para a vivência no contexto escolar, como exposto anteriormente pelos professores.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo Wright *et al.* (2010), o modo de pensar desesperançado é um dos sintomas mais nefastos da depressão grave e é fortemente associado ao risco de suicídio. Diante disso, fatores de prevenção do suicídio e depressão têm demonstrado diminuir a desesperança e o risco de tentativas subseqüentes de suicídio. É justamente nesse contexto que o professor, como mediador no processo da construção do pensamento e da reflexão, pode contribuir muito na prevenção desse fenômeno social, a partir de uma postura em que se estabeleçam vínculos humanos significativos. Nesse sentido, o desenvolvimento de um produto educacional, requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (CAPES, 2012), pode colaborar para que tal problemática seja enfrentada de forma mais efetiva.

Para isso, a proposta foi realizar um curso de formação continuada para os professores do IFMT – câmpus Cuiabá, Cel. Octayde Jorge da Silva, com o objetivo de capacitar o corpo docente no manejo do comportamento suicida, com vistas à prevenção do risco de suicídio no contexto escolar. As inscrições foram feitas previamente, conforme a demanda de interesse demonstrada.

De acordo com a tipologia estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), os produtos educacionais são classificados em diversas categorias. Para esta pesquisa, o produto educacional é caracterizado como atividade de extensão, pois foi um curso para formação de professores. Sua área de concentração é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que compreende os processos educativos em espaços formais e não formais no que se refere ao mundo do trabalho sob uma perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

A linha de pesquisa é “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, que compreende os fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, possibilitando a formação integral e significativa do aluno. Esta pesquisa está inserida no Macroprojeto 1, que abrange propostas metodológicas em espaços formais e não formais de ensino na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e na elaboração e experimentação de propostas de ensino inovadoras.

Tardif (2002) discute a tipologia dos saberes, que incluem saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. A formação

ofertada dedicou-se a esse último grupo. Ao se aplicar primeiramente o questionário, buscou-se saber o que os professores já conheciam sobre a temática. O que se esperava era reconhecer, portanto, o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e saberes.

Segundo Zabala (1998), para a execução de toda prática pedagógica faz-se necessária uma organização metodológica. Esse curso, como proposta metodológica, foi realizado em apenas um encontro (conforme já exposto, oferecido *online* pelo Google Meet). O fato de o curso ser ofertado em apenas um dia justificou-se pela temática escolhida, pois entendeu-se ser extremamente relevante que os participantes fechassem todo o ciclo formativo, sem possibilidade de déficit ou prejuízo de alguma informação pertinente no decorrer da formação. É de extrema importância ressaltar que a reaplicação desse produto educacional deverá ser feita somente por profissionais capacitados e habilitados da área, em função das especificidades teóricas e técnicas que envolvem o fenômeno do suicídio.

5.1 Formação continuada: prevenção do suicídio no contexto escolar

Com base nos princípios da pesquisa e a partir do planejamento que esta metodologia propôs, o curso de formação teve cinco etapas. Foram elas: a) contextualização, b) exposição do tema, c) interação, d) elaboração e e) avaliação. A seguir será feita a descrição de cada uma dessas etapas e seus respectivos objetivos.

Contextualização

Objetivo: Situar os professores no que tange à realidade vivenciada por eles diante de situações já experienciadas, relacionadas ao comportamento suicida dentro do espaço escolar. Nesta etapa foram apresentados os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores.

Ao se promover esta etapa, corrobora-se a proposta de formação continuada desta pesquisa, pois, conforme os autores discutidos, é importante que se parta do diagnóstico do universo escolar em que o professor está inserido. É uma forma de contextualizar, considerando o que eles já haviam experienciado, pois, segundo Vigotski (1998), o primeiro nível do desenvolvimento pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, ou seja, refere-se ao nível em que se já estabeleceu, como resultado de certos ciclos, conhecimentos já adquiridos. Isso se deu a partir dos dados obtidos do questionário aplicado aos professores.

Exposição do tema

Objetivo: Expor o tema do curso, abordando conceitos e a fundamentação teórica sobre o comportamento suicida e sua prevenção. Para isso foram abordados os seguintes tópicos:

- ✓ Prevenção do suicídio, conceito, suas implicações sociais e emocionais em diferentes contextos, inclusive no ambiente escolar;
- ✓ Contexto mundial, nacional e local, trazendo dados epidemiológicos e sua relação com questões sociodemográficas;
- ✓ Estágios do comportamento suicida e como cada estágio pode indicar o grau de risco/gravidade do indivíduo em sofrimento;
- ✓ Fatores sociodemográficos e sua relação com uma maior vulnerabilidade para o suicídio;
- ✓ Fatores de risco x fatores de proteção, e apresentação de fatores que podem ser aversivos ou protetivos no que se refere ao fenômeno do suicídio;
- ✓ Mitos acerca do suicídio que, de forma equivocada, são reproduzidos pela sociedade com base no senso comum e podem ser fatores disparadores para a consumação do ato;
- ✓ Como intervir diante do indivíduo com comportamento suicida; atitudes esperadas perante a situação da crise por parte daqueles que têm acesso ao indivíduo em risco, com ênfase no papel do professor;
- ✓ O que não se deve fazer diante de alguém em risco de suicídio; cuidados que precisam ser observados e atitudes que precisam ser evitadas diante de um quadro que sugira o risco do suicídio.

Interação

Objetivo: Mediar a discussão de forma a possibilitar a partilha de ideias.

A terceira etapa foi um momento de “perguntas e respostas” em que foi dada a oportunidade de interação e mediação (VIGOSTSKI, 1998) com vistas à colocação de questionamentos e possíveis dúvidas. Foi o momento em que a mediadora entrou em ação, fomentando a interação entre os participantes e respondendo a questionamentos e reflexões apresentados pelos professores presentes na formação. Isso foi feito de forma dialogada a partir do conteúdo e das reflexões feitas durante a exposição do tema.

Elaboração

Objetivo: Construir um mapa conceitual pelos participantes, como um recurso didático para o fechamento da formação, reforçando os principais conceitos apresentados durante o curso de formação. Essa atividade foi desenvolvida individualmente. Houve um incentivo para que, de forma voluntária, o mapa fosse apresentado aos participantes do curso. Para Novak e Gowin (1999), a construção de mapas conceituais favorece uma estruturação hierárquica dos conceitos apresentados por meio de uma diferenciação progressiva do conceito original.

