

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/COM A UNIVERSIDADE

ORGANIZAÇÃO MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/
COM A UNIVERSIDADE

Organização

MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis - 2024



AbRAPSO

Associação Brasileira de Psicologia Social

A Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) é uma entidade civil, autônoma e sem fins econômicos que reúne e organiza pessoas dedicadas ao estudo, ensino, investigação e aplicação da Psicologia a partir de um ponto de vista social no Brasil. Desde a sua criação, no ano de 1980, a ABRAPSO busca ensinar a integração da Psicologia Social com outros campos, incentivar e apoiar o desenvolvimento de ações no campo sociocomunitário, bem como garantir o compromisso ético-político de profissionais, investigadores, especialistas e estudantes da área com as populações submetidas a desigualdades e explorações sociais e econômicas, em condição de opressão ou violência de qualquer ordem, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira no sentido da justiça e da igualdade.

Todos os anos a ABRAPSO realiza encontros regionais ou nacionais dedicados a mobilizar e estimular a dialogia acerca da Psicologia Social. O seu compromisso com a sistematização e difusão de saberes se expressam por intermédio da publicação de literatura especializada pela ABRAPSO Editora e pela Revista Psicologia & Sociedade.

Site: <http://www.abrapso.org.br/>

Diretoria Nacional da Abrapso – Biênio 2024-2025

Presidenta: Iolete Ribeiro da Silva

Tesouraria: José Fernando de Andrade Costa

1ª Secretaria: Suzana Santos Libardi

2ª Secretaria: Edinaldo dos Santos Rodrigues

Direção de Comunicação: Caní Jakson Alves da Silva

Direção de Relações Institucionais, Movimentos e Coletivos:

Adriana Eiko Matsumoto e Solange Struwka



ABRAPSO EDITORA

A ABRAPSO Editora é a editora da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Ela busca garantir um dos objetivos estatutários da associação, qual seja, o de “propiciar a difusão e o intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento do conhecimento e prática da Psicologia Social”. Assim, ela promove a editoração de obras de Psicologia Social propostas pelos seus associados, Regionais, Diretoria Nacional e profissionais da área, sob a forma de coleções, livros dos Encontros Nacionais da ABRAPSO e obras propostas.

Sua gestão é realizada por uma Editoria Geral e uma Editoria Executiva. A Editoria Geral é selecionada por meio de edital público junto a seus associados, sob responsabilidade de Comissão designada para esse fim. Além disso, a Editora conta com um Comitê Editorial composto por pesquisadores reconhecidos no campo e que contribuem para o desenvolvimento das ações sob responsabilidade da Editora.

<https://site.abrapso.org.br/publicacoes/editora/>

Editor científico

Emerson Rasera

Editora Executiva

Ana Lúcia Brizola

Conselho Editorial

Ana Maria Jacó-Vilela – UERJ;

Andrea Vieira Zanella - UFSC;

Benedito Medrado-Dantas - UFPE;

Conceição Nogueira – Universidade do
Minho - Portugal;

Francisco Portugal – UFRJ;

Lupicínio Íñiguez-Rueda – UAB - Espanha;

Maria Lúcia do Nascimento - UFF;

Pedrinho Guareschi – UFRGS;

Peter Spink – FGV;



A Editora da ABRAPSO utiliza a licença Creative Commons CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o material em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador. A licença permite o uso comercial.

Ilustração de capa

Elenise Xisto - Artista Plástica

Design de capa

Arnoldo Bublitz

Projeto gráfico

Arnoldo Bublitz

Apoio/Financiamento



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicologia, educação e saúde mental : problematizações
sobre/com a universidade [livro eletrônico]
/ organização Moises Romanini. -- 1. ed. --
Florianópolis, SC : ABRAPSO Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88473-29-0

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Psicologia
4. Saúde mental I. Romani, Moises.

24-196088

CDD-158

Índices para catálogo sistemático:

1. Saúde mental : Psicologia 158

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO — VIVÊNCIAS E PARADOXOS DA PANDEMIA: QUANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SINALIZOU O QUE TORNÁVAMOS INVISÍVEL NA UNIVERSIDADE..... 7

Moises Romanini

PARTE I - INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: EM BUSCA DE PISTAS ÉTICAS, TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

I. A DEMOCRATIZAÇÃO INCONCLUSA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM PERSPECTIVA: NOTAS PARA UM DEBATE CRÍTICO 24

Thiago Ingrassia Pereira

II. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES..... 40

Carolina Ritter • Grace Vali Freitag Tanikado

III. ELITISMO E MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE PRECISAMOS REPENSAR EM NOSSAS UNIVERSIDADES?..... 55

Maria Rita Santos • Maira Tavares Mendes • Vandeilton Trindade Santana

IV. ENFRENTANDO A SUPREMACIA BRANCA: PENSANDO POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS DE ESCUTA E CUIDADO NO ENSINO SUPERIOR 69

Luciana Rodrigues • Bruna Moraes Battistelli

V. A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR, “O QUE MUDOU”? 86

Sônia Maria Rocha Sampaio • Vitailma Conceição Santos • Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa

VI. PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL 99

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

VII. PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E SAÚDE MENTAL: O QUE PODEM AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E ANALÍTICO-INSTITUCIONAIS NESTA TRAMA? 112

Alais Benedetti • Jonas Scheele Queiroga Silva • Pedro Henrique Machado • Rosemarie Gartner Tschiedel

VIII. TERRAS DE FAZER TREMER O PENSAMENTO: CUIDADO E PRODUÇÃO DE SAÚDE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 124

Ariadne Cedraz

IX. SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE: PROBLEMATIZANDO O PRESENTE, IMAGINANDO FUTUROS 138

Moises Romanini • Sabrina Helena Ferigato • Ricardo Rodrigues Teixeira

PARTE II - (DES) CONSTRUINDO A UNIVERSIDADE E TRANSVERSALIZANDO PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL

X. UNIVERSIDADE, JUVENTUDES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	152
<i>Isabela Cristina Lemos • Letícia Lorenzoni Lasta • Betina Hillesheim</i>	
XI. O INVISÍVEL DE UMA PESQUISA	165
<i>Vanessa Maurente • Luana Schmitz • Ana Carolina Bagatini</i>	
XII. RELAÇÃO ENTRE SOFRIMENTO PSÍQUICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	176
<i>Shirley Macêdo • Jorge Tarcísio da Rocha Falcão</i>	
XIII. PERFORMATIVIDADES DE GÊNERO: EFEITOS PARA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS.....	188
<i>Priscila Pavan Detoni</i>	
XIV. ATENDIMENTO DE PESSOAS LGBTQIA+: NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	202
<i>Adolfo Pizzinato • Cuilherme Gomes Ferreira</i>	
XV. O QUE PODE A GRUPALIDADE DE MULHERES NEGRAS? (DE)FORMAÇÕES DE UM CORPO BRANCO EM ATO.....	215
<i>Miriam Cristiane Alves • Diego Portella Viana • Ademiel de Sant'Anna Júnior</i>	
XVI. BEM VIVER, SAÚDE MENTAL E AS PRESENCAS INDÍGENAS: INTERROGAÇÕES À UNIVERSIDADE	230
<i>Fernanda Nogueira • Júlia Castro Martins • Rejane Pafěj Kanhgág (Rejane Nunes de Carvalho)</i>	
XVII. O CAPACITISMO E AS VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: TECENDO TROCAS DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	247
<i>Raquel da Silva Silveira • Raquel de Oliveira Guerreiro • Silvana de Jesus da Purificação • Giano dos Reis Rezende • Leandro Peratz Gomes • Gabrielle do Nascimento Rasquinha • Ana Clara Jardim da Silva • Sofia Hein Machado</i>	
XVIII. POLÍTICAS DE COMBATE AO ASSÉDIO NAS UNIVERSIDADES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	263
<i>Carolina de Corrêa Marques • Mariana Valls Atz</i>	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	280

VIVÊNCIAS E PARADOXOS DA PANDEMIA:

QUANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SINALIZOU O QUE TORNÁVAMOS INVISÍVEL NA UNIVERSIDADE

Moises Romanini

A partir do primeiro caso anunciado de uma síndrome respiratória aguda no dia 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, China, rapidamente um surto epidêmico se espalha pela província de Hubei. Um novo coronavírus, nomeado de Sars-CoV-2, foi detectado. Ao espalhar-se pelo mundo, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde [OMS] reconhece o surto como pandemia do novo coronavírus. Na primeira quinzena de março, estávamos retornando a mais um semestre letivo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entretanto, após aproximadamente dez dias de aulas, fomos surpreendidos por um *e-mail* vindo do gabinete da reitoria: as atividades presenciais da universidade estavam suspensas por 30 dias em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) e da doença provocada por ele (Covid-19). Com o crescimento do número de pessoas infectadas e mortas em decorrência da Covid-19, essa suspensão foi sendo prorrogada sucessivamente, até que, após muitas reuniões do Conselho Universitário, foi aprovada a proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE), elaborada pela ‘Pró-Reitoria de Graduação’ (PROGRAD).

O estabelecimento de um ensino remoto era, apenas, um dos muitos impactos derivados da pandemia: número cada vez maior de pessoas infectadas, hospitais lotados, sistemas de saúde colapsados, mortes, medidas de distanciamento social, crise econômica, desemprego, empobrecimento de grande parte da população mundial. Entretanto, ao contrário do que se propagava nos meios de comunicação de massa, o vírus não era “democrático”, não atacava indiscriminadamente, suas primeiras vítimas fatais eram pessoas provenientes de populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de boas condições de habitação e

de proteção no trabalho, com uma marca etno racial importante. É nesse sentido que alguns/as autores/as ponderavam que o coronavírus é nosso contemporâneo, porque ele partilhava conosco as contradições do nosso tempo à medida que o modo como ele [o vírus] emerge, se difunde e condiciona as nossas vidas, é efeito do mesmo tempo que nos faz ser o que somos e das desigualdades que produzimos cotidianamente.

Ao mesmo tempo que concordamos com tais reflexões sobre a contemporaneidade do coronavírus, somos instigados a pensar, a partir das contribuições do filósofo português João Pedro Cachopo, que a pandemia não era o acontecimento em si mesmo, mas a torção dos sentidos, intensificada e precipitada por ela (Cachopo, 2021). Essa torção envolvia não o modo como nos concebemos no mundo, tampouco pensar sobre o vírus como uma metáfora existencialista que questiona aquilo que somos e aquilo que estamos nos tornando com a pandemia; mas implica o revolvimento do modo como nos imaginamos próximos ou distantes das coisas e pessoas que nos rodeiam. Conforme Cachopo (2021), partimos de um sentimento partilhado: por um lado, sentimo-nos mais distantes dos próximos; por outro, sentimo-nos mais próximos dos distantes. É essa torção, remediada pelas tecnologias e que fora precipitada pela pandemia, que nos convocava a nos posicionarmos diante do acontecimento – nós estamos tanto sujeitos a ele quanto somos sujeitos dele.

O “próximo que passou a ser percebido como distante” pudemos testemunhar nas interações cotidianas em salas de aula na universidade, que passaram a ser (re) mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICS), sendo essas as principais ferramentas de que dispúnhamos para seguirmos com o semestre letivo. Dentre os tantos impasses vividos pelas universidades públicas brasileiras, como a “brecha digital” que atravessa a nossa sociedade e que obrigou as instituições a conhecerem melhor seus e suas estudantes, buscando garantir a permanência e o direito à educação (Pinho, Fernandes, & Oliveira, 2020), detemo-nos aqui em um deles - a rejeição histórica das instituições públicas em relação às modalidades de ensino à distância, apontado por Castioni e colaboradores (2021).

A partir da suspensão dos calendários acadêmicos, as universidades públicas no Brasil se viram diante de sua rejeição histórica da modalidade de ensino à distância, haja vista a baixa utilização entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como a associação negativa à oferta massiva dessa modalidade de educação pelo setor privado – processo associado à possível transformação do ensino superior em um bem mercantilizável. Nesse sentido, a necessidade de utilizar as TDIC gerou muitas controvérsias e confundiu professores/as e estudantes, não apenas em relação às disciplinas que seriam ofertadas ao longo do ano, mas também em relação às atividades de pesquisa e de extensão (Castioni et al., 2021).

E não foram geradas somente controvérsias pedagógicas, mas também em relação à necessidade de se continuar a luta política pelo ensino presencial de qualidade.

Entretanto, com uma sequência de portarias publicadas pelo Ministério da Educação, em especial a Portaria nº 544/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus (Portaria nº 544, 2020), as universidades, do ponto de vista legal, tinham respaldo para migrar as atividades presenciais para o modelo remoto emergencial. Nesse caminho, após um período de atividades de ensino paralisadas, a nossa universidade foi se preparando para o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial, mesmo com as ressalvas feitas por comissões e grupos de trabalho envolvidos com pesquisas sobre o perfil estudantil - que destacavam o caráter excludente dessa modalidade tendo em vista a realidade social, econômica e cultural de muitas/os das/os estudantes.

Cabe destacar que a educação remota emergencial, conforme afirma Arruda (2020), é uma mudança temporária, envolvendo soluções de ensino remotas para aulas que haviam sido previamente planejadas como presenciais e podendo mesclar momentos síncronos e assíncronos. No primeiro caso, o tempo é semelhante à educação presencial, com os conteúdos e programação divididos por semanas de aulas e encontros online com os/as estudantes. Nos momentos assíncronos, haveria a possibilidade de utilizar inúmeras ferramentas digitais para a gravação de conteúdos, que poderiam ser acessados pelos/as estudantes em qualquer tempo e espaço (Arruda, 2020).

À medida que as universidades foram aderindo ao ensino remoto, somada à publicação da referida Portaria do Ministério da Educação que, dentre outras disposições, autorizava a realização de práticas, estágios e laboratórios nessa modalidade, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) realizaram inúmeros seminários regionais de formação em psicologia em tempos de pandemia, com estudantes, professores/as e coordenações de cursos país a fora, o que resultou na redação de um documento de recomendações sobre práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia (Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2020). Neste documento, o CFP e a ABEP destacam que, em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aguardando homologação do Ministério da Educação (MEC).

As novas diretrizes reafirmam os valores, princípios e modelos que devem guiar a estruturação dos cursos de Psicologia no país e, de forma explícita, normatizam em seu artigo 3º que a complexidade das competências essenciais da/o profissional de Psicologia requer uma formação presencial. Nessa direção, o desafio do ensino e de práticas/estágios remotos não foi apenas vivido como um dilema

pelas universidades públicas, como apontado anteriormente, mas por entidades como o CFP e a ABP, que tiveram que construir recomendações para estágios e práticas em um contexto de ensino remoto que agora se fazia inevitável. Embora o uso das TDIC possa potencializar o processo educacional em variadas dimensões, o documento assume as limitações das vivências dos contextos, serviços e territórios nos quais profissionais e estudantes de psicologia atuam. Nesse sentido, alguns questionamentos se tornam imperativos éticos para a formação em psicologia na pandemia:

Afastados fisicamente dos seus contextos de trabalho e da convivência com a dinâmica que esse trabalho assume no seu cotidiano, que práticas profissionais podem ser preservadas e, sobretudo, ensinadas às/ aos futuras/os profissionais? Encontrar alternativas para manter instituições, docentes e estudantes atuando neste período é o desafio que se coloca para todas/os. Que processos de trabalho apresentam atividades ou etapas que permitem a sua realização e, portanto, o seu aprendizado, em uma situação de distância física do contexto e das/os usuárias/os? Ou, em outras palavras, que segmentos dos processos de trabalho da/o profissional de Psicologia pode ser realizados por meio remoto? O que pode ser realizado e ensinado sem significar perda de qualidade científica, ética e técnica da formação? (Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2020, p. 12)

Diante deste contexto, sujeitos a e sujeitos deste momento, buscamos atenuar os possíveis efeitos adversos da pandemia e do ERE com os/as estudantes, repensando planos de ensino, otimizando recursos que pudessem oportunizar a inclusão dos/as alunos/as nas disciplinas e tentando, de algumas maneiras, fazer-se presente neste momento da vida e da formação acadêmica. Contudo, também partilhamos a sensação de que ocorreu um déficit na formação que precisa ser assumido no retorno presencial, e efetivamente isso não ocorreu, retornamos às aulas presenciais como se não tivéssemos vivido aproximadamente dois anos em ensino remoto. Práticas de ensino e aprendizagem (re)mediadas. Remediação em dois sentidos, conforme analisa Cachopo (2021): em relação ao impacto da revolução digital sobre nossas experiências, congregando numa única mídia diferentes mídias (som, imagem e texto); e como evocação das noções de remédio, remedeio ou reparo, sugerindo uma substituição reparadora.

Ora, não foi isso que vivemos nesses dois anos de pandemia e ensino remoto em nossas universidades? O Ensino Remoto Emergencial (ERE), incluindo práticas de ensino e de estágio, possibilitou uma confluência de tecnologias e foi sentido, por todas e todos nós, como uma substituição que buscava reparar a impossibilidade do ensino e de práticas presenciais. Em nossa universidade, o ERE foi desenvolvido de diferentes formas, de um lado buscando a manutenção do vínculo das/

os estudantes com a universidade e, de outro, sofrendo fortes críticas. Tanto nas salas de aulas virtuais quanto nos encontros com estudantes através de ações de extensão, eram recorrentes alguns pontos: necessidade de diversificar os recursos metodológicos; contextualização das práticas pedagógicas, ou seja, os métodos utilizados no modo presencial não surtiam bons efeitos no remoto; a necessidade de revisão constante dos materiais pedagógicos, e não apenas a transposição de materiais de um modo de ensino para o outro; sentimento de exaustão diante das inúmeras atividades realizadas online.