Segundo Moreira (2012), mapas conceituais são diagramas ou palavras que relacionam conceitos, proporcionando uma estratégia potencializadora de aprendizagem. De acordo com o autor, os mapas conceituais são gráficos que representam uma relação de significados. Tavares (2007) explica que os mapas conceituais servem para conhecer os conceitos importantes e a relação destes. Igualmente, essa técnica permite identificar as lacunas de forma mais pontual, ou seja, conceitos que ainda não ficaram claros na construção do mapa. Com isso, a busca por sanar as respectivas dúvidas torna-se mais fácil, permitindo, posteriormente, um trabalho mais sofisticado no mapa. Não há uma regra fixa na construção de mapas conceituais, pois a construção se faz de forma subjetiva.

Tavares (2007) considera que, na elaboração de um mapa, será levado em conta o conhecimento prévio que se possui sobre determinado assunto. Por essa razão, esse tipo de técnica não pode ser rígida e tampouco desconsiderar a forma singular de aprendizagem de cada sujeito. Considera-se que respeitar esse modelo de conhecimento, construído pelo próprio professor ante o tema proposto, fará com que este se sinta mais confiante e, por sua vez, perceba sua participação de forma positiva. Portanto, a construção do mapa conceitual foi feita com base nas orientações dadas a partir do conhecimento obtido pelos próprios professores durante a exposição do tema. Para isso, os professores foram convidados a desenhar um mapa conceitual com suas principais impressões e conhecimentos adquiridos durante o curso, e em seguida compartilhá-lo com todos os participantes.

Avaliação

Objetivo: Avaliar o curso de formação pelos docentes com um instrumento já elaborado e com possibilidade para contribuições, observações e sugestões de caráter opcional, conforme apresentado no Apêndice D. Para isso, nesta etapa, foi enviado por *e-mail* o formulário para avaliação e solicitado que os professores respondessem às questões sobre a avaliação do curso ministrado.

O curso de formação continuada em serviço foi realizado com *slides*, inicialmente de forma expositiva e depois com momentos de participação dialógica. Por fim, de forma geral, o curso buscou descrever, explicar e identificar as possíveis variáveis que se relacionam com o comportamento suicida, as quais podem levar um indivíduo à consumação do ato, mas, principalmente, revelam como esse ato pode ser prevenido. Além disso, pretendeu-se apresentar orientações para que o professor possa agir de modo a colaborar para a prevenção do comportamento suicida, com possíveis intervenções realizadas no ambiente escolar, com foco na relação professor-aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a extrema importância da prevenção do comportamento suicida, que, segundo a OMS (2000), é uma questão com alto grau de complexidade, múltiplos fatores e forte impacto na sociedade em geral. Portanto, faz-se necessária uma prevenção em todas as esferas sociais, desde a forma macro e sistemática, implementando-se ações específicas que venham intervir nos setores de atenção básica à saúde, até as ações em um contexto social mais específico e amplo, como as instituições de ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa, que traz como escopo o que fora apontado no parágrafo anterior, teve como objetivo desenvolver uma formação para promover a reflexão dos professores sobre o suicídio no contexto escolar, apresentando formas para a sua prevenção. Para isso, foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, e, a partir da análise dos dados obtidos, foi feita a proposta de formação continuada aos professores do IFMT – câmpus Cuiabá, Cel. Octayde Jorge da Silva, o que resultou no produto educacional. De acordo com o resultado da avaliação da aplicação do produto educacional, este em muito contribuiu para uma reflexão sobre a forma como a relação professor-aluno pode colaborar para a prevenção do suicídio e como a formação continuada pode ser uma importante aliada para que isso seja, efetivamente, uma realidade no contexto escolar.

Espera-se, com esta pesquisa, que, uma vez que a formação de professores sobre essa temática seja uma realidade, ela produza impacto positivo na sociedade, na medida em que a escola está inserida no contexto social, o que pode influenciar na diminuição dos casos de suicídio de forma geral.

No que tange aos objetivos específicos, pode-se concluir que estes foram alcançados, pois foi efetivada, como produto educacional, a formação para os docentes, de modo a estarem preparados para o manejo de situações indesejáveis que possam sugerir o risco de suicídio em indivíduos dentro do contexto escolar. Por meio dessa formação foi possível socializar conhecimentos sobre o comportamento suicida, ponderando-se atitudes que poderiam ser tanto tomadas ou evitadas dentro do contexto educacional e que podem ser fatores protetivos ou disparadores para o risco do suicídio; por fim, pôde-se contribuir com a discussão sobre o suicídio na escola, trazendo benefícios para esta e para sociedade. A análise dos dados revelou que a formação continuada foi muito bem avaliada pelos professores participantes, os quais, em sua maioria, julgaram que o curso superou as suas expectativas.

Diante disso, a formação de professores poderá influenciar a relação professor-aluno, favorecendo a prevenção contra o comportamento suicida por meio de uma postura

humanizada e intencional. O apoio emocional, inclusive por parte de professores no contexto escolar, com ênfase em relações sociais saudáveis e uma perspectiva positiva em relação ao futuro e à situação atual, bem como a habilidade para procurar ajuda profissional quando surgirem dificuldades, são fatores relevantes e que favorecem a integração social e, conseqüentemente, a prevenção do suicídio. Nesse sentido, espera-se que os professores, como protagonistas desse processo, adotem no contexto escolar o que foi descrito anteriormente de modo a contribuir para que essa meta de prevenção seja alcançada, inclusive tornando-se multiplicadores com a possibilidade de replicar o produto educacional. Além disso, esta pesquisa contribuiu para a formação da pesquisadora no que tange a uma visão mais ampla e aprofundada, teórica e metodologicamente, sobre a busca pela prevenção do suicídio no contexto escolar.

A presente pesquisa certamente não se encerrará por aqui, pois o tema é inesgotável e extremamente desafiador. Acredita-se, portanto, com esta pesquisa, que a visão omnilateral é de grande importância na vida do ser humano, inclusive na prevenção do suicídio dentro do contexto escolar, pois considera o indivíduo como um ser biopsicossocial, não apenas seus aspectos cognitivos ou seu um aparato biológico sob uma perspectiva organicista e, portanto, parcial. Além disso, pôde-se perceber por todo o percurso da pesquisa que a inter-relação entre a EPT e a visão omnilateral pode contribuir para a formação do sujeito em toda a sua complexidade e singularidade.