Nessa direção, a torção dos sentidos provocada por essa remediação digital diz mais respeito à nossa imaginação, do que à nossa percepção (Cachopo, 2021), pois, os sentidos torcidos são aqueles cujas experiências se assentam no reconhecimento de uma distância e de uma proximidade que incorporam significados para nós - nossas aulas, nossos encontros, nossa formação, nosso sentimento de pertencimento à universidade. A distância e a proximidade são significadas a partir das nossas experiências cotidianas, e as tecnologias remediaram tais vivências durante a pandemia. A remediação tecnológica foi sentida, por nós, como um empobrecimento das vivências acadêmicas. Mas, com isso, não adotamos a atitude catastrófica que vê nas tecnologias digitais como um mal por si só, nem assumimos um entusiasmo ingênuo que acolhe esse admirável mundo das novas mídias (Cachopo, 2021). Mas o sentimento de não pertencimento e vinculação com a universidade foi um dos efeitos dessa torção dos sentidos, da imaginação, do nosso desejo. Soligo e colaboradores (2020) complementam o nosso posicionamento, afirmando que

Disciplinas, a partir da autorização do MEC, têm sido ministradas por meio remoto, não sem consequências negativas, em especial no que se refere à falta de planejamento prévio, dada a emergência, à sobrecarga e precarização do trabalho docente e à exclusão de boa parte dos estudantes, que não têm acesso aos recursos tecnológicos. No caso dos estágios, por mais que o momento exija flexibilidade e criatividade para se adaptar a uma situação tão inusitada, apenas uma parte muito reduzida das atividades poderia ser passível de realização por esse meio. (Soligo et al., 2020, p. 10)

Percebemos, porém, que os processos formativos em nossas aulas, ações de pesquisa e de extensão foram sustentados por algo que atravessava e ia além de todos os objetivos curriculares: uma ética do cuidado, da conversação, do acolhimento das angústias e incertezas diante da pandemia, de colaboração compartilhada. Era uma aposta. No ensinamento sobre colaboração, escrito com Ron Scapp, bell hooks (2020) se refere à importância de colaborar com diferentes pensadores na construção de uma compreensão mais ampla das dinâmicas de raça, gênero e classe, o que nos moveria para espaços além daqueles unidimensionais de pensamento.

A autora, ao referir-se a ela e seu parceiro intelectual Ron, afirma que o contínuo diálogo “é um esforço constante para manter a consciência crítica sobre o que fazemos, como fazemos e por quê” (hooks, 2020, p. 74). Foi, portanto, por meio da colaboração que nós acompanhamos e desenvolvemos juntos uma consciência crítica e reflexiva sobre nossas práticas. Nossos encontros (nas salas e corredores virtuais), dessa forma, tinham como objetivo a construção de vínculos através de conversações, de diálogos engajados, de compartilhamento de histórias, buscando construir, coletivamente, aprendizados genuínos sobre nossas práticas remediadas. Ao escolher e nutrir o diálogo, nos envolvemos mutuamente na parceria de aprendizagem, na aventura de construir pensamento crítico e de romper com “a noção de que adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (hooks, 2020, p. 81). E foi assim que, mais preocupados com o engajamento do que com as avaliações, por exemplo, aprendemos de forma colaborativa, engajada e fomentando uma sensação de pertencimento – ao menos em pequenos grupos de orientação, de aulas, de grupos de acolhimento e rodas de conversa. Pontos de ancoragem, acolhimento, pertencimento.

Além de estarmos dentro desse contexto com inúmeros impasses e desafios, também nos deparávamos, muitas vezes, com pensamentos sobre a pandemia e a saúde dos/as familiares e amigos/as, amplificando sentimentos e reações comuns apontadas pela Fundação Oswaldo Cruz (2019), como a impotência perante os acontecimentos, irritabilidade, angústia, tristeza, dentre outros. Durante o período do ERE, identificamos, em nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão, de forma mais evidente, seis efeitos da pandemia e do ERE na vida das/os estudantes universitárias/os acompanhadas/os por nós: hibridismo dos espaços doméstico/familiar, acadêmico e laboral; excesso de atividades e esgotamento; sentimento de desamparo e desolamento; polarização política e negacionismo científico (o que tem gerado, por exemplo, conflitos familiares significativos); em decorrência desse, insatisfação com a ausência de engajamento coletivo na pandemia (o que torna ainda mais imprevisíveis os efeitos da pandemia e o tempo necessária para a volta às aulas presenciais); e dificuldades com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a vinculação com a universidade (Romanini, 2021a, 2021b).

Ao mesmo tempo que são experiências singulares, parece-nos que elas dizem muito sobre o que não apenas estudantes universitárias/os estavam sentindo, mas todas/os nós. Em relação às medidas de biossegurança na pandemia, as/os estudantes percebem uma ausência de engajamento coletivo, o que torna mais recorrente os pensamentos sobre a pandemia e a saúde dos/as familiares e amigos/as. Tais pensamentos e sentimentos eram traduzidos em alterações comportamentais, de padrões de sono e alimentação, bem como pensamentos recorrentes sobre a morte e o morrer, cujos relatos foram diminuindo consideravelmente com o avanço da vacinação em nosso país.

Esses efeitos se tornam ainda mais complexos quando pensamos na inserção de estudantes-trabalhadores e nas mudanças étnico-raciais promovidas pelas ações afirmativas nas universidades. Demandas como o excesso de carga horária de estudo, a adaptação ao novo contexto, novas rotinas de sono e alimentação, demandas de organização do tempo e estratégias de estudo, o nível de exigência das disciplinas cursadas para a formação profissional, a difícil equação entre trabalho, família e estudos, emergiam sob a forma de angústias e ansiedades traduzidas na culpabilização individual em casos de fracasso acadêmico. As/os estudantes, embora problematisassem condições institucionais e estruturais que favorecem o fracasso, tomavam para si tal responsabilidade ou culpa, o que gerava um intenso sofrimento psíquico.

A culpabilização individual com relação ao fracasso acadêmico pode ser compreendida como um dos efeitos do processo de naturalização do sofrimento psíquico, pois se poderia considerar como “normal” passar por adversidades e dificuldades na universidade, chorar, sofrer, ficar angustiada/o com provas e trabalhos. Lembro-me de uma questão que uma estudante direcionou a mim: por que não é normal não estar cansada e sobrecarregada? Essa pergunta nos convoca a pensarmos em outro aspecto das questões de saúde mental na universidade: as práticas sociais individualistas, produtivistas e concorrenciais no âmbito acadêmico. Nossas carreiras acadêmicas têm sido significativamente marcadas pela ideia de que o conhecimento científico só é reconhecido como tal se tem valor de troca, se pode ser mercantilizado. A mercantilização, na universidade, é um processo mediado pelos mais variados instrumentos de aferição da qualidade da produção científica e, em última instância, da atribuição de valor ao pesquisador ou candidato/a a pesquisador/a. Currículos *lattes* extensos, artigos publicados em periódicos altamente qualificados, programas de pós-graduação hierarquizados a partir de pontuações que se tornam cada vez mais inalcançáveis. Tudo isso se reflete nas relações acadêmicas, como os/as estudantes nos indicam ao falarem sobre as relações verticalizadas entre estudantes de iniciação científica, pós-graduandas/os e orientadoras/es, sem adentrar nas complicadas relações estabelecidas entre docentes e técnicos/as-administrativos/as. Além dessa hierarquização e afastamento nas relações interpessoais, o produtivismo acadêmico materializa a violência do sistema capitalista, no qual só os que produzem (mais e com ‘qualidade’) conseguem ascender nessa hierarquia, promovendo o individualismo e a livre concorrência entre aqueles e aquelas que deveriam ser parceiros na construção do conhecimento (Romanini, 2021a).

O estudo de Bernardo (2014) com professores/as de uma universidade pública indica uma situação de precariedade subjetiva para as/os docentes frente a esse modelo produtivista na educação superior. Essa precariedade subjetiva leva as/os docentes a um desgaste mental que pode ter como consequência o

sofrimento psíquico e o adocimento. Apesar de se mostrarem conscientes do contexto acadêmico degradado - utilizando as palavras de Trein e Rodrigues (2011), as estratégias individuais de 'sobrevivência' são enfatizadas, em detrimento das estratégias coletivas de superação desses problemas vivenciados (Bernardo, 2014). Supomos que tal precariedade subjetiva também é uma condição das/os estudantes universitários. No âmbito desse modelo competitivo e produtivista, as/os estudantes ponderam sobre a universidade ser um espaço de construção e sustentação de " vaidades intelectuais" – quanto maior o capital intelectual (número de artigos-mercadoria; extensão do currículo; bolsas de produtividade; dentre outros), maior a vaidade. Lembramos, com Milton Santos, que "ser intelectual é exercer diariamente a rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, mas falsos. É também aceitar o papel de criador e propagador do desassossego ... de produtor do escândalo, se necessário" (Santos, 2004, p. 169).

Tanto a atitude de rebeldia quanto as funções de criar e propagar o desassossego e o escândalo parecem ser diametralmente opostas à ideia de vaidade acadêmica tal como comentada pelas/os estudantes: podemos definir vaidade acadêmica como o resultado do processo de valorização das próprias qualidades intelectuais, fundamentada num desejo de que essas qualidades sejam apreciadas e reconhecidas pelos outros. A vaidade acadêmica, o produtivismo e as práticas elitistas/meritocráticas/individualistas (que mantém o processo de culpabilização individual pelo fracasso acadêmico) constituem o tripé da degradação acadêmica. Resistir à degradação requer a crença num futuro e o exercício do papel da crítica na universidade e, conforme Milton Santos (2004), ser intelectual hoje é não ser indiferente, não ficar preso às palavras de ordem, é aceitar as críticas. É não se envaidecer diante do espelho-*lattes*.

Além disso, a lógica da meritocracia evidencia a individualização do sucesso ou fracasso social. Principalmente do fracasso, cuja responsabilidade deixa de ser do Estado e passa a ser exclusivamente do indivíduo. O individualismo, portanto, é o alicerce da meritocracia, pois ela sustenta a competição e livre concorrência entre os indivíduos, os quais teriam – supostamente – as mesmas condições para desenvolverem suas habilidades e competências, alcançando, com isso, melhores posições sociais. Considera-se que somente o trabalho e o talento individuais são os instrumentos legítimos da ascensão social, sendo desconsiderados os "privilégios hereditários" (Bonetto et al, 2006). Sabemos, entretanto, que o discurso meritocrático apenas aumenta os processos de exclusão social, uma vez que desconsidera o contexto social, econômico e cultural de cada pessoa e seus marcadores como classe, raça, gênero, orientação sexual e etnia.

Se o perfil das/os estudantes de IFES vem se modificando a partir da implementação das ações afirmativas, precisamos construir espaços de diálogo e escuta com as/os estudantes que desconstruam essa lógica meritocrática, que produz

intenso sofrimento psíquico naquelas/es que se sentem culpados por não corresponder ao ideal acadêmico. Essa não correspondência cria e sustenta relações de opressão e exclusão, consequência do mito da genialidade acadêmica: sujeitos que aparentam ser muito inteligentes, tomados como protótipos de bons estudantes, com vocabulário endógeno e rebuscado, que não se faz entender àquelas e àqueles que não desenvolveram adequadamente suas aptidões, habilidades e conhecimentos acadêmico-científicos. Sentindo-se cada vez mais longe deste protótipo, muitas e muitos sentem que a cultura da genialidade e da intelectualidade produz o silenciamento e sofrimento das/os estudantes.

Pensando a partir das relações colonizador-colonizado, Grada Kilomba (2019) indica o silenciamento como efeito do colonialismo, pois o colonizador (o branco) não queria escutar o que poderia ser dito pelo sujeito negro. Para que não falassem, as pessoas escravizadas eram obrigadas a utilizar uma máscara, assim o colonizador não sentiria o desconforto com as verdades que poderiam ser proferidas. Djamila Ribeiro (2017) complementa ao afirmar que a máscara é um método de um projeto de silenciamento, agindo não apenas na impossibilidade do ato de fala, mas na invisibilidade dos modos de existência e de pertencimento. Quem não fala não existe. Quem não é ouvido não pode pertencer. Em alguma medida, também obrigamos nossas/os estudantes a usarem máscaras? Se há uma queixa de silenciamento, como descolonizar nossas práticas? Que efeitos de pertencimento temos conseguido criar? Quais modos de existência são, de fato, visibilizados na universidade? A que vidas temos dado passagem nos encontros cotidianos nos corredores e salas de aula? Tais questionamentos, certamente, tem desdobramentos outros com o contexto da pandemia e do ERE.

Nesse sentido, a pandemia nos colocou, de diferentes modos e por diferentes razões, numa condição precária: relações interpessoais, trabalho, renda, afazeres domésticos, cuidado com as/os filhas/os, cuidado de si mesma/o, aulas... tudo sentido como precário. Sujeitos isolados em suas casas (aquelas/aqueles que tiveram essa possibilidade/privilegio, pois temos sempre que lembrar que as medidas de biossegurança também tinham um recorte de classe e raça, em especial) sendo subjetivados por processos de precarização, processos que tornam perenes e frágeis os laços, laços que nos constituem e nos permitem pertencer – à minha casa, à universidade, ao mundo. Por isso, entendemos que a precariedade subjetiva é uma condição, neste contexto, construída pelos efeitos imprevisíveis da pandemia, por uma academia degradada e pelos desgovernos no caso brasileiro. Essa precariedade, portanto, é coletiva e singular; é vivida por todas/os e por mim. Com os efeitos imprevisíveis da pandemia estamos aprendendo cotidianamente a lidar. Diante dos desgovernos, a aposta na reconstrução dos laços, do pertencimento, dos movimentos sociais para resistir e inventar vida onde sentimos a morte. Face à academia degradada, precisamos transformar a universidade em espaço de pro-

dução de saúde e de vida, uma academia reinventada a partir da desconstrução do tripé constituído pela vaidade acadêmica, produtivismo e meritocracia (pautada em práticas individualistas e elitistas). Tripé esse que produz e é produzido pela precariedade subjetiva. Que as máscaras colocadas em nossos rostos e nos rostos de nossas/os estudantes, sejam apenas as que nos protejam do coronavírus.

As reflexões aqui propostas emergem de experiências de ensino, pesquisa e extensão mediadas por mim no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. Em março de 2020, o Projeto de Extensão MEDUSA – Movimento Educação e Saúde Mental¹ inicia suas atividades com uma proposta piloto de construção de espaços de escuta, diálogo e intervenções com estudantes sobre questões relativas à saúde mental e as vivências no contexto universitário. Desde então, apostamos no dispositivo grupal como forma de produção de cuidado e produção de saúde mental. Com encontros semanais, nossos grupos de acolhimento e acompanhamento de estudantes não têm finalidades terapêuticas, no sentido de se autodenominar como grupos terapêuticos, uma vez que entendemos que a universidade pode promover e produzir saúde, afastando-se das perspectivas tradicionais curativas e adaptativas da Psicologia Escolar e Educacional, em diálogo com perspectivas críticas da Psicologia Social.

Os espaços grupais vêm produzindo um processo de coletivização das experiências das/os estudantes, como bem nos indicaram Rocha (1999), Marinho-Araújo (2015) e Sampaio (2015). Nossos grupos adotam uma metodologia semelhante às rodas de conversa propostas por Peretta, Oliveira e Lima (2019). Os participantes das rodas de conversa sobre a evasão abordaram aspectos como as pressões advindas da sociedade e familiares; expectativas, dilemas e vivências da vida universitária; dívidas simbólicas, com a sociedade, com a família, consigo mesmos. Diante de angústias e sofrimentos, as rodas se constituíram como uma significativa ferramenta para a atuação da/o psicóloga/o escolar na universidade, pois, além de fornecerem informações importantes para ações institucionais, proporcionaram também um espaço dialógico, de acolhimento, reflexão e ressignificação (Peretta, Oliveira, & Lima, 2019).

É nesse sentido que o dispositivo grupal possibilita a coletivização das experiências e angústias, tomando a saúde mental não como fenômeno ou atributo individual, mas como uma construção coletiva. Temas como a homofobia, elitismo, hierarquização das relações acadêmicas, produtivismo e competitividade no ambiente acadêmico, dificuldades de adaptação, dentre outros, emergiram nos e através dos encontros, em processos de aproximação e distanciamento das experiências narradas pelas/os estudantes participantes dos grupos. São esses encontros semanais, despretensiosos e com uma postura ética e aberta de escuta,

1 Maiores informações sobre o Programa MEDUSA podem ser encontradas no site www.ufrgs.br/medusa

com estudantes que nos permitem pensar nos efeitos da pandemia e do ERE aqui apresentados e brevemente problematizados. Esses efeitos certamente desdobram-se em desafios às práticas docentes e à universidade. Estudantes se culpam por não se manterem produtivos como suas/seus orientadoras/es. Sentem-se desanimados, ansiosos, deprimidos. Mas esses sentimentos não podem ser patologizados em detrimento de uma coletivização das experiências pandêmicas, e dos efeitos delas em nossa saúde mental.