Por fim, diante das leituras feitas e do aparecimento de novos questionamentos, sugere-se a continuidade deste estudo com pesquisa de campo, tanto com professores como com estudantes, a fim de compreender como as relações entre alunos e professores poderiam auxiliar a prevenção do suicídio no contexto escolar e, possivelmente, suscitar outras provocações e descobertas no anseio de novas discussões e conhecimentos. Dessa forma, fica em aberto a reflexão para o compromisso de professores e demais interessados no tema, para que esta questão seja levada em consideração e aplicada de forma prática e sistemática no contexto da educação, principalmente na relação professor-aluno. Só assim se estará estabelecendo possibilidades para que o saber “aprender a ser” e o saber “aprender a conviver” sejam verdadeiramente importantes como pilares fundamentais para uma educação integral, ao longo da vida e em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Maria. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 9., 1998, Águas de Lindoia. **Anais [...]** Águas de Lindoia, 1998. p. 1-6.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**. Campinas, SP: Verus, 2005.
- ANDRADE, Daniela F.; ENS, Romilda T.; ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores na Região Centro-Oeste. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE*, 7., 2004, Goiânia. **Anais [...]** 2004.
- ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. *In: MACIEL, Lizete S. B.; NETO SHIGUNOV, Alexandre (org.). Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.
- ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, Mírian V. A ação profissional no cotidiano. *In: MARTINELLI, Maria Lúcia; ON, Maria Lucia R.; MUCHAIL, Salma T. (org.). O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAPTISTA, Makilim N.; CAMPOS, Dinael C. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução. Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERTOLETE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.
- BOTEGA, Neury J. **Crise suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BOTEGA, Neury J. *et al.* Comportamento suicida na comunidade: prevalência e fatores associados à ideação suicida. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 45-53, mar. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

BROMBERG, Maria Helena A. **A psicoterapia em situações de perdas e luto**. São Paulo: Livro Pleno, 2000.

BUENO, Marcelo C. **As coisas que o afeto ensina**. São Paulo, 1 jul. 2011. Disponível em: <http://marcelocunhabueno.blogspot.com.br/2011/07/as-coisas-que-oafeto-ensina.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV). **Prevenção ao suicídio se faz com aceitação e compreensão**: experiência do Centro de Valorização da Vida. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino**: orientação para novos APCNS – 2012. Brasília, DF, 22 maio 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf/view. Acesso em: 4 dez. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Orientação para APCN – 2016**. 2016. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2016/Criterios_APCN_Ensino.pdf. Acesso em: 4 dez. 2019.

CUNHA, António C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó, SC: Unochapecó, 2015.

CUNHA, Jurema A. **Psicodiagnóstico-R**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, Ilma P. A. (coord.). **Repensando a didática**. 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE DO BRASIL (DATASUS). **Sistema de Informações sobre Mortalidade**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sim/cnv/obt10uf.def>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ENS, Romilda T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Carolina A. **Línguas encruzilhadas: histórias de meninos e medicalização na educação**. Curitiba: Appris, 2016.

FREITAS, Alexandre S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedades. *In*: FERREIRA, Andrea T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUKUMITSU, Karina. **A vida não é do jeito que a gente quer**. São Paulo: Digital Publish & Print, 2016.

FUKUMITSU, Karina. **Programa RAISE: gerenciamento de crises, prevenção e posvenção do suicídio em escolas**. São Paulo: Phorte, 2019.

FUKUMITSU, Karina. **Suicídio e Gestalt-terapia**. São Paulo: Digital Publish & Print, 2012.

FUKUMITSU, Karina. **Suicídio e luto: histórias de filhos sobreviventes**. São Paulo: Digital Publish & Print, 2013.

FUKUMITSU, Karina. **Suicídio e psicoterapia: uma visão gestáltica**. São Paulo: Livro Pleno, 2005.

FUKUMITSU, Karina O.; KOVÁCS, Maria Júlia. O luto por suicídios: uma tarefa da posvenção. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 41-47, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GATTI, Bernadete. A.; ESPOSITO, Yara. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDEMBERG, J. **Relatório sobre a educação no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1993. (Coleção Documentos).

GOTZSCHE, Peter C. **Medicamentos mortais e crime organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Tradução de Ananyr Porto Fajardo. Porto Alegre: Bookman, 2016.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. In: _____. **Cadernos do cárcere**, 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUBA, Egon S.; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Newbury: Sage, 1989.

HARGREAVES, Andy *et al.* **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HORWITZ, Allan V.; WAKEFIELD, Jerome C. **A tristeza perdida**: como a psiquiatria transformou a depressão em moda. Tradução de Janaína Marcoantônio. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO. **Histórico Campus Cuiabá**. Disponível em: <http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba>. Acesso em: 8 abr. 2020.

JAMISON, Kay R. **Quando a noite cai**: entendendo a depressão e o suicídio. Tradução Gilson B. Soares. 2. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2010.

LEITE, Sérgio A. S.; TASSONI, Elvira C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 67).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Bomtempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MATOS, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar. *In*: Alencar, Eunice S. (org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Elaine. **A esquizofrenia sob a perspectiva dos princípios da análise do comportamento**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MOREIRA, Márcio B.; MEDEIROS, Carlos A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa.. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação continuada de professores. *In: _____* (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária**. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Preventing suicide: how to start a survivors' group**. Geneva: OMS, 2008.

PEREIRA, Gilson A. **Limites e afetividade**. Canoas: Ulbra, 2004.

PEREIRA, Maria. E. M.; MARINOTTI, Miriam; LUNA, Sergio. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. *In: HÜBNER, Maria M. C.; MARINOTTI, Miriam* (org.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec, 2004. p. 11-31.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA Selma G. Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In: _____* (org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

POMPILI, Maurizio (ed.). **Exploring the phenomenon of suicide**. New York, NY: Nova Science Publishers, 2010.

POPENHAGEN, Mark P.; QUALLEY, Roxanne M. Q. Adolescent suicide: detection, intervention, and prevention. **Professional School Counseling**, v. 1, n. 4, p. 30-36, April 1998.

PRIETO, Daniela; TAVARES, Marcelo. Fatores de risco para o suicídio e tentativa de suicídio: incidência/eventos estressores e transtornos mentais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 146-154, jun. 2005.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUNTES, F. R. (org.). **Os filósofos e o suicídio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

RAPELI, Claudemir B.; BOTEGA, Neury J. Perfis clínicos de indivíduos que tentaram suicídio com maior gravidade admitidos num hospital universitário. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 285-289, dez. 2005.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Ibepex, 2010.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1979. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SHNEIDMAN, Edwin. **Suicide as psychache: a clinical approach to self-destructive behavior**. London: Jason Aronson, 1993.

SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus F. **Contingência do reforço: uma análise teórica**. Tradução Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SKINNER, Burrhus F. **O comportamento verbal**. Tradução M.P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1978.

SKINNER, Burrhus F. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução de Anita Liberalesso Neri. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SKINNER, Burrhus F. **Tecnologia do ensino**. Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

SUICIDE PREVENTION RESOURCE CENTER (SPRC). **A comprehensive approach to suicide prevention**. 2016. Disponível em: <http://www.sprc.org/effective-prevention/comprehensive-approach>. Acesso em: 5 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Tradução de Léa Pinheiro Paixão. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIGUEIRO, André. Suicídio: problema oculto na saúde pública: papel da mídia no esclarecimento (desvelamento). In: LIMA, Cláudia A. *et al.* (coord.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

VALEZI, Sueli C. L. **O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior**: a linguagem construindo a atividade docente em contexto imediato por ferramentas semióticas e tecnológicas. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. A psicologia genética. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução de Ana Ra. Lisboa: Estampa, 1986.

WALSH, Froma; MCGOLDRICK, Monica. **Morte na família**: sobrevivendo às perdas. Tradução de Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WERLANG, Bianca G.; BOTEAGA, Neury J. Entrevista semi-estruturada para autópsia psicológica em casos de suicídio. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 25, n.4, p. 212-219, out. 2003.

WRIGHT, Jesse *et al.* **Terapia cognitivo-comportamental para doenças mentais graves.** Tradução de Mônica Giglio Armando. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINKER, Joseph. **Processo criativo em Gestalt-terapia.** Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Abertura do Google Forms para Pesquisa

Olá! Professor/a te convido a participar da minha pesquisa como voluntário(a), intitulada, "SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR". Conduzida por Gythãna Dantas Cidreira Merigui, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo IFMT campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ema Marta Dunck Cintra.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções dos professores/as sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar e suas implicações na formação docente e, posteriormente, ofertar um curso de formação de caráter facultativo, de modo a colaborar com a prevenção do suicídio e que, também, o resultado da análise possibilite compilar sugestões que poderão ser utilizadas no referido curso para os docentes do campus.

O tempo médio para responder esta pesquisa é 05 minutos, composta por quatro questões, e visa colaborar com o conhecimento científico acerca do tema. Você pode contribuir também enviando o link desta pesquisa para outros/as professores/as. Desde já, muito obrigada pela sua participação!

Segue link para acesso ao questionário online:

<https://forms.gle/zSwiWk133RnS3Bvu7>

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Número de aprovação no CEP/IFMT: 4.016.766

SUICÍDIO: FORMAÇÃO DOCENTE E A PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Eu, Gythãna Dantas Cidreira Merigui, sou mestranda, estou realizando este estudo científico como parte integrante de um dos requisitos para obtenção do grau de mestre, orientada pela Professora Dra. Ema Marta Dunck Cintra, professora do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.

Para efetivar essa proposta, te convidamos a participar de uma pesquisa, composta por quatro questões que objetiva compreender as percepções dos professores/as sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar e suas implicações na formação docente.

É importante que você tenha clareza de que sua participação é voluntária e que pode recusar-se ou interrompê-la a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Além disso, garantimos sigilo absoluto quanto à sua identidade e às informações prestadas no momento da pesquisa. Esclarecemos, ainda, que os eventuais riscos de sua participação neste estudo, pelo contato com as questões elaboradas, são de graduação moderada. Estes podem estar associados a incômodos, angústias e tristezas, caso lembre ou signifique algumas vivências da qual foi afetado(a) no decorrer de sua história de vida. Caso tais situações ocorram, poderá cancelar sua participação no estudo instantaneamente e, além disso, se achar necessário lhe ofereceremos encaminhamento para acompanhamento psicológico em algum serviço, público ou privado, da sua cidade ou município. Poderemos decidir juntos sobre isso. A pesquisadora compromete-se em respeitar e abster-se de proceder a exigências constrangedoras ou abusivas.

Apesar de tais possibilidades de intercorrências negativas, sua participação poderá lhe trazer como benefício o estímulo à reflexão sobre as estratégias educativas e a prevenção do suicídio. Tal condição poderá refletir positivamente em suas intervenções profissionais e, também, em sua vida pessoal e familiar. A sua participação contribui, ainda, para ampliar o conhecimento científico com relação à percepção dos professores(as) sobre o tema proposto.

Os pesquisadores envolvidos estarão sempre à disposição para quaisquer esclarecimentos acerca do assunto, no momento em que desejar, podendo nos contatar no

Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, localizado na rua Zulmira Canavarros, 95 - Centro Norte, Cuiabá - MT, CEP: 78005-200 ou pelo telefone (62) 9 9644-4426 (Gythãna). Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT, situado na Avenida Senador Felinto Muller, 963, 1º andar, Bairro Duque de Caxias, CEP 78.043-400 Cuiabá – MT. CNPJ: 10.784782/0001-50 -Fone: (65) 3616-4180. E-mail: cep@ifmt.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar que é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Ademais, não há qualquer custo, nem tampouco qualquer oferta de pagamento pela sua participação nesta pesquisa. Caso se comprove algum custo ou dano relacionado à sua participação nesta pesquisa, você terá direito à indenização custeada com recursos dos próprios pesquisadores. Mesmo depois de já ter participado, aos participantes é garantida a retirada de seu consentimento sem nenhum prejuízo ou dano, ou qualquer penalidade. Ao final do preenchimento da pesquisa, você receberá a seguinte informação: “Muito obrigada por sua participação!”

Gostaríamos muito de contar com sua disponibilidade! Obrigado! Pedimos que abaixo você clique no espaço indicado demonstrando que leu este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que aceita participar deste estudo. Na sequência será enviado para o seu e-mail uma cópia deste presente documento para que possa salvá-la para si, conforme determinado pelas Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, que regulamentam a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Tendo em vista as informações apresentadas acima, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar deste estudo:

Sim ()

Não ()

APÊNDICE C: Questionário

Questionário a ser aplicado com os professores (as) do Instituto Federal do Mato Grosso – Campus Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva:

1. Você já esteve diante de um estudante que tenha demonstrado um estado emocional fragilizado que sugere um possível risco de suicídio (perceptível por meio de verbalizações, texto escrito ou comportamentos)?

sim não não quero responder

2. Caso estivesse diante de uma situação como a descrita na pergunta anterior, saberia como agir?

sim não não quero responder

3. Se tivesse oportunidade, gostaria de participar de uma formação de caráter voluntário sobre esta temática (prevenção do suicídio)?