No MEDUSA, embora aqui façamos referência a sintomas individuais, partimos do pressuposto de que a saúde mental precisa ser coletivizada e politizada nos contextos universitários. Aprendemos com as feministas que o íntimo, o pessoal, também é político. Neste sentido, se os efeitos aqui problematizados forem concebidos como problemas individuais de saúde mental, somos encarcerados pela lógica do encaminhamento especializado e da individualização do fracasso acadêmico. Ações de promoção de saúde, orientação profissional, projetos de extensão, comitês e grupos de trabalho em nossa universidade já vem lutando pela afirmação do direito à educação, contra práticas elitistas, meritocráticas e excludentes. Projetos como o MEDUSA se propõe também a atuar como apoio às comissões de graduação e centros acadêmicos para o planejamento de ações com as/os estudantes, envolvendo docentes e técnicos/as em muitas de nossas ações. Por isso, apostamos na invenção coletiva de espaços, grupos, rodas de conversa – abertas ou com temas demandados pelas/os estudantes, apoio às organizações e centros estudantis, transformando esse inóspito cenário político, social e econômico a partir de micropolíticas inventivas e éticas, que buscam a afirmação das diferenças e da vida na universidade.

A partir de 2022, o MEDUSA se transformou num Programa de Extensão, buscando articular ensino, pesquisa e extensão e colocando em diálogo a Psicologia Escolar e Educacional com a Psicologia Social e Institucional. No âmbito da pesquisa, propomos a pesquisa-intervenção intitulada “Saúde Mental na Universidade: problematizações acerca dos efeitos da pandemia e do ensino remoto emergencial na vida de estudantes universitárias/os”², cujos resultados parciais são discutidos nesta introdução em interlocução com as ações extensionistas. Na dimensão do ensino, destacamos a proposta de um programa de estágios em psicologia (estágio básico e estágio de ênfase em psicologia social e políticas públicas), cujas atividades envolvem encontros de formação, cursos de extensão e encontros semanais de supervisão, além daquelas que são compartilhadas com as ações de extensão. Os/as estagiários/as e bolsistas se envolvem em diversas ações extensionistas: grupos semanais de acolhimento e acompanhamento de estudantes; oficinas e ações so-

2 Projeto financiado pelo CNPq, Edital Universal 2021, Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes, processo n° 404601/2021-9.

bre temas específicos; ações de apoio em saúde mental; e produção de materiais de educação permanente em saúde mental. Uma pesquisa-intervenção pensada a partir de um projeto de extensão; uma proposta de estágios de formação em psicologia aliada à extensão; dimensões que se retroalimentam e se confundem.

Emerge deste movimento, que busca uma torção dos sentidos tradicionalmente atribuídos aos campos da educação e da saúde mental, a proposta deste livro. O objetivo geral desta obra, caracterizada como uma coletânea de textos de docentes, técnicos/as e estudantes implicados/as com o debate aqui proposto, é problematizar as relações entre psicologia, educação e saúde mental. Buscamos apresentar reflexões teóricas, epistemológicas, éticas e metodológicas sobre o debate da saúde mental na universidade. Para tal, a obra está dividida em duas partes: (a) Interfaces entre Psicologia, Educação e Saúde Mental: em busca de pistas éticas, teóricas e metodológicas; (b) (Des) Construindo a universidade e transversalizando práticas de cuidado em saúde mental. Na primeira parte, encontramos textos que vão construindo alguns fundamentos para pensarmos nas contradições e desafios da universidade e da educação superior – marcadamente debates sobre assistência e permanência estudantil, meritocracia, racismo e branquitude, dentre outros. Além disso, temos uma aproximação de bases teórico-conceituais e éticas da Psicologia Social e Institucional e da Psicologia Escolar e Educacional e de pistas para problematizarmos esse campo polissêmico denominado de “saúde mental na universidade”. A segunda parte do livro aborda questões como a grupalidade de mulheres negras, capacitismo, bem-viver e as presenças indígenas na universidade, cis heteronormatividades, juventudes e lógica neoliberal e assédios na universidade. Esses capítulos promovem um movimento de (des)construção da universidade, transversalizando práticas de cuidado e de produção de saúde mental.

Sobretudo por ser um efeito de uma pesquisa-intervenção cartográfica e de um programa de extensão, esse livro é um caminho inventivo e a ser inventado. Podemos dizer que o método cartográfico, enquanto um método de construção deste próprio livro, é um método geográfico e transversal (Kastrup, 2008). Ao associarmos pesquisa-intervenção e cartografia, partimos da noção de território como algo movente, em permanente tornar-se e desfazer-se. Esse deslocamento contínuo entre territorializar, desterritorializar e reterritorializar não é colocado em uma lógica contraditória, mas como modos ininterruptos de se estabelecer e funcionar. Por isso, a desterritorialização não é o ponto de chegada, mas parte integrante de um processo de criação de novos territórios. Dessa forma, a transversalidade que conecta heterogêneos, faz evidenciar o atravessamento de linhas, forças e vetores que desestabilizam um determinado território, podendo daí abrir linhas de agenciamentos coletivos e produção de novos territórios.

Nessa proposta de abrir linhas de agenciamentos coletivos e de produção do comum, Deleuze e Guattari (1995) nos ajudam a pensar na cartografia como uma

aposta de construção de intercessores – espaços de interferências e agenciamentos que desestabilizam os territórios. A construção dos intercessores ocorre por meio de movimentos, processos complexos e de situações cotidianas, desestabilizando as fronteiras entre pesquisador e campo, para que nessa passagem possam emergir focos de invenção. Para isso, é preciso que estejamos atentas/os às circunstâncias do território, que possamos rastrear as forças de reprodução e de invenção que estão enredadas no campo e colocar em análise o funcionamento e os diferentes vetores que se apresentam na situação da intervenção.

A partir dessa experiência como coordenador do Programa de Extensão MEDUSA - Movimento Educação e Saúde Mental e de uma pesquisa-intervenção sobre os efeitos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os³, tais temas emergiram do encontro com estudantes, professoras/es e técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que agora se amplia o diálogo com colegas e parceiros/as de diferentes instituições e lugares. São questões fundamentais para pensarmos a saúde mental nas universidades a partir de uma coletivização das experiências, e não através de processos de patologização e culpabilização individual de supostos fracassos acadêmicos. Esse debate se faz ainda mais urgente diante do contexto pandêmico e de ensino remoto. A pandemia e o ensino remoto, embora não sejam o foco do livro, mas seu ponto de partida, tornaram mais agudas e visíveis as desigualdades sociais e a difícil luta pelo direito à educação.

Medusa, do grego, significa guardiã, protetora. O que a medusa protege? No mito, quem a olhasse diretamente nos olhos seria petrificado/a. Na antiguidade clássica, a imagem da cabeça da Medusa era utilizada para afugentar o mal. No entanto, ela encarnava o próprio mal ao ser amaldiçoada a se tornar uma górgona por Atena, como “punição” por ter sido estuprada por Poseidon no templo da deusa da sabedoria. A górgona Medusa, figura monstruosa, feroz e feminina, tinha serpentes no lugar dos cabelos que hipnotizavam quem a visse.

Por um lado, então, a Medusa que protege (ou deveria proteger) a castidade do seu corpo, que guarda o templo da deusa da sabedoria; por outro, um ser monstruoso que petrifica pelo olhar, tornada dessa forma não humana por outra mulher que a culpa por ter sido vítima de Poseidon. Essa contradição que marca o lugar do feminino em nossa cultura, também abre caminhos para o encontro com o [programa] MEDUSA: construção de espaços de cuidado e proteção no

3 E anterior a essas experiências, como estudante de graduação, pós-graduando, experimentando-me como psicólogo, professor universitário, professor-viajante que circulava pelo interior do Estado, que foi subjetivado pela lógica meritocrática, competitiva, que precisava construir uma carreira acadêmica promissora, que não se entende como sujeito racializado, que se “esquece” de se implicar como homem, branco, gay, cisgênero, de classe média. Uma pessoa que vivencia uma crise profunda de saúde mental, de desgaste, cansaço e desesperança há exatamente cinco anos do dia em que conclui a escrita desta introdução.

encontro de olhares e dizeres, sem nos petrificarmos. O MEDUSA propõe que olhemos nos olhos da Medusa, essa Medusa que nos habita e nos constitui. E que a universidade, esse templo considerado das deusas e dos deuses da sabedoria, não se constitua num espaço de exclusão, culpabilização e naturalização do sofrimento.

O que vemos muitas vezes, entretanto, é esse mito da Medusa transmutando-se e sendo escrito de outras formas no contexto universitário. Para isso, é necessário desmitificar – pois os mitos, assim como constroem grandes narrativas de compreensão de uma cultura e sociedade, também nos enredam em suas totalizações. Projetos como o MEDUSA devem seguir existindo para, nos meandros de encontros singulares, ir desmitificando a universidade enquanto um espaço que valoriza o mérito individual, a competitividade, a produtividade, o capacitismo e que ainda sustenta práticas machistas, homofóbicas e elitistas. Durante a pandemia e no pós-pandemia, nossas/os estudantes precisam ser acompanhadas/os e nossas práticas pedagógicas precisam ser repensadas. Assim, vamos construindo coletivamente espaços de produção de saúde mental e de vida dentro da universidade.

Agradeço o apoio do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, que viabilizou a publicação deste livro, bem como ao apoio do CNPq à nossa pesquisa. Agradeço imensamente a contribuição significativa de todas e todos os/as autoras e autores, generosidade e implicação com essa proposta. Às/aos estudantes que escutam e compartilham nossas histórias desde 2020. Às/aos estagiárias/os de psicologia e bolsistas de pesquisa e extensão que estão ou já estiveram com o MEDUSA, implicadas/os nas relações acadêmicas e desenvolvendo escutas e intervenções críticas e éticas, meu profundo agradecimento (Malu, Laura, Pedro, Camila, Pietro, Marcus, Guilherme S., Bárbara, Guilherme P., Thereza, Andressa). Que esta obra possa circular e servir como instrumento de reflexão e transformação, de desterritorializações e agenciamentos coletivos, abrindo possibilidades de construção de novos territórios existenciais em nossas universidades! Abraços!

REFERÊNCIAS

- Arruda, E. P.** (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação à Distância*, 7(1), 257-275. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Bernardo, M. H.** (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(nspe.), 129-139. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>
- Bonetto, H., Santos, M. R. Z., Freimuller, M., Superti, T. C., Pereira, T. I., Seibel, V. K. R., ... Santos, S. V.** (2006). Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? In J. S. Silva, J. L. Barbosa, & A. I. Sousa (Orgs.), *Práticas Pedagógicas e a lógica meritória na universidade* (pp. 110-119). UFRJ/Pró-Reitoria de Extensão.
- Cachopo, João Pedro** (2021). *A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital*. Elefante.
- Castioni, R., Melo, A. A. S., Nascimento, P. M., & Ramos, D. L.** (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 29(111), 399-419. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>
- Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia** (2020). *Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19: Recomendações*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F.** (1995). *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (vol. 1). Editora 34.
- Fundação Oswaldo Cruz** (2019). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19 – Recomendações Gerais*. Fundação Oswaldo Cruz; Ministério da Saúde.
- hooks, bell** (2020). *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. Elefante.
- Kastrup, V.** (2008). O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 465-489). Trarepa; FAPERJ.
- Kilomba, G.** (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Marinho-Araújo, C. M.** (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 133-174). Alínea.
- Peretta, A. A. C. S., Oliveira, I. W. M., & Lima, L. M.** (2019). Roda de Conversa sobre Evasão: a psicologia escolar no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(e186484), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016484>
- Pinho, M. J. S., Fernandes, K. M., & Oliveira, R. R.** (2020). Educação, tecnologias e covid-19: o que nos dizem os estudantes. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 8(3), 97-111. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11042>
- Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020.** (2020). *Diário Oficial da União*. Edição: 114 | Seção: 1 | p. 62. Ministério da Educação. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento; Justificando.

Rocha, M. L. (1999). A formação na interface psicologia/educação. In A. M. Jacó-Vilela & Mancebo, D. (Orgs), *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. ?-?). EDUERJ.

Romanini, M. (2021a). As máscaras e a precariedade subjetiva: efeitos da pandemia na vida de estudantes universitários. *Revista de Psicologia da UNESP*, 20(1), 49-78. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210003>

Romanini, M. (2021b). “E agora, o que eu faço?”: reflexões sobre os efeitos da pandemia na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os em início, meio e final do curso. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, 4(2), 85-92. <https://doi.org/10.17058/rips.v4i2.16914>

Sampaio, S. M. R. (2015). Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior (pp. 175-190). In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. ?-?). Alínea.

Santos, M. (2004). O intelectual, a universidade estagnada e o dever da crítica: intelectuais e novas tecnologias. In D. Moraes (Org.), *Combates e utopias* (pp. ?-?). Record.

Soligo, A. F., Oliveira, I. T., Muniz, M., & Zanini, D. S. (2020). Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(e243432), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>

Trein, E. & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-792. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>

Parte I

INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

EM BUSCA DE PISTAS ÉTICAS, TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A DEMOCRATIZAÇÃO INCONCLUSA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM PERSPECTIVA: NOTAS PARA UM DEBATE CRÍTICO

Thiago Ingrassia Pereira

APRESENTAÇÃO

O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade. (Freire, 2004, p. 159)

Em uma sociedade marcada por um violento e predatório contexto colonial, os processos educacionais não poderiam ficar imunes às desigualdades subjacentes que forjam um tecido social hierárquico e, por isso mesmo, cindido. As marcas da violência colonial com os povos originários e o prolongado período de escravidão negra sustentam as bases de um país estruturalmente desigual.

Assim, a incorporação do Brasil ao contexto moderno, urbano e capitalista é resultado de um conjunto de iniciativas geopolíticas, planejamento econômico do capitalismo periférico e disputas ideológicas. O sistema escolar é parte da estratégia de modernização brasileira e, em especial, a construção da universidade encontra lugar central na reprodução da classe média.

O legado colonial e a inserção subalternizada do Brasil no mercado capitalista global geraram um passivo histórico que desafia as funções estatais na garantia de direitos. Ao olharmos para a construção da universidade brasileira, percebemos a influência de diversos modelos importados dos países centrais do capitalismo. França, Alemanha e Estados Unidos são referências para a centralização da universidade como instituição autônoma de fundo científico em nosso país. Ainda que precedida por algumas iniciativas pontuais no período colonial e durante o império, somente no século XX é que teremos a consecução do primeiro projeto universitário mais

perene e que servirá de base para a construção do nosso atual sistema de formação em nível superior: a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920.

Ao considerar esse cenário, estudiosos(as) do tema da universidade no Brasil sugerem, em perspectiva comparada, seu caráter “temporão” (Cunha, 1985) ou “tardio” (Ribeiro, 1999). Porém, é importante destacar que o contexto da década de 1920, inspirado por movimentos políticos contrários à política dos governadores e coronéis da chamada “República Velha”, assim como por iniciativas culturais como a Semana de Arte Moderna, instauram um “novo espírito” (Rossato, 2008) que fomenta, junto com as exigências da modernização que se vislumbrava, as condições para a definitiva institucionalização da universidade no país.

Tal cenário encontra amparo no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), que vai se somar aos debates da tradição liberal e democrática, pensando a universidade como um espaço científico e humanístico. Mas uma instituição formativa nestes termos seria para poucos e poucas em um país com alta incidência de recém-escravos(as), população rural dispersa e envolta em práticas autoritárias de coronéis e caudilhos, além da população urbana periferizada como mão de obra barata, refletida no alto índice de analfabetismo. Estima-se que na passagem do século XIX para o século XX, cerca de 85% da população brasileira era analfabeta (Souza, 2008). Dadas as condições socioeconômicas do início do século XX, parece que o rótulo de elitista empregado em relação à universidade faz sentido. O elitismo se expressa em números relativos — estima-se que apenas 0,05% da população de 17 milhões de habitantes em 1900 frequentava a universidade — como também no distanciamento cultural dos letrados e das letradas (mulheres em menor número pelo traço estrutural patriarcal) em relação ao povo em geral.

Assim, ao retomar alguns traços históricos de construção da universidade brasileira, meu objetivo não é apresentar de forma extensa um estudo sobre a história da universidade como parte da história do Brasil. Em outro estudo de maior fôlego, examinei a universidade a partir de princípios sociológicos (Pereira, 2015) e caracterizei o percurso de formação, desenvolvimento e as contradições do acesso e permanência de estudantes, em especial das classes populares, no meio acadêmico nacional. Nessa mesma linha, oferto reflexões mais pontuais sobre o desafio da efetiva democratização da universidade (Pereira et al., 2014), bem como situo o debate universitário brasileiro na obra de Paulo Freire (Pereira, 2018).

Neste capítulo, o objetivo é debater o que classifico como *democratização inconclusa* da universidade brasileira, exatamente para enfrentar o contexto observado por Freire (2004) descrito na epígrafe desta apresentação. Interessa discutir o *campo* acadêmico brasileiro e seu papel na (re)produção de uma das formas de *capital cultural*, nos termos de Pierre Bourdieu (2023). Ao assentar o debate nestes

termos analíticos, me sirvo de indicadores quantitativos e estudos sobre o tema dos desafios e contradições da universidade brasileira.

CAPITAL CULTURAL E AS EXIGÊNCIAS DE RECONHECIMENTO SOCIAL: QUAL O LUGAR DA UNIVERSIDADE?

O processo de construção e desenvolvimento da universidade brasileira é marcado pelos arranjos societários que vão tipificando a instituição. Como observamos acima, a desigualdade estrutural é um aspecto que influencia decisivamente a universidade em nosso país, como de resto no contexto latino-americano em geral, com o detalhe que a colonização lusitana, diferente da espanhola, não fomentou universidades em sua colônia, acentuando ainda mais a cisão entre quem estudava na metrópole e quem vivia na colônia.