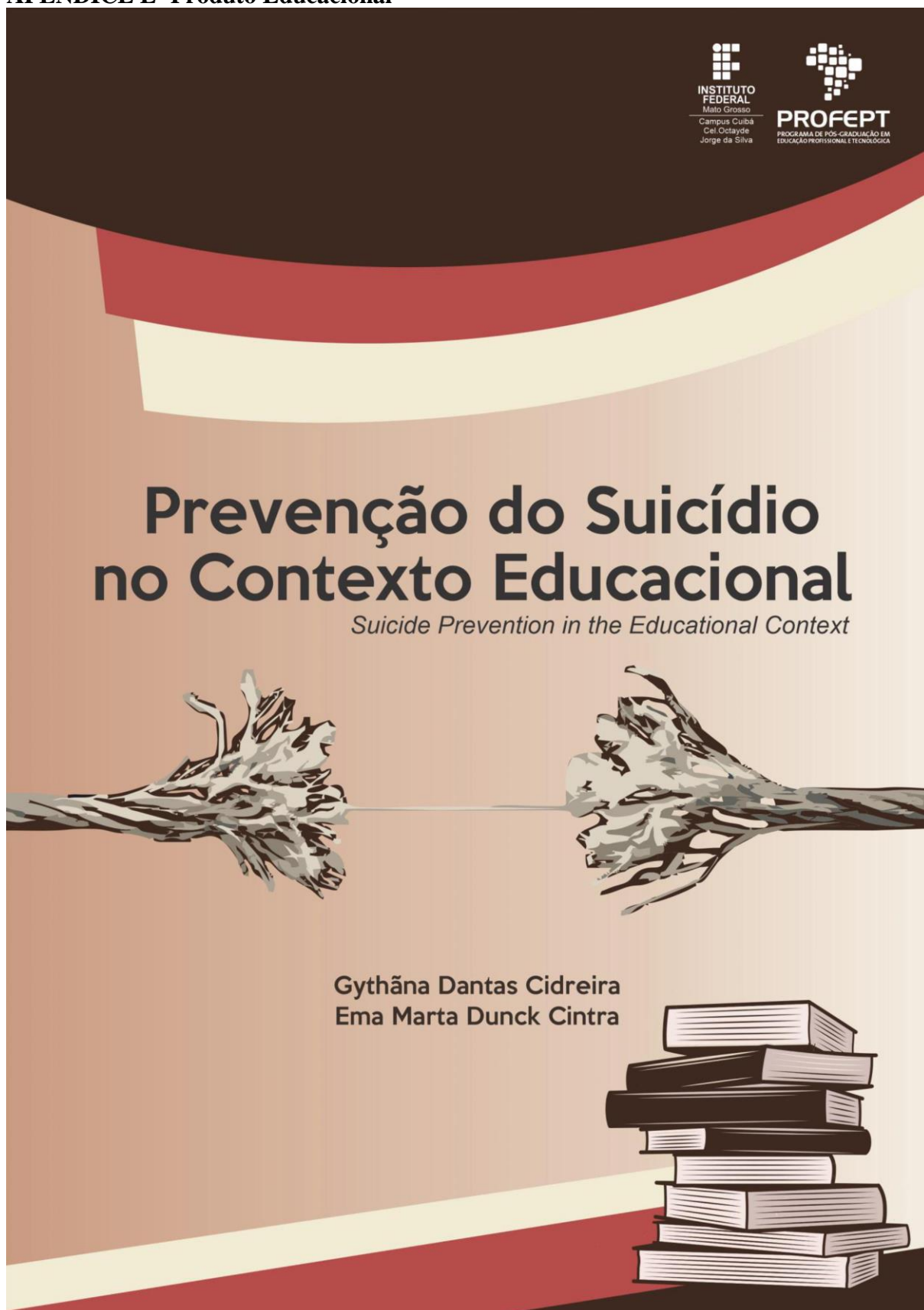
sim não não quero responder

4. Em caso afirmativo, quais aspectos gostaria que fossem abordados sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar?

não quero responder

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE E- Produto Educacional



AUTORAS

Gythãna Dantas Cidreira
Profª. Dra. Ema Marta Dunck Cintra
(Orientadora)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Invictus Desing Criativo
Designer: Virgílio Neto

PRODUTO EDUCACIONAL

IFMT - Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



**INSTITUTO
FEDERAL**
Mato Grosso
Campus Cuiabá
Cel. Octayde
Jorge da Silva



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2020



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
FORMAÇÃO CONTINUADA: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO CONTEXTO ESCOLAR	6
PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO.....	8
Parte 01: Contextualização.....	8
Parte 02: Exposição do Tema.....	10
Parte 03: Interação.....	12
Parte 04: Elaboração de um Mapa Conceitual.....	14
Parte 05: Avaliação.....	16
REFLEXÃO.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS.....	23



“É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. [...]. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. [...] Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida? [...] Aprendi que de nada vale estar em uma superescola, com um supermaterial, num superespaço, numa superlinha pedagógica se não há seres capazes de afetar e dispostos a serem afetados pelos outros! Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. Para além de toda a tecnologia pedagógica atual” (BUENO 2011, s/p).

APRESENTAÇÃO



O modo de pensar desesperançado é um dos sintomas mais nefastos da depressão grave e é fortemente associado ao risco de suicídio. Diante disso, fatores de prevenção do suicídio e depressão têm demonstrado diminuir a desesperança e o risco de tentativas subsequentes de suicídio. É justamente nesse contexto que o professor, como mediador no processo da construção do pensamento e da reflexão, pode contribuir muito na prevenção desse fenômeno social, a partir de uma postura em que se estabeleçam vínculos humanos significativos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um produto educacional, requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (CAPES, 2012), pode colaborar para que tal problemática seja enfrentada de forma mais efetiva. E é aqui que se insere a proposta de formação continuada aqui descrita que tem como objetivo colaborar com a formação, não só dos docentes, mas também de todos aqueles que atuam no espaço educativo, com vistas à prevenção do risco de suicídio no contexto escolar.

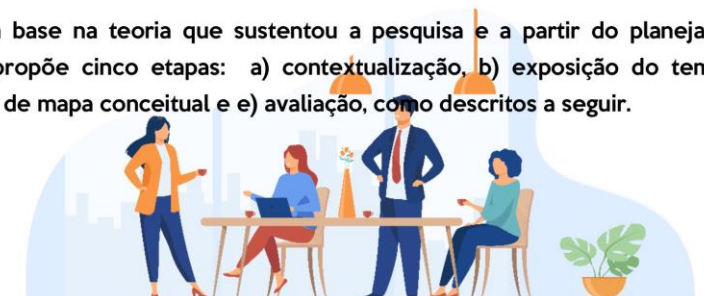
De acordo com a tipologia Capes (2016), o produto educacional aqui apresentado é caracterizado como atividade de extensão. A área de concentração é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que compreende os processos educativos em espaços formais e não formais no que se refere ao mundo do trabalho sob uma perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Segundo Zabala (1998), para a execução de toda prática pedagógica faz-se necessária uma organização metodológica. Libâneo (1990, p.22) aponta que o planejamento tem grande importância por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Esse curso, como proposta metodológica, é de que seja realizado em apenas um encontro (um dia), uma vez que, para essa temática, é extremamente relevante que os participantes fechem todo o ciclo formativo, sem possibilidade de déficit ou prejuízo de alguma informação pertinente no decorrer da formação. É de extrema importância ressaltar que a reaplicação desse produto educacional deverá ser feita somente por profissionais capacitados e habilitados da área, em função das especificidades teóricas, técnicas e éticas que envolvem o fenômeno do suicídio.