Assim, uma das formas de compreendermos o lugar da universidade na sociedade brasileira é explorarmos o conceito de *capital cultural*. Geralmente, há uma relação direta entre anos de escolaridade e inserção no mercado de trabalho, fato que promove um imaginário acerca do papel da formação acadêmica. De forma objetiva, se estuda para garantir uma colocação na estrutura produtiva que permita a manutenção digna da vida. Dessa forma, há uma ideia potente que associa diplomas escolares a “ganhar a vida” (Pereira, 2022). De fato, pesquisas têm demonstrado que, “para cada ano de estudo há, em média, um aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro” (Fundação Getúlio Vargas [FGV], 2008). Então, a escolarização e, sobretudo, o nível superior, se constitui em variável cobiçada por sua incidência na mobilidade social ascendente. Certamente, outros fatores como gênero, raça e local de origem (territorial e afetivo) também explicam as clivagens econômicas e culturais.

A análise sociológica de Bourdieu constrói o conceito de *capital* a partir da influência da leitura marxiana, contudo avança em relação a aspectos subjetivos e intersubjetivos, conforme fica explícito em outros conceitos estruturantes de sua sociologia — *habitus* e *campo* (Najjar et al., 2019), por exemplo. Por isso, o conceito de capital relaciona-se a expressões de poder e ao debate sobre dominação nas sociedades. Interessa à análise sociológica como os sistemas de classificação social repercutem na organização da sociedade. Em Bourdieu, vamos encontrar os seguintes tipos de capitais¹: econômico, social, simbólico e cultural.

Sobre o capital cultural, é interessante como o autor percebe a sua incidência na organização social a partir de três formas: (a) incorporado, (b) objetivado e

1 Para uma leitura mais completa da teoria dos capitais na obra de Bourdieu, sugiro a coletânea de aulas realizadas entre 1983-1984 no Collège de France intitulada *Sociologia Geral – Vol. 3: as formas do capital* (Bourdieu, 2023).

(c) institucionalizado. Esta última forma é caracterizada pelos diplomas escolares, sendo o prolongamento formativo até o meio acadêmico um forte fator de distinção social. Debateremos em seguida essa forma institucionalizada em articulação com o papel da universidade no *jogo social*. Contudo, antes faremos uma breve apresentação das duas outras formas.

Por capital cultural incorporado, temos os traços que são parte da constituição da pessoa, ou seja, aquilo que vamos construindo em nosso processo de socialização, com intensidade no período da infância. Para o autor, este capital “pode existir no estado incorporado, quer dizer, sobre a forma de disposições duráveis e permanentes do organismo” (Bourdieu, 2023, p. 215). Aqui, há articulação seminal com o conceito de *habitus*, que é um dispositivo produzido pelas relações a que somos submetidos na necessária vida em sociedade. O *habitus* é instituído e instituinte de formas de pensar, agir e se comportar na sociedade. Este corresponde, assim, a um constructo teórico em que o sociólogo associa dimensões objetivas (externas) e subjetivas (valores, crenças e ideologias) que forjam o indivíduo em sua vida social.

Nesse sentido, o capital cultural que incorporamos tem a ver com nossas disposições a interpretar e agir de certa maneira na sociedade. Mobilizam-se afetos e temos a tendência de naturalizar a nossa forma (internalizada) de ver o mundo. Por isso, cada arranjo social vai exigir certo *habitus*, não sendo universal e nem correta a sua generalização. Isso significa que um francês, em certa época, vai encontrar uma exigência social diferente em relação a um brasileiro na mesma ou em outra época histórica. Esse fato não foi percebido por Bourdieu, mas foi notado, a partir de rigorosa exegese de sua obra, pelo sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018). Assim, o que incorporamos em nossa socialização é parte dos lugares materiais e simbólicos que ocupamos, e isso nos deixa um legado que (con)forma a nossa presença na sociedade. Souza (2018) observa que há a formação, por exemplo, de um *habitus precário* na classe social mais marginalizada do Brasil — a “ralé” (Souza, 2020). Sabemos como é residual e problemática a presença da “ralé” no sistema escolar, principalmente no meio universitário.

Em relação à forma objetivada de capital cultural, esta se localiza na materialização dessas clivagens culturais, ou seja, sob a forma de bens culturais tangíveis como quadros, livros, dicionários, máquinas entre outros. Assim, “é o produto objetivado do trabalho humano do estado anterior” (Bourdieu, 2023, p. 216). Com isso, percebemos que esta forma do capital cultural é transferível materialmente, mobilizando tanto capital econômico (aporte financeiro para adquirir ou herdar o bem cultural) como capital simbólico a partir de sua posse. É um marcador mais evidente de distinção social, operando o sistema classificatório que reproduz os privilégios de classe.

Finalmente, vamos nos deter um pouco no capital cultural institucionalizado. Nesta forma ou estado, o capital cultural é proveniente da chancela ou legitimação

do sistema formal de educação. Igualmente, parte do capital cultural incorporado e o objetiva em títulos e diplomas escolares e universitários. Para o sociólogo francês,

[s]e o capital econômico existe, de alguma forma, no estado bruto, sob a forma de bens, ele também existe, e em geral simultaneamente, sob a forma de títulos de propriedade, quer dizer, de bens garantidos juridicamente. O mesmo acontece com o capital cultural, mesmo que essa propriedade passe quase sempre despercebida, em particular para os teóricos do capital humano, ... o capital cultural pode existir no estado institucionalizado, quer dizer, ao mesmo tempo objetivado e garantido juridicamente, sob a forma de títulos, e a noção de título escolar, sobre a qual é preciso refletir, é para o capital cultural o que o título de propriedade é para o capital econômico (Bourdieu, 2023, p. 216).

Conforme é possível perceber, o autor associa a posse do diploma à posse de um bem que tem valor, que interfere nas possibilidades materiais e simbólicas que nos alocam em diferentes estratos sociais. Dentro dos pressupostos da teoria reprodutivista em educação (Bourdieu & Passeron, 2008), interessa a origem social (“berço”) e seus efeitos em processos de desigualdade social. A análise sociológica percebe que em sociedades desiguais as chances são também muito desiguais, pois as variáveis provenientes de marcadores sociais — classe, gênero e raça — escapam ao controle dos indivíduos. Tal consideração problematiza um dos cerne do argumento liberal, aprofundado pelo neoliberalismo, que reside na hiper individualização e na responsabilização absolutamente individual sobre o “sucesso” ou “fracasso” na vida. Temos a configuração, mais evidente em países do centro capitalista, mas que também reverbera em sociedades como a nossa, do *indivíduo do desempenho* (Han, 2017), que se esgota de ter que ser ele ou ela mesmo, sempre buscando *ter mais* na tarefa de serem *empresários(as) de si*. Por isso, a pressão do esgotamento é parte de um quadro depressivo, no qual sempre estaremos em falta, mesmo na abundância.

Em sociedades construídas pela violência colonial e que se estruturam verticalmente, a posse de capital cultural institucionalizado é um dos mecanismos essenciais para potencializar a mobilidade social ascendente. Contudo é importante destacar que se evidenciam (e se ratificam) as fortes relações entre capital econômico e cultural, principalmente pelo investimento diferenciado das famílias (Nogueira, 2021). Há uma tendência de reprodução das elites com alto capital cultural, pois as famílias investem fortemente na formação dos(as) filhos(as), buscando atender as exigências do sistema social. Mesmo que seja possível entendermos a meritocracia como a “ideologia espontânea do capitalismo periférico” (Souza, 2018), a literatura da sociologia da educação aponta, desde os anos 1990, para a construção de uma *parentocracia* (Brown, 1990), na qual o investimento

diferencial de recursos por parte das famílias, principalmente em educação, incide diretamente nos destinos sociais.

Nesse sentido, cabe perguntar: como ficam as pessoas que fazem parte da maioria do Brasil que não contam com recursos (*capitais*) para terem chances no jogo social? De que forma podemos avançar na compreensão dos dilemas da universidade em um país desigual? Como compreender criticamente e de forma dialética o acesso e a permanência na universidade brasileira? Afinal, para que e para quem — e contra o que e quem — desenvolvemos o nosso trabalho acadêmico?

Se a posse de diplomas abre oportunidades de inserção como *produtor(a) útil*, com remuneração digna e reconhecimento social, nos termos trabalhados por Honneth (2017), como mantermos uma estrutura social que veta ou constringe boa parte da população de estar na universidade que, ironicamente, ela mantém com sua contribuição compulsória? Seja nas instituições públicas gratuitas ou por meio das bolsas, a questão do direito social mostra-se muito problemática, ainda mais quando consideramos não apenas o acesso, mas a permanência para o êxito na formação universitária. Assim, a articulação entre as formas não apenas de capital cultural, mas entre elas e os capitais econômico, social e simbólico, forma um quadro pelo qual é possível entendermos alguns dos dilemas que, a meu ver, caracterizam nosso sistema universitário em sua relação com o sistema social de forma mais ampla.

A DEMOCRATIZAÇÃO INCONCLUSA DA SOCIEDADE EXPLICA A DEMOCRATIZAÇÃO INCONCLUSA DA UNIVERSIDADE

O subtítulo acima apresenta uma hipótese amparada no debate proposto pela sociologia da educação francesa discutido acima, mas também em outras referências do campo crítico nacional. É o caso de Marilena Chauí (2001), Roberto Leher (2010), Jessé Souza (2018) e Paulo Freire (1994, 2004). Ainda, poder ser arrolada a perspectiva sociológica de Florestan Fernandes (2010), a partir do ensaio *A universidade em uma sociedade em desenvolvimento*. Essas fontes operam com a relação entre o sistema social e o meio acadêmico, problematizando recortes de classe social e demais marcadores sociais que induzem a estruturação das profundas desigualdades brasileiras. Assim,

[a]s universidades das nações subdesenvolvidas também estão inseridas nessas relações de dependência e concorrem para preservar as formas de subordinação cultural existentes, servindo de elo à assimilação de cultura produzida nas nações desenvolvidas e hegemônicas, que exercem o monopólio na invenção e difusão das formas básicas de saber (Fernandes, 2010, p. 267).

Nesse sentido, ao estabelecermos uma relação direta entre os arranjos societários e a organização universitária, podemos discutir o cenário político e econômico de forma mais ampla no Brasil. Em perspectiva histórica, observamos que a democracia em nosso país é muito mais a exceção do que regra, pois o período republicano é repleto de rupturas, golpes de Estado e períodos autoritários. Mesmo no contexto mais recente da Nova República, a partir dos anos 1980, em que pese os avanços relacionados ao voto direto e a garantias de direitos pela Constituição Federal de 1988, é possível vermos o cenário de instabilidade social — alta desigualdade — e política — dois *impeachments* de presidentes.

Tal situação é típica de sociedades com o histórico que estamos brevemente discutindo, já que, mesmo com procedimentos democráticos no âmbito institucional, a persistência de quadros de concentração de renda e poder promove, além de constrangimentos óbvios à vida material de expressivas parcelas da população, o descrédito com as instituições e os sujeitos políticos que operam o regime democrático. Junto a isso, o passivo de um período recente autoritário ainda permanece muito vivo em nosso contexto cultural, inclusive, adquirindo novos contornos com a ofensiva conservadora que aglutinou setores de nossa sociedade em torno do bolsonarismo (Nobre, 2020).

De certa forma, a incapacidade de construirmos um sistema mais inclusivo e promotor de justiça social mais substantiva, junto com a percepção generalizada de corrupção estatal e má administração do orçamento público, vai minando as bases de apoio à democracia. De que adianta termos um regime democrático convivendo com a miséria e a fome²? Esse aspecto, junto a outras contradições, ajuda a explicar que cerca de 40% da população brasileira seja ambivalente em relação à democracia, ou seja, para essas pessoas, tanto faz a democracia ou um regime autoritário (Santos & Hoffmann, 2019).

Assim, é sintomático o desfecho eleitoral de 2018, uma vez que o candidato vitorioso na eleição presidencial demonstrava explicitamente valores e posturas antidemocráticas, inclusive sendo saudosista da ditadura militar. O desgaste do pacto da Nova República e a incompetência da gestão estatal na garantia de direitos efetivos à maioria da população, somados ao desgaste da imagem do governo de centro-esquerda envolto em denúncias de corrupção (dimensão moral), criaram terreno fértil ao desenvolvimento da extrema-direita organizada em torno de um líder carismático. Mesmo os avanços sociais efetivos entre 2023 e 2016 não tiveram força suficiente diante da estratégia de ocupação das redes sociais, propagação de

2 Dados de relatório publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil sofrem com algum grau de insegurança alimentar. Ver: <https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/aumento-da-fome-e-inseguranca-alimentar-no-brasil-relatorio-da-onu-revela-dados-preocupantes/>

notícias falsas (*fake news*) e o discurso de uma “nova política” que rompesse com o “centrão” e a ineficiência da máquina estatal (Nobre, 2022).

Qual o impacto desse contexto na universidade? Como parte do Estado brasileiro, as instituições públicas estatais foram diretamente afetadas durante a gestão do governo federal entre os anos de 2019 e 2022, tanto em termos de restrições orçamentárias³, como no permanente discurso que buscou deslegitimar a ciência e o trabalho de docentes e estudantes⁴. A postura antivacina durante a pandemia de covid-19 é muito ilustrativa da linha política adotada. Até mesmo as instituições privadas foram fortemente atingidas com o constrangimento das políticas de acesso à universidade, caso do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

No âmbito da pesquisa na pós-graduação, os cortes orçamentários durante o governo 2019-2022 foram também extremamente significativos. Estima-se uma redução de mais de 50% no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período 2011-2021, com acentuada perda de recursos financeiros em 2021 e 2022⁵. Logo, sem o devido aporte de recursos, uma área sensível como a educação acaba reproduzindo hierarquias sociais, ou seja, apenas quem possui apoio familiar pode se manter sem política de bolsas. Isso corrobora a elitização estrutural da universidade e ataca o direito à formação superior de qualidade, gerando forte retenção de estudantes que não prolongam seus estudos para além da Educação Básica, como, também, expressivos números de evasão na graduação (Zago et al., 2016) e de não acesso à pós-graduação.

Dessa forma, mesmo diante da expansão do acesso à educação superior, fomentado por políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Prouni e o Fies no início do século XXI, o quadro recente de cortes orçamentários e de ataques ideológicos constrangeu o processo que estava em curso. Ao observarmos as inúmeras contradições da universidade brasileira, ainda é possível afirmar que, especialmente as instituições públicas e gratuitas, ainda são espaços potentes de oportunidades. É fundamental neste debate, as ações afirmativas, via política de cotas sociais e raciais,

3 Estima-se em 12% as perdas de orçamento das universidades federais durante o período 2019-2022. Ver: <https://www.brasilefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo-bolsonaro>

4 Vivenciamos uma “guerra” permanente do governo federal em relação às universidades e ao trabalho científico em geral. O objetivo publicamente declarado era “desesquerdizar” as instituições de ensino. Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html O desrespeito às consultas que indicavam reitores de universidades federais é um exemplo do *modus operandi* do governo federal de então. Ver: <https://www.cartacapital.com.br/justica/os-reitores-do-bolsonarismo-avancam-sobre-universidades-federais/>

5 Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>

uma vez que cumprem importante papel na mudança progressiva do perfil de quem estuda em uma universidade federal. Dados da *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação*⁶ da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) relativos a 2018 sinalizam para um cenário que estava em movimento, aproximando mais as características dos(as) estudantes do perfil demográfico da sociedade brasileira como um todo. A preponderância de mulheres, de pessoas negras e a maior presença de estudantes com renda mensal familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (70,2%), ilustram que havia um processo de democratização em curso.

A modificação, lenta, mas progressiva, do perfil dos(as) estudantes das universidades públicas, somada à interiorização promovida pela criação de novas universidades dentro do Reuni, assim como a expansão da rede técnica federal com diversos *campi* de Institutos Federais, formavam um quadro com alto potencial para modificar a estrutura social do país, além da própria estrutura da universidade (Pereira, 2015). Por isso, ao falarmos de democratização da universidade, não cabia sua associação linear com a expansão de vagas — dimensão do acesso —, que, por mais fundamental que seja em um sistema elitizado, não é suficiente sem uma política agressiva de permanência estudantil. Somente é possível falarmos de democratização da universidade brasileira ao considerarmos, de forma relacional, o acesso com a permanência de estudantes, principalmente os da classe trabalhadora (Pereira & Silva, 2010).

Nesse sentido, é possível classificarmos como uma *democratização inconclusa* o atual estágio da universidade brasileira, pois, se tivemos avanços e uma maior inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos do nível superior, também é fato que o passivo social e escolar do país incide fortemente na configuração do sistema em período de cortes orçamentários e ataques ideológicos. Junto a isso, é importante refletirmos acerca da “fotografia” atual do nosso sistema universitário, compreendendo alguns de seus desafios.

DESAFIOS ATUAIS DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

É inegável o desenvolvimento da universidade brasileira mesmo diante das contradições econômicas e sociais do país. Formamos certos nichos de excelência acadêmica e a produção científica nacional ocupa lugar de destaque no contexto internacional⁷, em especial na América Latina. O problema que se presta ao

6 Ver: <https://www.andifes.org.br/?p=79639>

7 Vide matéria publicada no portal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) com dados do Observatório em Ciência, Tecnologia e Inovação (OCTI) e pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/producao-brasileira-de-artigos-cresce-32-em-2020-em-relacao-a-2015/>

exame sociológico é que a excelência acadêmica para poucos e poucas é elitista, separando o espaço acadêmico das necessidades da maioria da população. É muito desafiador considerarmos a existência de uma universidade democrática em uma sociedade com altos déficits democráticos. Conforme discutimos anteriormente, o prolongamento dos estudos está intrinsecamente associado ao contexto de oportunidades e apoios que, junto às iniciativas de ordem pessoal, incidem na probabilidade de sucesso individual (Moris et al., 2022). Diante disso, quem está na educação superior brasileira?

Dados do censo da educação superior de 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022) indicam o total de 8.986.554 matrículas na educação superior, sendo 77% na rede privada e 23% na rede pública. Observamos a forte presença privada na educação superior, passando de $\frac{3}{4}$ das matrículas. Desde a expansão universitária no período da ditadura militar, em grande parte decorrente da pressão da classe média do “milagre econômico” (1968 a 1973), chegando ao contexto privatista dos anos 1990 (Oliveira, 2009), a saída para a pressão por acesso ao nível superior é pelo mercado. Nesse sentido, mesmo as políticas públicas de crédito educativo (Fies) ou de bolsas parciais e integrais (Prouni) não deixaram de auxiliar no incremento desse setor.

O setor privado, ainda que diversificado em termos institucionais (faculdades, centros universitários, institutos superiores) e de suas mantenedoras, sofre os efeitos diretos da gestão neoliberal dos anos 1990 e seus desdobramentos no contexto do século XXI. O foco das instituições privadas, com exceções importantes de algumas universidades tradicionais — caso das PUCs — é o ensino voltado ao mercado de trabalho, relegando a pesquisa e a extensão a projetos pontuais. Mas é outro aspecto fortemente presente na rede privada que obtém destaque na atualidade: a oferta de educação a distância (Ead).

Do total de matrículas em 2021, já chegamos a 41,4% Ead. No recorte específico da rede privada de Educação Superior, esse número sobe para 51%. O debate que estamos realizando não rotula ou pretende se constituir com base em preconceitos de qualquer natureza, mas considera que a experiência formativa por canais de internet, sem a vivência do espaço universitário, potencializa a gestão de tempo e sua flexibilidade, ao mesmo tempo em que destituiu o diálogo, o colóquio e a formação política e cultural em sentido amplo.

Dessa forma, a demanda por educação superior no Brasil é satisfeita, em grande parte, pela rede privada, de forma Ead ou em cursos noturnos (que correspondem a 66% das matrículas na rede privada) com enfoque voltado ao mercado de trabalho. O caso dos cursos de licenciatura é emblemático: desde o ano de 2018, os dados censitários revelam a preponderância de matrículas Ead, chegando a 61% em 2021 (INEP, 2022). Temos uma tendência que aponta para a diminuição da procura por cursos de formação de professores(as) e, entre aquelas pessoas que ingressam

em uma licenciatura, boa parte terá uma experiência formativa a distância. Essa é uma realidade presente em todo o território nacional e se expressa fortemente em regiões do interior do país (Silva, 2021), nas quais, mesmo com a expansão promovida pela política pública do Reuni, ainda permanece um conjunto de desafios ao ingresso no ensino superior.

Portanto, percebemos que, em diferentes momentos históricos, tivemos expansão no número de instituições de formação superior, bem como políticas de fomento ao ingresso na graduação. É muito importante a expansão quantitativa que se expressa em números, pois, ainda, no nosso país a taxa bruta de matrículas na educação superior é de 39,3% e a taxa líquida (pessoas de 18 a 24 anos que frequentam) é de 19,7% (INEP, 2022). Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/2024 previa uma taxa bruta de 50% e uma taxa líquida de 33%, o que não será alcançado. Caminhamos, mas o caminho segue longo para uma efetiva democratização da universidade. E nos próximos anos viveremos o reflexo do governo federal (2019-2022) negacionista científico e do período pandêmico que alterou sociabilidades, ou seja, ao lado de certa mudança demográfica que impacta o número de estudantes desde a educação básica, temos um cenário desafiador. A pergunta central é: quem vai estar na universidade e em qual universidade?

Os dados apresentados brevemente aqui sugerem uma “fotografia” que revela as contradições sociais do país e ratifica estudos e proposições acerca de alguns desafios para a concreta democratização da sociedade e da universidade brasileira. De forma objetiva, listarei a seguir os principais desafios que percebo para o sistema universitário brasileiro a curto prazo.

Em termos de *acesso*:

- Revogação da atual Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), pois há constrangimentos reais à formação de jovens que vai impactar a universidade;
- Manutenção da política de ações afirmativas — cotas sociais e raciais — e aprofundamento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU);
- Incremento da política de ingresso indígena e da política de ingresso de estrangeiros(as);
- Expansão equilibrada de novas universidades e institutos federais em regiões fora das áreas metropolitanas, mediante estudos diagnósticos para definição dos cursos que serão ofertados.

- Em termos de permanência estudantil:
- Fortalecimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com maior orçamento e pessoal para a Pró-Reitoria e o setor de assuntos estudantis das universidades;
- Incremento de estratégias para apoio psicológico e pedagógico à comunidade universitária;
- Formação permanente para o desenvolvimento da “pedagogia universitária” do corpo docente, sensibilizando os(as) profissionais para a necessidade de atenção didática;
- Debate qualificado sobre currículo universitário, bem como sobre cursos e a relação com a pós-graduação.

Além desses pontos, como lidar com a oferta Ead e a “concorrência” das instituições mercadológicas que acenam com formações rápidas e de baixo custo é um debate inadiável. Sobretudo, coerente com o argumento deste texto, todas as iniciativas arroladas são inofensivas sem um contexto político e econômico favorável. Não há como negociar questões orçamentárias, pois o financiamento repercute diretamente na estrutura de trabalho, seja na carreira do magistério superior, na infraestrutura das instituições, no fomento das atividades acadêmicas (saídas de estudo, participação em eventos, projetos de extensão e pesquisa) ou na política de assistência estudantil (bolsas e auxílios).

A desigualdade social constrange o capital cultural incorporado da maioria da população brasileira, beneficiando o *habitus* de classe média. Com o aumento do acesso à escolarização — capital cultural institucionalizado — segmentos de primeira geração familiar a chegar à universidade pressionam o sistema a não apenas garantir o acesso, mas, sobretudo, a permanência. Nesse sentido, estreitar laços com a comunidade é algo fundamental para atenuar novos ataques de ordem material e simbólica. Romper com a ideia de que as universidades, principalmente as públicas de excelência, são “torres de marfim” isoladas do restante da sociedade, é fruto de um trabalho que deve envolver toda a comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não parece razoável a construção de uma instituição universitária estruturalmente democrática em um país que ainda apresenta práticas autoritárias em cenário de aguda desigualdade social. O argumento que tentei mobilizar neste

texto relaciona seminalmente a estrutura social, econômica, política e cultural ao sistema universitário. Considerei alguns efeitos deletérios à democratização efetiva da universidade brasileira em virtude do projeto que orientou o governo federal (2019-2022), tendo por base um passivo histórico de elitização.

Em diálogo com referências do campo crítico e considerando dados oficiais, montei um quadro que se desdobra em desafios urgentes para a retomada do processo de expansão do acesso e da qualificação da permanência estudantil. Afinal, temos uma *democratização inconclusa* da universidade e sua superação passa por estratégias provenientes de um novo pacto nacional em direção à consolidação democrática. O financiamento público do sistema universitário é ponto chave para esta retomada, pois sem o devido investimento, pouco poderemos avançar. Além de recursos financeiros, se coloca no horizonte o papel da formação universitária como capital cultural institucionalizado, democratizando o acesso à ciência, às artes e ao *bem viver*.

A pandemia de covid-19 alterou sociabilidades e intensificou o uso de recursos remotos no ensino em todos os níveis. Como recurso didático, a internet e outros dispositivos tecnológicos são muito úteis como apoio didático, permitindo novas práticas de ensino-aprendizagem. Contudo, a oferta Ead de caráter mercadológico na educação superior é uma realidade em expansão. Pela relação dos diplomas com potenciais chances no mercado de trabalho, a graduação em curso superior assume uma característica credencialista, ou seja, as pessoas buscam satisfazer as necessidades materiais e simbólicas de reconhecimento social pelo grau de escolaridade.

Como discutimos, a estrutura social do país gera, para muitos segmentos, um *habitus* precário ao considerarmos as exigências para inserção como trabalhador(a) útil. A generalização dos valores típicos de classe média constrange as classes populares que disputam espaços de reconhecimento social. Um desses espaços mais relevantes de reconhecimento é a universidade, assim, o diploma de nível superior é um elemento de distinção social. Em nome de sua posse, vale investir em uma formação aligeirada, rasa e remota. O mercado percebeu essa demanda e construiu um cenário de oferta que encontra procura.

Diante disso, como as universidades com maior tradição e/ou compromisso com a qualidade acadêmica devem se comportar? Qual a alternativa viável para a atração de estudantes? Por outro lado: por que um(a) estudante faria quatro ou cinco anos de um curso presencial se o *diploma é o mesmo* no curso a distância em muito menor tempo e com menores exigências acadêmicas? Podemos objetar: o *diploma não é o mesmo*. Mas, quem pode, de fato, cumprir as exigências de uma formação universitária de qualidade, tanto em termos de *background* formativo como de tempo disponível? Voltamos ao privilégio da classe média que, detentora de capitais (cultural e econômico), pode comprar o tempo livre de seus filhos

e filhas, garantindo a continuidade da formação cognitiva e afetiva que oferta desde o “berço”.

Uma coisa é chegar à universidade dominando línguas estrangeiras, informática e vindo de uma escolarização de qualidade, além de não precisar se preocupar com o sustento material imediato. Outra coisa bem diferente é não dispor desses recursos e apoios, tendo que conciliar dupla ou tripla jornada de trabalho e estudos. A diferença não é de potencial ou de interesse, muito menos de esforço ou talento individual, mas, sobretudo, ela é social, constituída por variáveis que estão para além da pessoa e de seus desejos. Afinal, quem não quer ter reconhecimento e uma vida digna?

A formação universitária deveria ser apenas um direito e uma oportunidade de organização da vida, não um pré-requisito ou credencial para a concorrência e a disputa por bens materiais e simbólicos escassos. Há um histórico de presença consolidada da classe média na universidade, sendo a novidade que se desenhou pelas políticas públicas recentes — Fies, Prouni, Reuni, Ações afirmativas — a companhia das classes populares, gerando outras demandas por assistência estudantil e pedagogia universitária. Ao destacar alguns desafios, não desconheço a complexidade do tema e não tenho a intenção de desconsiderar os distintos cenários regionais do Brasil. Porém, me parece importante colocarmos na agenda de reconstrução nacional o diagnóstico da Educação superior para sabermos o que temos para avançarmos a fim de chegar onde queremos.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P.** (2023). *Sociologia geral, vol. 3: As formas do capital*. Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.** (2008). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2a ed.). Vozes.
- Brown, P.** (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- Chauí, M.** (2001). *Escritos sobre universidade*. Editora Unesp.
- Cunha, L. A.** (1985). *A universidade temporã: O ensino superior da colônia à Era Vargas*. Francisco Alves.
- Fernandes, F.** (2010). *Circuito Fechado: Quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. Globo.
- Freire, P.** (2004). *Pedagogia da tolerância* (1a reimp.). Editora Unesp.
- Freire, P.** (1994). *Cartas a Cristina*. Paz e Terra.
- Fundação Getúlio Vargas** (2008). Para cada ano de estudo, renda aumenta 15%, mostra a FGV. Autor. <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/iv/midia/kc1654.pdf>
- Han, B.-C.** (2017). *Sociedade do cansaço* (2a ed.). Vozes.
- Honneth, A.** (2017). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. (2a ed.). Editora 34.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP** (2022). *Censo da Educação superior 2021*. Diretoria de Políticas Educacionais. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Leher, R.** (2010). Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In J. P. A. Magalhães et al. (Eds.), *Os anos Lula: Contribuições para um balanço crítico 2003-2010* (1a ed., pp. 369-412). Garamond.
- Moris, C. H. A. A., Casellato, F., Nascimento, M. M., Agostini, G., & Massi, L.** (2022). Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, 34(2), 69-91. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.189030>
- Najjar, J. N. V., Mocarzel, M. S. M. V., & Santos, P. S. M. B. dos.** (2019). Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à política educacional. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-23. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.005>
- Nobre, M.** (2022). *Limites da democracia: De junho de 2013 ao governo Bolsonaro* (1a ed.). Todavia.
- Nobre, M.** (2020). *Ponto-final: A guerra de Bolsonaro contra a democracia*. Todavia.
- Nogueira, M. A.** (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de pesquisa*, 51, e07468. <https://doi.org/10.1590/198053147468>
- Oliveira, R. P.** (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>
- Pereira, T. I.** (2015). *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: A experiência do Alto Uruguai gaúcho* (1a ed.). CRV.
- Pereira, T. I.** (2018). Universidade. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitzkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (4a ed., pp. 476-478). Autêntica.

- Pereira, T. I.** (2022). Estudar para “ser alguém na vida”? reflexões sobre os sentidos da formação no capitalismo atual. In F. Zatti, J. C. Giroto, A. P. Cervinski, & L. Rossetto (Eds.), *Aprendizagem no contexto da formação profissional: Reflexões para estudantes e educadores* (1a ed., pp. 59-80). IFRS. <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/483>
- Pereira, T. I., May, F., & Gutierrez, D.** (2014). O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. *Revista Pedagógica*, 16(32), 117-140. <https://doi.org/10.22196/rp.v16i32.2726>
- Pereira, T. I. & Silva, L. F. S. C.** (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates* (UFRGS), 4(2), 10-31. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>
- Ribeiro, M.** (1999). *Universidade brasileira “pós-moderna”: Democratização x competência*. Editora da Universidade do Amazonas.
- Rossato, E.** (2008). *Modelos da universidade brasileira (1920/1968)*. Biblos.
- Santos, E. R. & Hoffmann, F.** (2019). Qualidade da democracia no Brasil e confiança nas instituições políticas. *Campos Neutrais – Revista Latino-Americana de Relações Internacionais*, 1(1), 46-69. <https://doi.org/10.14295/cn.v1i1.8621>
- Silva, R. S.** (2021). *De direito fundamental a serviço privado: diagnóstico do mercado educacional a partir da expansão da educação superior a distância no Alto Uruguai gaúcho* [Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS]. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4442>
- Souza, J.** (2018). *Subcidadania brasileira: Para entender o país além do jeitinho brasileiro*. LeYa.
- Souza, J.** (2020). *A ralé brasileira: O que é, como vive* (3a ed.). Contracorrente.
- Souza, R. F.** (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: Ensino primário e secundário no Brasil*. Cortez.
- Zago, N., Paixão, L. P., & Pereira, T. I.** (2016). Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. *Educação em Foco*, 19(27), 145-169. <https://doi.org/10.24934/eef.v19i27.1334>

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES

Carolina Ritter

Grace Vali Freitag Tanikado

O ingresso no ensino superior brasileiro via educação pública e gratuita foi historicamente destinado a uma pequena parcela da população. Com um reduzido número de instituições públicas existentes, o processo seletivo de ingresso destas se restringia, de modo geral, aos sujeitos brancos, que cursaram o ensino básico em escolas privadas e que eram oriundos da elite socioeconômica brasileira.

Somente nos últimos anos, o perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vem se alterando gradativamente como consequência da adoção de políticas que ampliaram o número de instituições, cursos e vagas, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e da lei de cotas, seguindo o movimento da democratização de ampliação de acesso às universidades públicas federais, o desenvolvimento da política voltada para a permanência estudantil, via Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diante de tais transformações, a questão da efetivação do direito à educação para os usuários das políticas de acesso e permanência ganha destaque.

Este capítulo visa empreender uma reflexão a respeito destes elementos, a partir do olhar de duas trabalhadoras da assistência estudantil sobre suas práticas e movimentos institucionais, em diálogo com produções acadêmicas sobre a temática. O texto inicia descrevendo a constituição das ações de assistência estudantil a partir do PNAES em correlação com a construção da política de cotas nas IFES. Em seguida, é apresentado um sobrevoo sobre a implementação das ações de as-

sistência Estudantil e as possíveis repercussões na trajetória de estudantes que as acessam. Por fim, a partir da perspectiva da experiência de trabalho e de pesquisa das autoras, propõe-se reflexões sobre o contexto atual e sobre o alinhamento aos objetivos da assistência Estudantil, apontando as potencialidades da implementação do PNAES, além de alguns desafios que se apresentam nesse cenário.

POR QUE PENSAR A PERMANÊNCIA? BREVE HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DA LEI DE COTAS

As ações afirmativas nas universidades públicas vêm sendo implantadas desde os anos 2000, a partir da luta do movimento negro e dos coletivos indígenas. Com o crescente número de instituições de ensino superior (IES) públicas que foram aderindo à reserva de vagas¹, ampliou-se também o debate por parte dos diversos setores da sociedade, tais como IFES, movimentos sociais, mídia e pelos poderes Legislativo e Judiciário Federal. Somente em 2012, a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi promulgada, determinando a implantação progressiva, até o ano de 2016, da reserva de 50% das vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em instituições de educação públicas, sendo estas distribuídas entre oriundos de família com renda mensal per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio nacional, e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs). Em 2016, a Lei Federal nº 13.409/2016 incluiu, dentre as distribuições vagas, as pessoas com deficiência².

Para além do ingresso, e antes mesmo da aprovação da Lei de Cotas, ainda em 2007, o governo federal aprovou o REUNI, que possuía como meta a expansão da rede federal de educação superior, incluindo o processo de interiorização das IFES. Em 2010, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU) gerenciado pelo Ministério da Educação. Nessa modalidade de ingresso, as IFES oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), eliminando a necessidade de passar por processos seletivos ou vestibulares de cada universidade federal, possibilitando o acesso de estudantes a instituições de quaisquer localidades do país e, por consequência, produzindo maior mobilidade estudantil.