Com base na teoria que sustentou a pesquisa e a partir do planejamento, o curso de formação propõe cinco etapas: a) contextualização, b) exposição do tema, c) interação, d) elaboração de mapa conceitual e e) avaliação, como descritos a seguir.

5



FORMAÇÃO CONTINUADA: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Sob a perspectiva da omnilateralidade, percebe-se a importância da discussão sobre a temática do suicídio na escola. A orientação de Marx e Engels (2003, p. 149) sobre a produção de um ser humano omnilateral parte da seguinte afirmação:

Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem [...] Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente.

A escola é um espaço em que se formam seres humanos e o que se espera é que isso ocorra em circunstâncias humanamente planejadas. Então, sendo a escola um ambiente em que se preconiza a vida do ser humano, há que se considerar que o suicídio, que está em todos os lugares, também se encontra nesse espaço educativo. Para isso, é importante que os que atuam na escola estejam preparados para essa vivência humana de que tratam Marx e Engels.

Nesse sentido, a formação continuada se torna uma aliada. Para Imbernón (2011), a formação continuada é uma questão muito ampla e está ligada além da aprendizagem do conteúdo a ser dado em sala de aula, pois a formação de professores abrange os aspectos relevantes que atribui o ser professor.

E ao se pensar nessa expressão usada pelo autor, “ser professor” entende-se que este “lugar” pode ser privilegiado, pois tem a possibilidade de transformar a realidade social e os envolvidos no contexto escolar. Para isso, apoiamo-nos em Libâneo (2005, p.51) que enfatiza que “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. E a proposta aqui descrita leva em consideração essas questões práticas que adentram no contexto escolar, no caso aqui, os casos de suicídio entre estudantes e a possibilidade de os educadores se formarem de modo que estejam preparados para o manejo do suicídio nesse contexto descrito.

Sob a perspectiva da omnilateralidade, se evidencia que os esforços voltados para a prevenção do suicídio requerem a aquisição de uma reflexão sistemática para que a essa proposta seja alcançada. Enfim, faz-se necessário que todos se envolvam, com vistas a uma mudança de perspectiva em relação ao trato com os alunos que enfrentam dificuldades não só de aprendizagem, mas também emocional, encarando-os como alunos que precisam ser compreendidos e apoiados.

FORMAÇÃO CONTINUADA: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nóvoa (1991, p. 30), ao comentar os objetivos que devem ser alcançados na formação continuada, defende que este “só adquire[m] credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. Libâneo (1994, p. 249) argumenta que “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente”. Daí ser necessário que a temática sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar também possa fazer parte dos cursos de formação continuada. É o que se propõe.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

PARTE 01 CONTEXTUALIZAÇÃO

Objetivo: Situar os professores no que tange à realidade vivenciada por eles diante de situações já experienciadas, relacionadas ao comportamento suicida dentro do espaço escolar. Nesta etapa devem ser apresentados os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário aplicado aos professores e outros servidores da instituição.

Para essa etapa, fazer um diagnóstico anterior com os servidores e os docentes com a temática sobre o suicídio no contexto escolar. Para isso, as seguintes perguntas poderão ser realizadas, e podem ser acrescentadas por outras, a depender do contexto escolar no qual os educadores¹ estejam inseridos.



- a) Você já esteve diante de um estudante que tenha demonstrado um estado emocional fragilizado que sugere um possível risco de suicídio (perceptível por meio de verbalizações, texto escrito ou comportamentos)?
- b) Caso estivesse diante de uma situação como a descrita na pergunta anterior, saberia como agir?
- c) Se tivesse oportunidade, gostaria de participar de uma formação de caráter voluntário sobre esta temática (prevenção do suicídio)?
- d) Em caso afirmativo, quais aspectos gostaria que fossem abordados sobre a prevenção do suicídio no contexto escolar?

Ao se aplicar primeiramente um questionário, busca-se saber o que os professores/educadores já conhecem sobre a temática. O que se espera é reconhecer, portanto, o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e saberes.

Ao se promover essa etapa, corrobora-se a proposta de formação continuada que considera o local de atuação como ponto de partida para se estabelecer um bom diagnóstico, pois é sabido, conforme demonstrado por autores de referência (FREIRE, 1979, 1996; GATTI, 1992; GARCIA, 1992; NÓVOA, 1991; IMBERNON, 2002, 2010) que é importante que se parta do diagnóstico do universo escolar em que o professor/educador está inserido. É uma forma de contextualizar, considerando o que eles já haviam experienciado, pois, segundo Vigotski (1998), o primeiro nível do desenvolvimento pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, ou seja, refere-se ao nível em que se já estabeleceu, como resultado de certos ciclos, conhecimentos já adquiridos. Isso se dará a partir dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores e outros educadores.



¹ Na aplicação do produto foi necessário fazer um recorte somente com os professores. Porém sugere-se a participação dos servidores em geral. A compreensão é a de que todo aquele que atua na escola, em qualquer setor, é um educador.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

PARTE 02 EXPOSIÇÃO DO TEMA



Objetivo: Expor o tema do curso, abordando conceitos e a fundamentação teórica sobre o comportamento suicida e sua prevenção, considerando as sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa no questionário.

É importante que os seguintes conteúdos sejam abordados:

- a) Prevenção do suicídio, conceito, suas implicações sociais e emocionais em diferentes contextos, inclusive no ambiente escolar;
- b) Contexto mundial, nacional e local, trazendo dados epidemiológicos e sua relação com questões sociodemográficas;
- c) Estágios do comportamento suicida e como cada estágio pode indicar o grau de risco/gravidade do indivíduo em sofrimento;
- d) Fatores sociodemográficos e sua relação com uma maior vulnerabilidade para o suicídio;
- e) Fatores de risco x fatores de proteção, e apresentação de fatores que podem ser aversivos ou protetivos no que se refere ao fenômeno do suicídio;
- f) Mitos acerca do suicídio que, de forma equivocada, são reproduzidos pela sociedade com base no senso comum e podem ser fatores disparadores para a consumação do ato;
- g) Como intervir diante do indivíduo com comportamento suicida; atitudes esperadas perante a situação da crise por parte daqueles que têm acesso ao indivíduo em risco, com ênfase no papel do professor;
- h) O que não se deve fazer diante de alguém em risco de suicídio; cuidados que precisam ser observados e atitudes que precisam ser evitadas diante de um quadro que sugira o risco do suicídio.