As mudanças oriundas do REUNI, do SISU e da lei de cotas contribuíram para que a universidade pública, que até o início dos anos 2000 era voltada para estudantes predominante jovens, brancos, de classes sociais médias e altas, oriundos

- 1 A política de reserva de vagas ou cotas para ingresso na graduação é uma das modalidades de Ações Afirmativas nas IFES. Há também reserva de vagas em cursos de pós-graduação e vagas de trabalho.
- 2 Em agosto de 2023 a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5384/2020, que visa garantir a avaliação a cada dez anos da Lei de Cotas nas IFES, além de estabelecer algumas mudanças como: redução da renda familiar bruta per capita de 1,5 salários-mínimos para 1 salário-mínimo bruto per capita; inclusão da população quilombola; e a concorrência dos candidatos que se inscrevem pelas cotas primeiramente pela categoria de vagas universais.

de escolas privadas, e com dedicação exclusiva aos estudos universitários, passasse a receber um contingente de estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas em situação de refúgio, oriundos de famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade socioeconômica, de outras localidades do país, pessoas com deficiência e de diversas expressões de gênero e sexualidade.

Para exemplificar essas transformações, pode-se observar o resultado da *V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais*, realizada no ano de 2018, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Se em 2003, 59,4% dos estudantes se autodeclararam brancos, em 2018, esse número cai para 43,3%. Em relação aos pardos, o número passou de 28,3% em 2003 para 39,2% em 2018, e aos autodeclarados pretos de 5,9% em 2003 para 12% em 2018. No que se refere à renda, o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, em 2003 eram 42,8% dos estudantes, e em 2018 representavam cerca de 70%.

Junto à alteração de parte do perfil discente veio a demanda pelo desenvolvimento dos programas de assistência estudantil, visto que se ampliou o número de sujeitos que não possuem condições materiais para despesas com moradia, alimentação, transporte, material escolar, entre outras. Bem como aqueles que sofriam com condições subjetivas advindas de construções educacionais e socio-culturais diversas, distância de seus grupos de origem, vivências de exclusão social, violências, racismo, capacitismo e outros preconceitos.

Por conta disso, o REUNI, além do aumento do número de vagas nas IFES, previu também a ampliação de políticas de permanência e inclusão. No mesmo ano foi promulgada a Portaria Normativa nº 39/2007, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, a ser implantado a partir de 2008. Em 2010, o PNAES foi normatizado via Decreto de Lei nº 7.234/2010, representando um avanço no reconhecimento da desigualdade nas condições de permanência dos sujeitos oriundos das classes populares³. A partir dele foi garantida a destinação de verbas exclusivamente para suas ações no âmbito do orçamento da União, já que, anteriormente, as ações de assistência estudantil

3 Cabe ressaltar, porém, que a assistência estudantil não se constitui apenas a partir do PNAES. Segundo Kowalski (2012), a assistência estudantil possui três fases: a primeira diz respeito à fase da criação das primeiras universidades brasileiras, e era voltada a atender as classes altas e médias, já que eram essas que predominantemente acessavam o ensino superior. A segunda fase remete ao período pós-democratização do país, quando, em 1987, houve a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em que ampliam-se as discussões em âmbito nacional sobre a permanência na educação superior. Nesse momento, amplia-se o número de restaurantes universitários e de moradias estudantis. Já a terceira fase se constituiu a partir da criação do REUNI e do PNAES.

eram financiadas por recursos próprios das universidades, sendo determinados, assim, pelos arranjos de distribuição interna de cada IFES.

O marco fundamental do PNAES foi a apresentação do ordenamento para a implementação da assistência estudantil nas universidades federais. Como finalidade, foi indicada a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Como objetivos, foram estabelecidos: a democratização das condições de permanência destes sujeitos; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e, a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. O ordenamento lista dez áreas em que devem ocorrer a construção das ações: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Como público-alvo, o documento determina que seja dada prioridade a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

A assistência estudantil passa por processos de expansão e contração nos anos que seguem, com momentos de ampliação do orçamento e da destinação de recursos humanos, que ingressam nas IFES a partir do REUNI, e posterior redução de investimentos. A possibilidade de avaliar as ações de assistência é fundamental para a criação de bases de trabalho, consolidação e aprimoramento da política, e torna-se imprescindível.

COMO PENSAR A PERMANÊNCIA? REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Em um momento de mudança profunda do papel das universidades federais, agora definidas como instrumento de inclusão social de populações historicamente alijadas do direito de acessar a educação superior, acontece a produção da assistência estudantil. São criados e ampliados programas e ações que abrangem benefícios materiais e pecuniários como forma de aplicação do recurso financeiro, tais como moradias estudantis, restaurantes universitários, subsídios para transporte, material didático, dentre outros. Também se institui a prática do acompanhamento de estudantes por equipes técnicas, principalmente através da atuação de profissionais técnicos da psicologia, serviço social e educação. Cada universidade federal constitui uma forma própria de utilizar os recursos financeiros e os recursos humanos disponíveis para a assistência estudantil.

Nesse desenvolvimento da assistência estudantil, a debilidade de sua existência segue, e a implementação e expansão a partir de instrumentos legais frágeis (Palavezzini & Alves, 2019) permanece. Quinze anos após a primeira Portaria Normativa, ainda não ocorreram novas definições sobre a institucionalização do PNAES como uma política de Estado, persistindo a precariedade de se apresentar por meio de um decreto de governo.

A vulnerabilidade do estabelecimento da assistência estudantil como política pública de Estado pode ser visualizada na inexistência, por parte de áreas técnicas do governo federal, da discussão ou construção de referências para a organização da atuação da assistência estudantil, como ocorre em outras políticas públicas, tais como nas áreas da saúde e da assistência social. Nesse cenário, a avaliação de impacto das ações tem se apresentado como um desafio. São poucas as publicações oficiais do governo federal sobre assistência estudantil, além do próprio decreto de sua instituição.

Em 2017, a Controladoria Geral da União publicou o relatório de consolidação de auditorias sobre o PNAES realizadas entre 2015 e 2016, em 58 universidades federais. A ausência da prática de monitoramento e avaliação é evidenciado na conclusão do relatório:

Também foi verificada uma significativa ausência de avaliações dos resultados do programa, por parte das IFES, em desconformidade com o que estabelece o Decreto nº 7.234/2010. Verificou-se umas poucas práticas avaliativas isoladas que não possibilitam ao órgão central um diagnóstico consistente do programa ... verifica-se também um quadro de limitação de governança e de gestão da política, tomando como referência a ausência de diretriz operacional de focalização e as deficiências de normatização interna, visões que evidenciam riscos de eficácia na redução das taxas de evasão e retenção. (Controladoria Geral da União, 2017)

A não avaliação por parte do Estado das ações da assistência estudantil nas IFES em suas diversas dimensões — acadêmica, diversidade de perfil, permanência, retenção, evasão, conclusão, dentre outras — possibilita que seu gerenciamento fique mais suscetível a flutuações resultantes da posição político-ideológica de quem está no poder. Ressalta-se que, de modo geral, a assistência estudantil fica a cargo de Pró-Reitorias, cujos gestores são indicados pela Reitoria das IFES.

Estudos sobre como a assistência estudantil tem produzido reflexos na educação superior federal e na trajetória de estudantes têm sido empreendidos em trabalhos acadêmicos, e debruçam-se sobre casos específicos de algumas instituições. Um exemplo é a pesquisa de Andrade e Teixeira (2017) que relacionou a intenção de permanência, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial de estudantes de uma universidade federal com as áreas do PNAES.

Os achados não revelaram correlação significativa entre alguma área específica das ações (dentre as dez áreas definidas no decreto) com a intenção de permanência e desempenho acadêmico. Apenas na percepção dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento psicossocial com as áreas de algumas ações, principalmente em relação ao apoio pedagógico, foi encontrada alguma forma de correlação.

Em estudo realizado na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Machado e Oliveira (2020) fazem a avaliação do impacto dos benefícios da assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico. O estudo indicou que estudantes que receberam os benefícios de alimentação, moradia, transporte e bolsa permanência tiveram desempenho acadêmico superior àqueles que não receberam, considerando a comparação com pares que apresentaram nível socioeconômico similar no questionário preenchido pelos estudantes ao participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pesquisa de Céspedes et al. (2021) avaliou a relação entre o acesso à assistência estudantil e o desempenho acadêmico na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Uma comparação entre estudantes que apresentam o perfil econômico de até 1,5 salário-mínimo familiar per capita que acessaram e de estudantes com o mesmo perfil econômico que não conseguiram acessar os benefícios, indicou que há um percentual menor de evadidos e um coeficiente de rendimento maior dentre os beneficiários da assistência estudantil.

Um trabalho que analisou o impacto dos gastos com assistência estudantil no sucesso (termo da autora) nas universidades federais do Nordeste (Costa, 2019) indica que há incidência das ações da assistência na redução da evasão de estudantes. A autora sublinha a importância de considerar outras variáveis na avaliação, tal como a relação do número de professores e técnicos-administrativos por estudante em cada Instituição. A pesquisadora conclui, ainda, que a repercussão da diminuição da evasão e, conseqüentemente, o maior número de graduados, impacta não apenas as trajetórias individuais, mas também a determinação do orçamento destinado a cada IFES.

Um estudo que apresenta um desenho mais amplo é o publicado por Julião, Pereira e Ferreira em 2022. Os autores realizam avaliação da influência da assistência estudantil no desempenho acadêmico dos estudantes de baixa renda, relacionando a nota dos estudantes no Exame Nacional de Cursos (ENADE), que é realizado ao fim da formação do graduando, com o acesso a ações de assistência estudantil. A amostra constou de 49.457 estudantes de 63 Universidades Federais brasileiras que fizeram o Exame em 2019. Para as análises foram utilizados os dados de renda e de acesso à assistência declarados pelos estudantes na inscrição ao ENADE. Os resultados indicam que, dentre os estudantes de baixa renda, aqueles que utilizaram a assistência estudantil obtiveram melhor desempenho no Exame. Apesar do alcance da amostra, cabe ponderar que este estudo arbitra variáveis não presentes

nas normativas e ações do PNAES: a determinação de renda através da renda familiar total, diferentemente da determinação da faixa de acesso aos benefícios, que é de renda familiar per capita, ou seja, dividida pelo número de membros do grupo familiar; e a nota de uma avaliação nacional estandardizada como parâmetro de desempenho acadêmico em cursos de graduação de IFES diferentes.

Os estudos acadêmicos têm trazido importantes indícios acerca das influências da assistência estudantil nas trajetórias de seus usuários. Porém, considerando as características da operacionalização do PNAES refletidas em sua frágil estrutura legal e orçamentária, falta de orientações técnicas mínimas e avaliações incipientes, é impossível refletir sobre esses resultados e as práticas das equipes técnicas e sua atuação na permanência dos estudantes nas universidades apartada da discussão sobre os aspectos políticos e conjunturais em que esse trabalho ocorre. Assim, empreende-se a seguir uma reflexão no enlace entre esses elementos, uma vez que é nesse cenário que estão imersos os estudantes e trabalhadores da assistência estudantil.

O QUE PODE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES?

A educação pública de nível superior tem sido alvo de desmonte e desvalorização desde os anos 1990⁴, com algumas mudanças de cenário nos governos Lula e Dilma (2003-2016), que trouxeram, concomitantemente, o investimento em universidades públicas e a expansão e fortalecimento das instituições privadas. No governo Bolsonaro, a redução do financiamento do ensino superior público se dá conjuntamente à ampliação de propostas de refuncionalização da universidade pública. Em 2019, é lançado o Programa Future-se, que se transformou em Projeto de Lei no ano de 2020. Em síntese, o programa visava diversificar as fontes de financiamento da educação superior pública, por meio da captação de recursos no mercado, e por projetos vinculados ao chamado empreendedorismo e inovação tecnológica (Leher, 2021).

A universidade moderna, como uma instituição social que se legitimou a partir da conquista da ideia de autonomia do saber diante da religião e do Estado (Chaui, 2001), é posta como alvo da “guerra cultural” fabricada pela extrema direita brasileira:

4 A pressão pela privatização das universidades públicas ganha força na década de 1990, quando, em 1995, o Banco Mundial lança o documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, que orientava a regulação da educação superior pelo Estado, e o financiamento do mercado. Somando-se a estas indicações, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a partir do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS), também em 1995, incluiu a educação no rol dos serviços que devem ser oferecidos no mercado. Tais orientações vêm sendo incorporadas ao longo das últimas décadas pelo governo brasileiro, seja pela destinação de verbas públicas para instituições privadas (a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI)). (Ritter, 2018)

[n]a estratégia da ‘guerra cultural’, os valores estão definidos pelas práticas cristãs interpretadas por correntes fundamentalistas, inscritas na divinização da nação (‘Brasil, acima de tudo; Deus acima de todos’) e do próprio líder, alçado à condição de ‘mito’. No prisma da ‘guerra cultural’, a universidade, quando se apropria da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura e dos saberes socialmente construídos nas relações humanas transformadoras para projetar possibilidades de futuro, estaria sendo ideológica, ‘partidária’ e guiada pelo chamado ‘marxismo cultural’. Contudo, os adeptos da ‘guerra cultural’ incentivam que a religião ou o mito imponha sua versão sobre os ‘fatos e relações entre os fatos’, que são domínios próprios da ciência (Leher, 2021, p. 8).

O Programa Future-se é lançado junto a um discurso anticientífico e contrário à universidade pública e gratuita. Nele, as universidades são responsáveis pelo desperdício de dinheiro público, doutrinadoras do comunismo, espaços de balbúrdia, onde se produz, vende e consome drogas, além da caracterização dos servidores públicos como parasitas (Pilatti et al., 2022). Com o Future-se, a educação superior e o desenvolvimento da ciência e tecnologia nacional deveriam ser regidos pelos interesses do mercado, financiados por este, e aos estudantes restaria a ilusão do auto empreendedorismo, em que os que não possuem bens supostamente conseguiriam mobilidade e ascensão social, tornando-se, então, capitalistas empreendedores (Leher, 2021). O programa traria “moralidade” à universidade pública.

A proposta do Programa ‘Future-se’ caminhou ao lado da redução orçamentária tanto da educação superior de modo geral quanto da assistência estudantil em específico:

em 2016 o valor dos investimentos totais com o funcionamento das IFES era de R\$ 4.176.814.704,53; em 2022 reduziu para R\$ 2.869.447.608,32. No que tange os gastos com a ação ‘Assistência ao estudante do ensino superior’, observa-se uma redução em 2020, em comparação a 2019, de 7% e no ano seguinte um decréscimo de 16,76% (Controladora Geral da União, 2023).

A flutuação do orçamento em decorrência da posição político-ideológica do governo, constitui conjuntamente com a ausência de mecanismos consolidados de avaliação, aspectos frágeis da assistência estudantil. Desse modo, em casos de inexistência de regulamentações sobre assistência estudantil específica de cada

universidade⁵, a existência de ações com esse objetivo fica condicionada à existência do PNAES, do seu orçamento e da decisão de gestão de cada IFES, imersa no cenário de contradições entre a educação como direito e como mercadoria.

A construção de ações de assistência por cada instituição pode apresentar-se como potência, considerando as características regionais e necessidades específicas. Ao mesmo tempo, também acontece em um cenário de incertezas experimentado pelas equipes técnicas na produção de seu trabalho e, principalmente, na relação dos estudantes com o acesso aos benefícios. O percurso daqueles que dependem de sua utilização torna-se incerto, experienciando a modificação de ações e regras de acesso e manutenção a cada tempo, ao sabor de decisões que, muitas vezes, não são baseadas em perspectivas técnicas. A falta de sistemas de monitoramento e avaliação consistentes da assistência estudantil dificulta o acompanhamento dos investimentos governamentais e do impacto junto aos beneficiários diretos, o que seria fundamental para constituição de mecanismos de relevância incontestáveis aos gestores e para possibilitar a participação da comunidade universitária de controle social (Michelotto & Freire, 2017). Como exemplo disso, podemos pensar na definição das medidas do que é considerado “desempenho acadêmico satisfatório” e na relação dessa variável com a manutenção do estudante como usuário da assistência estudantil, por vezes descolado do objetivo da política, ou seja, da permanência na universidade e da conclusão da graduação.

Outro aspecto a ser destacado é a relação da assistência estudantil com outras ações do Estado, enquanto uma prática de sócio e psicoeducação. Por vezes, a assistência estudantil é tida como produtora de uma dissociação do PNAES como parte das políticas públicas da Educação, inclinando suas ações ao objetivo de compensar todas as necessidades de estudantes que chegam às universidades com trajetórias de fragilidades e pouco acesso a outras políticas públicas. Contudo, compreende-se que investir na composição intersetorial de condições para permanência possibilita inserir estudantes em políticas públicas mais consolidadas, tais como o Sistema Único de Saúde e o Sistema Único de Assistência Social.

Essa dinâmica pode contribuir para a autonomia dos estudantes e sua condição como cidadãos sujeitos de direitos, e pode ser considerada como ação de educação, uma vez que compõe a formação integral de sujeitos. É imperativo minimizar a posição da universidade como instituição total, isto é, que se torna responsável por oferecer todas as condições materiais e subjetivas aos estudantes, ao mesmo tempo em que não garante a manutenção do acesso, seja pela instabilidade de

5 Há exemplos de regulamentação própria das IFES, como o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas e do Conselho de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas da Universidade Federal de São Paulo, através da Resolução nº 235/2023 do Conselho Universitário.

institucionalização da assistência estudantil, seja pela ligação íntima com o mérito como condicionalidade.

No que tange à prática profissional, a construção de um *ethos* do trabalho na assistência estudantil tem ocorrido pelo movimento dos trabalhadores que atuam na área. Há a organização de fóruns independentes de reunião de trabalhadores e movimentos dos Conselhos Profissionais na produção de balizas para o trabalho, em diálogo com a análise conjuntural do PNAES e com os preceitos indicados nos Códigos de Ética Profissionais.