Essa exposição do conteúdo deve levar em consideração, também, o diagnóstico da primeira etapa. Aqui se deve procurar responder os principais questionamentos que foram apontados, respondendo as dúvidas, tratando das temáticas que foram sugeridas pelos participantes da pesquisa e focando naquilo que colaborará para as tomadas de decisão do educador diante de possíveis casos de suicídio no contexto escolar.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

PARTE 03 INTERAÇÃO

Objetivo: Mediar a discussão de forma a possibilitar a partilha de ideias, conceitos, experiências já vivenciadas pelos participantes em relação ao suicídio.

A terceira etapa é um momento para “perguntas e respostas”. Faz-se necessário que seja dada a oportunidade de interação e mediação (VIGOSTSKI, 1998) com vistas a questionamentos e esclarecimento de possíveis dúvidas.

É um momento em que o mediador entra em ação, fomentando a interação entre os participantes, respondendo a questionamentos e reflexões.

É importante, nesta etapa, que todos os questionamentos sejam respondidos de modo que não fiquem lacunas, pois a temática exige que os participantes fechem o ciclo e não saiam angustiados, sem saber como agir. Além disso, é importante salientar que essa formação pode acender situações adormecidas em relação a suicídios em contexto familiar ou de pessoas conhecidas, por exemplo. Nesse sentido, há que se atentar a essas questões no percurso interativo estando à disposição para dar o suporte emocional caso necessário.

Essa etapa deve preconizar a forma dialogada a partir do conteúdo e das reflexões feitas durante a exposição do tema.



PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

**PARTE 04
ELABORAÇÃO DE UM
MAPA CONCEITUAL**

Objetivo: Construir um mapa conceitual pelos participantes, como um recurso didático para o fechamento da formação, reforçando os principais conceitos apresentados durante o curso de formação.

Nesta quarta parte da formação, os participantes são convidados a construir um mapa conceitual com suas principais impressões e conhecimentos adquiridos durante o curso e, em seguida, compartilhá-lo com todos os participantes.

Esse compartilhamento se faz importante por dois motivos principais. O primeiro é observar eventuais lacunas do que fora discutido em relação aos conceitos tratados, e o segundo é fortalecer e fixar o que foi discutido, de modo que haja uma melhor apropriação do conteúdo.

Mapa conceitual:

Para Novak e Gowin (1999), a construção de mapas conceituais favorece uma estruturação hierárquica dos conceitos apresentados por meio de uma diferenciação progressiva do conceito original.

Segundo Moreira (2012), mapas conceituais são diagramas ou palavras que relacionam conceitos, proporcionando uma estratégia potencializadora de aprendizagem. De acordo com o autor, os mapas conceituais são gráficos que representam uma relação de significados.

Tavares (2007) explica que os mapas conceituais servem para conhecer os conceitos importantes e a relação destes. Igualmente, essa técnica permite identificar as lacunas de forma mais pontual, ou seja, conceitos que ainda não ficaram claros na construção do mapa. Com isso, a busca por sanar as respectivas dúvidas torna-se mais fácil, permitindo, posteriormente, um trabalho mais sofisticado no mapa. Não há uma regra fixa na construção de mapas conceituais, pois a construção se faz de forma subjetiva.

Além disso, acrescenta o autor que na elaboração de um mapa deverá ser levado em conta o conhecimento prévio que se possui sobre determinado assunto. Por essa razão, esse tipo de técnica não pode ser rígida e tampouco desconsiderar a forma singular de aprendizagem de cada sujeito. Considera-se que respeitar esse modelo de conhecimento, construído pelo próprio professor/educador ante o tema proposto, fará com que este se sinta mais confiante e, por sua vez, perceba sua participação de forma positiva. Portanto, a construção do mapa conceitual será feita com base nas orientações dadas a partir do conhecimento obtido pelos próprios professores durante a exposição do tema.



PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

PARTE 05 AVALIAÇÃO



Objetivo: Avaliar o curso de formação pelos docentes com um instrumento já elaborado e com possibilidade para contribuições, observações e sugestões de caráter opcional.

Aqui a perspectiva é avaliar a oferta do curso de modo que se possa aprimorá-lo. Apoiamo-nos em Lima (2002, p.107) que argumenta que “[...] a avaliação deve servir para acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas”. Afinal, “[...] deve-se avaliar para mudar o que tem que ser mudado (VASCONCELLOS, 2005, p. 89).

Por isso é importante a avaliação do curso, verificando se os objetivos foram atendidos, pois se há a compreensão de que a avaliação deve preconizar o processo e deve ter um sentido de diagnóstico, essa etapa deve fazer parte do curso, possibilitando que o mesmo seja aprimorado, contemplando os ajustes sugeridos para próximos momentos formativos.

Como sugestão, podem ser feitos os seguintes questionamentos:

	ITENS	Não atendeu minhas expectativas	Atendeu parcialmente minhas expectativas	Atendeu plenamente minhas expectativas	Superou minhas expectativas
1	Importância do tema abordado				
2	Aquisição de novos conhecimentos para sua atuação como profissional docente				
3	Aplicação do tema à vivência escolar				
4	A formação como um todo				
5	Contribuições/Observações/ Sugestões				



REFLEXÃO

Escuto muitas pessoas dizendo que escolheram as suas profissões por conta de um professor específico. Por quê? Pela forma como esse professor afetou você pelo conhecimento. O afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio, na forma como esse avalia. (...) Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. Para além de toda a tecnologia pedagógica atual (BUENO, 2011).

.....

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo [...] este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (FREIRE, 1996, p. 42-43).

.....

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2020, p.20).





Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (SILVA, 1991, p. 3).

.....

Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco [...] não posso escapar à apreciação dos alunos. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala (FREIRE, 1996, p. 96-97).

.....

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, 2020, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Percebe-se a extrema importância da prevenção do comportamento suicida, que, segundo a OMS (2000), é uma questão com alto grau de complexidade, múltiplos fatores e forte impacto na sociedade em geral. Portanto, faz-se necessária uma prevenção em todas as esferas sociais, desde a forma micro e sistemática, implementando-se ações específicas que venham intervir nos setores de atenção básica à saúde, até as ações em um contexto social mais específico e amplo, como as instituições de ensino.