A produção de trabalhos acadêmicos, muitas vezes empreendida por esses técnicos em suas formações de pós-graduação, indica que há a construção de uma identidade profissional em curso. Em relação à atuação do profissional da Psicologia, Oliveira e Gomes (2020) afirmam que há a existência de uma diversidade nas práticas realizadas, com predomínio de formas de atuação voltadas para uma perspectiva mais individualizante no atendimento de estudantes. Observa-se, porém, um deslizamento para práticas coletivas, como grupos e oficinas, e para posicionamentos críticos em relação às ações realizadas. Os profissionais de Serviço Social, em grande parte das instituições, atuam na avaliação socioeconômica, instrumento que indica se o estudante pode ou não ter acesso à assistência estudantil (Farias, 2021). Gazotto (2019) aponta que, apesar de haver uma expansão na atuação desses profissionais, em geral segue um caráter seletista, focalista, fragmentado, que não atende a todos que necessitam da assistência e tampouco abrange as demandas sociais identificadas pelo assistente social. Em relação ao apoio pedagógico, há poucos trabalhos ligando essa prática à assistência estudantil (Dias, 2020), mesmo que este seja um dos eixos nomeados no decreto do PNAES. Alguns trabalhos relatados possuem um caráter de ação individualizada no estudante a partir da identificação de que este tem apresentado o que se designa como baixo desempenho acadêmico na instituição (Colares et al., 2020; Vieira & Castro, 2019). Cabe lembrar que o aproveitamento acadêmico figura entre as contrapartidas ou condicionalidades para utilizar os benefícios de assistência estudantil em grande parte das universidades.

A partir desses elementos, é possível ponderar que parte da atuação técnica dos trabalhadores da assistência estudantil ocorre de forma compartimentalizada em duplo movimento: isola o estudante como unidade e atomiza o atendimento de cada profissional. Tomando o caso das áreas descritas acima, um estudante pode estar em atendimentos separados com um psicólogo, um assistente social e um pedagogo, mesmo que tratem do objetivo comum da permanência na universidade e que as questões que incidem sobre ela sejam intimamente enlaçadas. Ressalta-se que há ocorrência de outras práticas, mas que, de maneira geral, essa é a forma mais comum de organização do trabalho.

O processo de diálogo entre os trabalhadores da assistência estudantil em espaços não institucionais evoca a possibilidade de conhecer outras estratégias de atuação, resolução de impasses institucionais e compartilhamento de dificuldades. Apresenta-se como uma importante medida de manutenção do trabalho alinhado aos preceitos do PNAES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A operacionalização da assistência estudantil não se descola das contradições que incidem sobre o campo da educação superior no Brasil. Se a educação superior é uma mercadoria e não um direito social, os estudantes passam do lugar de sujeitos de direitos para consumidores. Àqueles que não possuem condições de consumir o produto, resta a benesse e a caridade a partir do mérito. A assistência estudantil como uma política que visa garantir o acesso ao direito à educação daqueles que não possuem condições materiais e ou subjetivas de permanecer, também perde financiamento e retrocede nos últimos quatro anos.

Neste espaço de lógica meritocrática, cabe a intervenção sobre os indivíduos considerados incapazes, beneficiários, sujeitos de benesse ou caridade, carentes. O descolamento das discussões de permanência dos estudantes da necessidade de refletir sobre a cultura produtivista, elitista e eivada de preconceitos e violências institucionais a grupos anteriormente excluídos do acesso às universidades federais, fomenta a ideia da carência de condições materiais, subjetivas e de aprendizagem de alguns que não conseguem permanecer. A assistência estudantil, assim, assume o caráter adaptacionista, reforçando nos sujeitos a necessidade de se mimetizar nessa realidade, ao invés de poder sustentar sua diferença, transformá-la em acesso aos direitos sociais e ter sua trajetória acolhida como válida.

Inegavelmente, as transformações nas universidades federais têm gerado impacto positivo na mudança do cenário de acesso, permanência e diplomação. As ações afirmativas abrem as portas das instituições para grupos socialmente excluídos, e a assistência estudantil recebe a incumbência de manter esses estudantes na universidade, visando a conclusão da graduação, ofertando recursos materiais e ações destinadas aos indivíduos, que mesmo em ações de caráter coletivo, seguem sendo os que precisam de reparo.

A fragilidade da assistência estudantil como política pública pode ser pensada como mais um fato analisador da desresponsabilização do Estado com as mudanças no cenário da educação superior federal. Além de não construir instrumentos de garantia da assistência estudantil, medidas para afirmar sua gestão a partir de indicadores consistentes e técnicos, e modelos mínimos de operação, indica as medidas de ampliação de acesso, mas não fomenta ações de reflexão sobre as

práticas estabelecidas nas instituições que contribuem para afastar sujeitos que não estão nos padrões do mérito.

Cabe a ação, assim, aos indivíduos. Estudantes que precisam enfrentar a empreitada de permanecer e graduar-se em universidades que se movem pouco para, de fato, compor com as diferenças. Trabalhadores que, imbuídos de reflexão crítica, atuam entre a necessidade que as instituições impingem a eles de fazer com que estudantes atinjam a capacidade de responder às exigências de sucesso, e o compromisso ético de não reproduzir as violências que segregam as diferenças e mantêm a cultura do mérito.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A. M. J. & Teixeira, M. A. P.** (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior* (Campinas), 22(2), 512-528. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>
- Dias, C.** (2020). Apoio pedagógico e assistência estudantil: um estado da arte. *Cadernos de Pós-graduação*, 19(2), 126-145. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136>
- Céspedes, J. G., Minhoto, M. A. P., Oliveira, S. C. P., & Rosa, A. S.** (2021). Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(113), 1067-1091. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902418>
- Chauí, M. S.** (2001). *Escritos sobre a universidade*. Editora UNESP.
- Colares, F. C., Pontes, R. P., & Freitas T. A.** (2020). O efeito do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico no desempenho acadêmico dos estudantes de ensino superior [Artigo]. In *Anais do XXIII Encontro de Economia da Região Sul*. Online. https://www.anpec.org.br/sul/2020/submissao/files_I/i8-d9465031ffb80ff91c60de03ff4be3e0.pdf
- Controladoria-Geral da União** (2017). *Relatório Consolidado PNAES*. https://dds.dac.unb.br/images/relatorios/Relatorio_Preliminar_Consolidado_PNAES_2017.pdf
- Controladora Geral da União** (2023). *Portal da Transparência*. <https://portaldatransparencia.gov.br/>
- Costa, T. M. M.** (2019). *O impacto dos gastos com assistência estudantil na taxa de sucesso das Universidades Federais do Nordeste* [Dissertação de Mestrado em em Economia do Setor Público, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE].
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007** (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010** (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7234.htm
- Farias, D. G.** (2021). *A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis* [Dissertação de Mestrado em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília/DF].
- Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis** (2018). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Autor. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>
- Gazotto, M. A.** (2019). *O trabalho do(a) Assistente Social na Assistência estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social da Região Sudeste do Brasil* [Tese de Doutorado em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca/SP].
- Julião, C. R. F., Pereira, L. I., & Ferreira, M. A. M.** (2022). O impacto do Programa Nacional de Assistência Estudantil no desempenho dos discentes brasileiros de baixa renda. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 15(1), 203-225.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/84021/48468/321913>

Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos* [Tese de Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].

Leher, R. (2021). Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educação & Sociedade*, 42, e241425. <https://doi.org/10.1590/ES.241425>

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005). Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf

Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016). Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/Lei13409.pdf>

Lima, W. A. S. & Mendes, V. L. P. S. (2020). Estudos sobre a avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil à luz das múltiplas abordagens teórico-metodológicas. *Avaliação: Revista da Avaliação Da Educação Superior* (Campinas),

25(1), 199-218. <https://doi.org/10.1590/S1414-407720200001000011>

Machado, G. C., Oliveira, C. A., & Freitas, T. A. (2020, julho/setembro). Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. *Planejamento E Políticas Públicas*, 55. <https://doi.org/10.38116/ppp55art2>

Michelotto, M. A. & Freire, P. S. (2017, 05 a 06 de setembro). *Avaliação de políticas de assistência estudantil na educação superior: uma revisão sistemática*. [Apresentação de Trabalho]. In *Anais do 3º Simpósio de Avaliação da Educação Superior*, Florianópolis/SC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179382>

Palavezzini, J. & Alves, J. M. (2019, 02 a 05 de julho). Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante? In *Anais do III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos*, Londrina/PR. <https://www.congresso-servicosociauel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-231334-35803-2019-04-04.pdf>

Pilatti, L. A., Lievore, C., Rubbo, P., & Cantorani, J. R. H. (2022). As demandas das universidades federais brasileiras para o quadriênio 2023/2026. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior* (Campinas), 27(3), 553-570. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077202000300009>

Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007 (2007). Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012 (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Ministério da Educação. <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>

Projeto de Lei n. 5384, de 04 de dezembro de 2020 (2020). Altera a Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação. . em escola pública. Câmara dos Deputados. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2317146

Resolução n. 235/2023, de 03 de abril de 2023 (2023). Dispõe sobre o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa) e do Conselho de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Caepa). Conselho Universitário. Universidade Federal de São Paulo. <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/institucional/documentos-estruturais/regimentos?download=2:regimento-prae>

Ritter, C. (2018). *A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas Universidades Federais e o desenvolvimento social brasileiro* [Tese de Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS]. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7969>

Vieira, P. L. & Castro, R. C. A. M. (2019). Permanência e êxito acadêmico: contribuição da Política de assistência estudantil na UFPA, Campus de Altamira. *Revista Exitus*, 9(3), 87-115. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300087&lng=pt&nrm=iso

ELITISMO E MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE PRECISAMOS REPENSAR EM NOSSAS UNIVERSIDADES?

*Maria Rita Santos
Maira Tavares Mendes
Vandeilton Trindade Santana*

INTRODUÇÃO

Este texto discute a noção de meritocracia ainda presente nas universidades e distante da perspectiva das Políticas de Ações Afirmativas voltadas para o acesso de estudantes negros, indígenas, quilombolas e com deficiências oriundos de escolas públicas, visando a redução das desigualdades no ensino superior. Com o ingresso desses sujeitos se faz necessário reexaminar os mecanismos meritocráticos diluídos nos requisitos e procedimentos que normatizam estratégias de permanência institucionais das universidades. Caso contrário, cabe questionar: numa sociedade desigual e hierarquizada, a lógica do merecimento devido ao esforço individual promove avanços coletivos ou retroalimenta exclusão, provocando prejuízos na constituição de subjetividades e inviabilizando a permanência de estudantes? Não pretendemos, neste texto, elaborar respostas definitivas, mas apontar os limites de argumentos baseados em méritos individuais, os quais desconsideram que os sujeitos estão, historicamente, submetidos a condições desiguais.

Para tanto, partimos de pesquisas que foram desenvolvidas no contexto do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI /UESC/CNPq), em universidades estaduais da Bahia abarcando políticas de ingresso, permanência e qualidade na formação até a conclusão. Nessa perspectiva, ao discutir meritocracia propomos articular conceitos fundamentais para este debate, a saber: igualdade formal e substancial, ações afirmativas, democracia racial, meritocracia e reconhecimento e redistribuição.

AÇÕES AFIRMATIVAS, IGUALDADE FORMAL E SUBSTANCIAL

A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília/DF, de 1986, com 63 representantes de Movimentos Negros de 16 estados brasileiros e 185 inscritos, apresentou, aos parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, reivindicações nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional (Hasenbalg & Silva, 1988). Este foi um período de crescente atuação de Movimentos Negros porque se aproximava da elaboração da primeira Constituição da República Federativa do Brasil, após a redemocratização, sendo promulgada em 1988 e preconizando em seu preâmbulo:

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a *igualdade* e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Garante, ainda, em seu Capítulo I genérica e igualmente *todos* os brasileiros direitos individuais e coletivos, repudiando e tornando o racismo crime inafiançável e imprescritível. (Art.5º, inciso XLII (Constituição,1988, grifo nosso)

Cabe salientar que, ao criminalizar o racismo, o texto constitucional sinaliza considerá-lo uma “questão nacional” acrescida da perspectiva liberal de “igualdade jurídica”. Porém, assegurar direitos a todos se trata de um recurso formal, que difere de estratégias concretas para materializá-los, sem as quais a igualdade permanecerá “estática”, “genérica”, “abstrata” e distante da realidade, porque não consiste na efetivação do acesso a bens fundamentais, como educação e emprego, imprescindíveis no combate aos efeitos da discriminação de cunho estrutural enraizada na sociedade brasileira. Portanto, com a adoção de estratégias concretas, a igualdade deixaria de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passaria a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes & Silva, 2003). Dessa forma,

consolidar a noção de igualdade material ou substancial, ... recomenda, inversamente, uma noção ‘dinâmica’, ‘militante’ de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhantes, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. (Gomes & Silva, 2003, p. 49)

A noção de igualdade material, ao propor evitar a perpetuação de desigualdades, questiona a igualdade meramente formal, sustentada no “princípio geral da igualdade

perante a lei”¹, uma vez que esta não considera as condições desiguais presentes na sociedade, por isso tende a aprofundá-las, mantendo as oportunidades restritas aos privilegiados. Isto posto, a igualdade de direitos expressa na lei, por si só, não seria suficiente para tornar acessíveis as oportunidades concretas. Importaria, então, uma perspectiva de igualdade material que buscasse colocar os sujeitos no mesmo nível de partida, ou seja, em vez de igualdade de oportunidades, observar a igualdade de condições, não somente econômicas e fáticas, mas também de comportamentos presentes na convivência social, como por exemplo a discriminação (Gomes, 2003).

Em outras palavras, a noção de igualdade formal contribui para a construção de interpretações que destoam da realidade dos sujeitos, porque, se os direitos são iguais para todos, hipoteticamente, teriam oportunidades e condições também iguais para acessarem espaços sociais de prestígio, como a universidade. Então, esta interpretação desconsidera que os sujeitos estão, historicamente, submetidos a desigualdades, que funcionam como obstáculos cumulativos ao acesso a direitos. Ou seja, a noção liberal de igualdade abarca, segundo Gomes e Silva (2003, p. 89), “outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao dito indivíduo genérico e abstrato, mas ao indivíduo ‘especificado’, examinando categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.”.

Nesse sentido, a igualdade formal e a criminalização do racismo podem ser consideradas instrumentos necessários, desde que acompanhadas de políticas públicas visando atender, de modo efetivo, as demandas desse “indivíduo especificado”. Para tal, a implementação dessas políticas deveria observar a noção de igualdade material ou substancial, que se afasta do formalismo e da abstração da concepção igualitária do pensamento liberal e sugere uma noção “dinâmica” e atuante de igualdade, na qual seriam devidamente avaliadas as desigualdades concretas, de modo que as situações desiguais sejam tratadas de forma dessemelhantes, reconhecendo as diferenças, evitando o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades. (Gomes, 2003; Santos, 2003).

Porém, o Estado brasileiro não reconhece a dimensão racial das desigualdades sociais, porque, sustentado no “mito da democracia racial”, negava a sua existência, e não formulava políticas públicas para enfrentar a persistente distância social entre negros e brancos que atravessa toda a História do Brasil, embora muitos estudos identificassem que a propagada “democracia racial” distorce as situações de desigual-

1 Segundo esse conceito de igualdade, “que deu sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional”. Cf. Gomes (2007).

dade, criando uma realidade fictícia sem problemas raciais. Para Gomes (2017), no contexto brasileiro, trata-se do racismo construído, historicamente, ambíguo, que se afirma por sua própria negação e se cristaliza na estrutura social. Portanto, tem como sua principal característica a aparente invisibilidade, mediante uma suposta igualdade e harmonia entre os distintos grupos raciais. Contudo, se trata de uma falsa igualdade, visto que, se baseia na homogeneização e no apagamento das diferenças.

Os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes (2008) tecem críticas à utilidade do mito da democracia racial na sociedade capitalista, que permite responsabilizar o negro pela própria condição de desigualdades, liberando o “branco” de qualquer responsabilidade, obrigação ou solidariedade morais. Assim, para Fernandes, foi construído e difundido um ideário falacioso da realidade racial brasileira como: (a) o negro não tem problemas no Brasil; (b) pela própria índole do povo brasileiro “não existem distinções raciais entre nós”; (c) as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder se deram sem distinção e acessíveis a todos de forma igual; (d) o negro está satisfeito com a sua condição social e o seu estilo de vida; (e) não existe, nunca existiu, tampouco existirá, outro problema de justiça social com referência ao “negro” com exceção do já resolvido pela revogação do sistema escravocrata e pela noção de cidadania universal.

Para Gomes (2005), essas ideias, forjadas ideologicamente, têm sido reforçadas das mais variadas formas e tornaram-se aceitas por parte da população brasileira, por meio de mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, e continuam sendo internalizadas pelos negros, indígenas, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação de Movimentos Negros e, por consequência, a construção de debates políticos sobre a realidade racial no Brasil, bem como a realização de estudos por pesquisadores e instituições governamentais, têm provocado discussões sobre a existência do racismo e da desigualdade racial², assim têm contribuído para atenuar os efeitos do “mito da democracia racial”, um desafio permanente e contínuo.