Por isso aqui se apresenta essa proposta de formação, pois tem por objetivo descrever algumas orientações para que o professor possa agir de modo a colaborar para a prevenção do comportamento suicida, com possíveis intervenções realizadas no ambiente escolar, com foco na relação professor-aluno.

Sabe-se que a formação continuada de professores poderá influenciar a relação professor-aluno, favorecendo a prevenção contra o comportamento suicida por meio de uma postura humanizada e intencional. Nesse sentido, o apoio emocional, inclusive por parte de professores no contexto escolar, com ênfase em relações sociais saudáveis e uma perspectiva positiva em relação ao futuro e à situação atual, bem como a habilidade para procurar ajuda profissional quando surgirem dificuldades, são fatores relevantes e que favorecem a integração social e, conseqüentemente, a prevenção do suicídio.

Nesse sentido, espera-se que os professores, como protagonistas desse processo, adotem no contexto escolar o que foi descrito anteriormente de modo a contribuir para que essa meta de prevenção seja alcançada.

Espera-se que a formação de professores sobre essa temática seja uma realidade, inclusive tornando-se multiplicadores¹ com a possibilidade de replicar o produto educacional, para que se produza impacto positivo, também, na sociedade, pois na medida em que a escola está inserida no contexto social, essa formação pode influenciar na diminuição dos casos de suicídio de forma geral.

Só assim se estabelecerá possibilidades para que o saber “aprender a ser” e o saber “aprender a conviver” sejam verdadeiramente importantes como pilares fundamentais para uma educação integral, ao longo da vida e em todos os aspectos.





REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino: orientação para novos APCNS – 2012. Brasília, DF, 22 maio 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf/view. Acesso em: 4 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

LEITE, Sérgio A. S.; TASSONI, Elvira C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.



LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Concepções e práticas da formação continuada de professores.* //: _____ (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. In: _____. *O professor e o combate à alienação imposta.* São Paulo: Cortez, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.* Tradução de Léa Pinheiro Paixão. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TAVARES, Romero. *Construindo mapas conceituais.* *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187>.

pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.* 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6.



**INSTITUTO
FEDERAL**

Mato Grosso

Campus Cuiabá
Cel. Octayde
Jorge da Silva

Prevenção do Suicídio no Contexto Educacional

Suicide Prevention in the Educational Context



PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA





PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA





**INSTITUTO
FEDERAL**

Mato Grosso

Campus Cuiabá
Cel. Octayde
Jorge da Silva



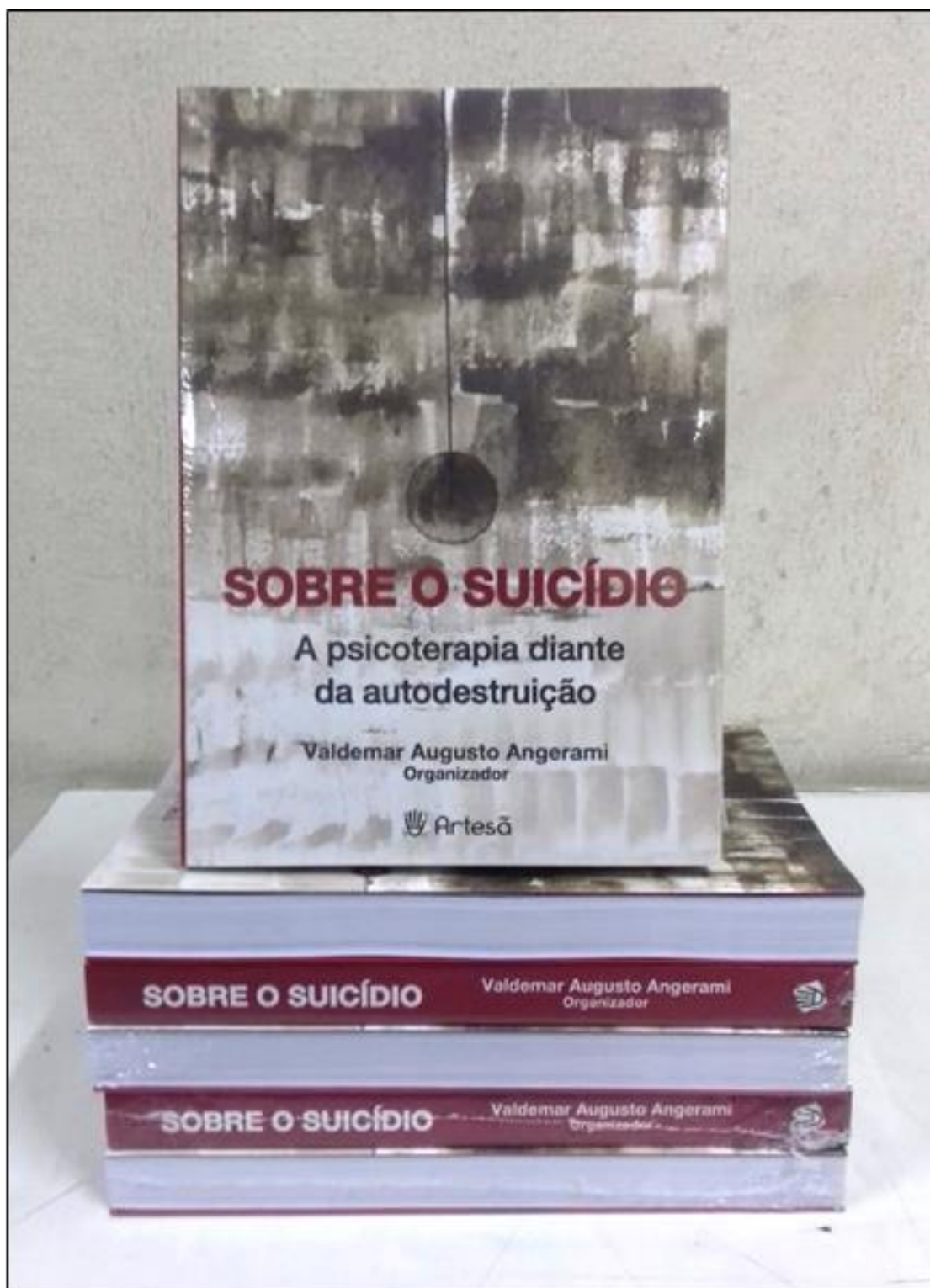
PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANEXOS

ANEXO A: Livro *Sobre o suicídio: a psicoterapia diante da autodestruição*.



ANEXO B: Livro *Sobre o suicídio: a psicoterapia diante da autodestruição*.