Entre essas contribuições destacamos a realização, pelos Movimentos Negros, de um Ato Público³ na Esplanada dos Ministérios em Brasília e a entrega da proposta de um programa intitulado: *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida* (ENMZ, 1995), ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

2 Termo utilizado neste texto para designar, conforme Heringer (2002, p. 1), as diferenças em termos de acesso a oportunidades sociais e econômicas segundo o pertencimento dos indivíduos a grupos raciais assim autoidentificados. Tais desigualdades têm motivações históricas associadas a princípios, opiniões, crenças ou interpretações, que admitem a existência de diferenças subjetivas entre as pessoas em função de características físicas, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Cabe ressaltar, que o termo raça é uma construção histórica e social e a existência de práticas associadas a estas interpretações tiveram e ainda têm consequências concretas e negativas para os negros.

3 Realizado em 20 de novembro de 1995, com a presença de mais de 30 mil participantes em um Ato Público na Esplanada dos Ministérios, em Brasília.

Trata-se de um diagnóstico da realidade racial brasileira com propostas efetivas de políticas públicas, distribuídas em alguns eixos, a saber: Democratização da Informação; Mercado de Trabalho; Educação; Cultura e Comunicação; Saúde; Violência e Terra. Tais propostas foram um marco fundamental para a formulação das Políticas de Ações Afirmativas implementadas na década seguinte para promover o enfrentamento da desigualdade racial, em especial, no ensino superior.

Essa articulação coletiva e histórica do povo negro no Brasil tem resultado em distintas e variadas iniciativas, como a construção de uma proposta de Política Nacional indicando “o que o Estado deve fazer” para enfrentar de modo efetivo a desigualdade racial, a começar examinando “a variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas” (Gomes & Silva, 2003, p. 89). Trata-se de considerar que essa noção de igualdade não abarca a efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados grupos, até porque, os sujeitos estão posicionados em condições desiguais exigindo tratamento desigual com o objetivo de superá-la.

“POR MERECEMENTO”, “DOM” OU “ORIGEM”?

Conforme argumentamos, as expressivas desigualdades entre esses segmentos raciais no ensino superior indicam se tratar de um espaço excludente, elitista e restrito a poucos. Assim, consideramos que a engenharia da naturalização das desigualdades e das hierarquias se manifesta nas classificações sociais distribuídas por categorias, como, por exemplo, raça e gênero, as quais são endossadas pela negação das injustiças. Desse modo, constroem argumentos falaciosos para transformar exceções em ideais meritocráticos e justificam a não-existência desse grupo racial nos espaços de prestígio, priorizando narrativas que difundem a noção do “negro único” (Ribeiro, 2019, p. 51), uma espécie de representante de toda comunidade negra, que teria empreendido mais esforços para superar múltiplos obstáculos, uma superação inédita que inclusive tornaria essa presença legítima “por merecimento”. Afinal, teriam sido aprovados em processos seletivos e acessaram “um ambiente de oportunidades iguais, em que indivíduos que mereçam legitimamente concorrem de forma justa” (Solomos, 2000, p. 346), devido a “qualidades e talentos pessoais”. Essa perspectiva, de acordo com Almeida (2018), apoia-se na meritocracia que, somada ao racismo histórico,

permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma

vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino público e universalizados ... *No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia*. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. (Almeida, 2018, p. 63, grifo nosso)

Essa tomada de posições políticas efetivas perpassa pela desconstrução dessa naturalização e requer também reconhecer que essa hierarquia privilegia uns e excluem outros e, dentre estes, uma pequena parte consegue romper os mais variados obstáculos e ingressar em espaços de prestígio, como é o caso da universidade. Essas presenças tendem a ser utilizadas por aqueles que negam as hierarquias, para reforçar as narrativas da não existência de exclusão, sem considerar que esses sujeitos são exceções (Santos, 2014) no seu grupo social e conseguiram romper com o ciclo de desvantagens. Essa ruptura supõe uma luta entre desiguais, marcada pelas resistências individuais e coletivas, sem as quais “a inteligência, a aptidão e as habilidades” seriam desperdiçadas, sequer reconhecidas, porque, produzidas como inexistentes. É insustentável defender merecimento legítimo e concorrência “justa” numa sociedade hierarquizada, excludente e injusta sem questionar as condições sob as quais essas “qualidades individuais” são construídas, reconhecidas e aceitas, sem examinar os critérios para legitimar o merecimento de alguns e não reconhecer de outros e, sobretudo, sem incluir as táticas de resistência (Santos, 2014) como fundamentais para romper com essa lógica, que mantém os privilégios protegidos pelas hierarquias, desconsiderando o contexto de desigualdades que constrói tanto impedimentos, como privilégios.

Ora, a negação do processo de exclusão se assenta no mito da democracia racial e sustenta o discurso meritocrático defendido por aqueles que fazem parte das classes hierarquizadas presentes e ocupam espaços de poder e prestígio social e legitimam argumentos apoiados “exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos” (Bourdieu, 2011, p. 223). Nessa perspectiva, as “chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro ‘impossível’, ‘possível’ ou ‘normal’”. (Bourdieu, 2011, p. 17). Estas percepções se baseiam numa espécie de certeza antecipada ou “crença em si mesmo, produto de uma autoconfiança de classe, tão necessária para enfrentar todas as inevitáveis intempéries e fracassos estruturais da vida sem cair no desespero, e poder usufruir do ‘reconhecimento social’ dos outros como algo tão natural quanto respirar” (Souza, 2015, p. 236). Sendo assim, os pertencentes a esta classe hierarquizada acreditam ter direitos garantidos *a priori*, tão somente, por pertencer ao grupo

social dominante habituado com experiências anteriores de ingresso em espaços que conferem prestígio. Desse modo, tomam essas experiências como exemplo para vislumbrar um futuro semelhante, ou seja, baseados no passado/herança/familiar constroem a ideia de uma relação necessária⁴ e não esperam efeitos diferentes daqueles habitualmente vivenciados por sujeitos do seu grupo social.

Então, se conhecemos, por meio da experiência, esses conhecimentos encontram limites e não se dão por antecipação, então essa hipotética relação necessária tende a gerar uma espécie de “efeito psicológico” que leva o sujeito a se habituar, esperar um futuro similar ao passado. Assim, os oriundos das classes dominantes se manteriam nas posições “herdadas”, ao passo que, os “outros” pertenceriam a um lugar social sem perspectivas, porque estariam “acostumados” com as impossibilidades, afinal, a origem social e racial seria indício de um presente esvaziado de futuro. Dito de outro modo, um grupo restrito possuiria as condições objetivas e subjetivas para construir o desejo de se reconhecer como um estudante universitário em potencial, antes mesmo de se submeter à seleção, porque seus privilégios estão confortavelmente assentados na falácia das diferenças naturais de dons entre os indivíduos e naturalizam as desigualdades submersas nos argumentos meritocráticos que basta “a cada um segundo seu esforço” ou, conforme os “obstáculos superados”, como critica Bourdieu (2011, p. 93). De acordo com esta lógica, as vagas no ensino superior seriam destinadas a alguns “herdeiros”, já aqueles oriundos do sistema público de ensino que ingressaram por meio de ações afirmativas estariam num lugar “estranho” e distante das condições impostas ao seu grupo social, quer dizer, “não dispõem de nenhum dos privilégios de nascimento das classes média e alta” (Souza, 2015, p. 236).

É necessário enfrentar essas percepções socialmente construídas, que fazem parte da constituição de subjetividades a partir de experiências feitas em espaços hierarquizados, os quais desconhecem ou não aceitam a presença de estudantes que ingressaram na universidade via ações afirmativas implementadas com o propósito de intervir para promover mudanças em um contexto de condições desiguais. Logo, dentre as modificações, a partir de dentro, provocadas por essas presenças, encontra-se a desconstrução da imagem excludente que apresenta o ensino superior como impossível para esse tipo de estudante que acessou a universidade, ou para aqueles que não tiveram sequer as condições para tentar. Não se trata de responsabilizar os indivíduos pelas mudanças nas estruturas institucionais, mas salientar que acessar e permanecer na universidade para esses estudantes equivale a um ato político de produção de presença, porque esta presença em si confronta

4 Argumentos inspirados na crítica a noção de conexão necessária feita pelo filósofo empirista David Hume; Hume, David (2004). *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. UNESP.

“as relações de dominação que fazem com que alguns monopolizem todos os privilégios enquanto outros são excluídos” (Souza, 2015, p. 233).

Por sua vez, os critérios de cunho meritocrático responsabilizam, inteiramente, o sujeito por seu processo formativo, visto que priorizam “o papel do esforço, do trabalho duro e da persistência na formação do talento individual” (Solomos, 2000, p. 347). Desse modo, a meritocracia tem lugar e se apresenta por meio desses mecanismos institucionais diluídos nos requisitos dos processos seletivos, desconsiderando, segundo Souza (2015), que as classes privilegiadas recebem, desde o nascimento, os recursos necessários e legitimados para a luta da competição diária, enquanto, os excluídos entram com recursos não validados, sobretudo, pelo sistema educacional. Aliás, estas são manobras excludentes que não observam os diversos fatores que envolvem a experiência de formação, inclusive a distância percorrida pelos sujeitos entre o ponto de partida e a chegada, corroborando para justificar as desigualdades de acesso a espaços de prestígio e poder.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES COM O INGRESSO DOS “ESTRANGEIROS DE DENTRO”

A implementação das Políticas de Ações Afirmativas para o ingresso de estudantes da escola pública, majoritariamente negros, ao ensino superior, evidencia o ineditismo comum à maioria pertencente a grupos historicamente excluídos. Compreendemos que, ao ingressarem, encontram-se numa condição semelhante àquela descrita por Collins (2016) como “estrangeiros de dentro”, marcada por acontecimentos singulares e coletivos que tencionam o ambiente acadêmico para a construção de outras interpretações sobre a relação com a universidade. Esta, por sua vez, em concordância com Gomes (2017), precisa aprender a lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes e formas de construir o conhecimento acadêmico e trajetórias de vida diferentes da noção de estudantes hegemônicos idealizados no Brasil. Em concordância com essa linha argumentativa, Mendes (2020, p. 5) salienta que:

[a]pós quase duas décadas de implementação das cotas raciais e sociais em universidades brasileiras, o fato é que se pode verificar não apenas uma mudança na composição social de estudantes da universidade brasileira, mas também nas problemáticas abordadas academicamente, nas atividades-fim e na gestão. Novas questões do ponto de vista pedagógico precisaram ser equacionadas, novos objetos e sujeitos de pesquisa entraram em cena, o que também influenciou a relação da universidade com a comunidade na forma de extensão. Quanto à gestão, o desafio de viabilizar a permanência de estudantes que são frequentemente os primeiros de suas famílias a acessar este nível de estudo se mostra um foco de preocupação que deve transcender a individualização do problema.

Assim, se o acesso de novos e diferentes sujeitos alterou a composição racial e social das universidades, então, é forçoso reconhecer que estas também devem acompanhar essas mudanças, a começar reexaminando as novas e distintas demandas, potencialidades e limites ainda pensadas a partir de um viés meritocrático, que enaltece histórias daqueles/as que teriam empreendido mais esforços para superar múltiplos obstáculos, inclusive, a superação inédita tornaria essa presença legítima representante de toda uma comunidade submetida a injustiças econômicas, raciais, cognitivas e simbólicas. Nesta perspectiva, bastaria um sujeito negro em um dado espaço para representar todos os outros e assim endossar tanto a produção da inexistência do racismo, como a existência da democracia racial e do mérito.

Logo, a efetividade de programas institucionais de permanência que se limitam a estudantes em situação de “vulnerabilidade socioeconômica”, mobilizam questionáveis critérios meritocráticos e adotam uma distribuição generalista, sem reconhecer as diferenças, por exemplo, a situação dos que ingressaram por meio de cotas raciais e sociais. Dessa maneira, se faz necessária uma noção de igualdade que reconheça diferenças, mas não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Assim, não basta reconhecê-las para o ingresso, mas articular recursos materiais que garantam “a permanência e a qualidade na formação”, como propõe Silva e Veloso (2015, p. 730).

De acordo com Santos (2009), uma política de permanência também requer transformações na estrutura e no funcionamento das universidades públicas envolvendo, além de qualidade e mobilização de uma coletividade em torno de uma lógica da exclusão social produzida pelas

relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença. (Santos & Menezes, 2010, p. 43)

Segundo Fraser (2006), as demandas por “reconhecimento da diferença” dão sustentação às lutas de grupos mobilizados sob distintas bandeiras, como: etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. Nessa compreensão, a identidade de grupo se torna um meio fundamental de mobilização política, essas lutas acontecem em um contexto de crescentes desigualdades que impedem o acesso à educação, saúde, trabalho, lazer etc. No Brasil, destacamos a centralidade de Movimentos Negros na luta por reconhecimento da diferença, como expressão da promoção, igualdade e combate a injustiças socioeconômicas, culturais, simbólicas e cognitivas quando denunciam as desigualdades raciais e exigem do Estado brasileiro,

dentre outras medidas, a implementação de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para o acesso ao ensino superior. Segundo Santos (2003), reconhecer a diferença supõe também concordar que as ausências são produzidas como aquela, pois, as exclusões racial e social são um “produto de relações desiguais” que transformam diferenças em desigualdades.

Nesta perspectiva, Fraser (2022) destaca que as questões raciais e de gênero são aquelas que, por excelência, combinam os eixos tanto de injustiça cultural (não reconhecimento das diferenças), como de injustiça econômica (distribuição desigual de recursos materiais). A autora defende uma abordagem bivalente, que dê conta dos dois eixos de injustiça. Por conseguinte, desigualdades e injustiças exigem a junção de reconhecimento e redistribuição, uma vez que, para compensar a injustiça econômica a saída deve ser uma espécie de reestruturação político-econômica, envolvendo redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho e a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Já a injustiça cultural, requer mudança cultural ou simbólica e tem a ver com a revalorização das identidades, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade dos produtos culturais dos grupos invisibilizados. Além disso, essa injustiça se sustenta nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, incluindo a dominação cultural, em virtude da submissão a esses padrões; o ocultamento — tornar-se invisível — em consequência das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura, e a ausência de respeito, consiste em desqualificar as representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana (Fraser, 2006).

Fraser (2006) considera o reconhecimento-redistribuição, porque lida com coletividades que se aproxima do tipo ideal da classe trabalhadora explorada, supõe deparar-se com injustiças distributivas que precisam de remédios redistributivos. Quando se trata de coletividades submetidas a injustiças de discriminação negativa, certamente, necessitam de remédios de reconhecimento. No primeiro caso, o remédio acabaria com a exploração sob a qual os grupos estão submetidos; no segundo, ao contrário, exige a valorização do “sentido de grupo” reconhecendo sua especificidade. Além disso, algumas coletividades, como raça e gênero são bivalentes, ou seja,

podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois. (Fraser, 2006, p. 233)

Cada grupo de dada coletividade possui singularidades não compartilhadas pela outra, ambas envolvem dimensões econômicas e culturais valorativas, logo, requerem tanto redistribuição como reconhecimento. Trata-se de remédios distintos visando afirmação e transformação, buscando corrigir efeitos desiguais, sendo que os afirmativos, a injustiça cultural e simbólica propõe promover as diferenças, revalorizar as identidades de grupos historicamente desvalorizados, procuram compensar a injustiça econômica, mas não provocam mudanças na estrutura econômico-política. Enquanto os transformativos visam modificar essa estrutura, alterando relações de produção, consumo e divisão social do trabalho, por consequência as condições de vida das pessoas, compensando a distribuição injusta (Fraser, 2006).

Em se tratando de corrigir os efeitos das injustiças no âmbito do ensino superior, cabe lembrar, parafraseando Freire (2007), que as universidades podem muita coisa, mas não podem tudo, mesmo porque, conforme Boaventura Santos (2011), a “asfixia financeira” manifestada via “redução de recursos”, muitas vezes não permite a essas instituições desempenharem suas funções, pois, para tal depende de condições adequadas, tanto financeiras como institucionais. Ao contrário do que “o capitalismo educacional” leva a crer, os problemas envolvendo “o desempenho da responsabilidade social não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos meios financeiros adequados” (Santos, 2011, p. 89).

Nesse sentido, para Salles (2020), as universidades enfrentam dificuldades está porque carente de recursos “é sempre carente, uma vez que formar, ensinar, pesquisar e prestar serviços de qualidade é missão complexa e cara, que solicita muito e continuado investimento” (p. 26). Para Salles (2020, p. 32), as instituições comportam “vícios e virtudes” e com a universidade não seria diferente, aliás, pode ser “lugar de repetição de saberes, reprodução de diferenças de classe e competição por recursos e posições”. Mas, também, é “lugar de criatividade” e de busca por “superação de desigualdades” e “colaboração científica e expressão artística”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade desigual e hierarquizada, a lógica do merecimento está relacionada com o discurso da superação que, por sua vez, exige o máximo de esforço individual. Essa complexa engenharia está alicerçada no racismo e no mito da democracia racial, que propagou uma realidade fictícia sem desigualdades raciais, e afeta o processo de constituição de subjetividades, ou seja, aquilo que os sujeitos são, pensam, sentem e vivenciam de modo singular, podendo gerar adoecimentos psíquicos e interferir na valorização de si, da autoconfiança, sensação de não pertencimento, baixa representatividade, medo de sofrerem discriminação e tentativas de inferiorização, repercutindo na vida concreta e simbólica tanto dentro quanto

fora da universidade (Bento, 2022). Esses mecanismos de exclusão eliminam da vida psíquica de pessoas negras o “prazer de pensar e todo pensamento de prazer” (Sousa, 1983, p. 10), inviabilizando ou impondo duros obstáculos à conclusão dos cursos de quem ingressou pela reserva de vagas. Isto provoca o que Mendes (2020, p. 8) denuncia como “expulsão institucionalizada”, invertendo o ônus da responsabilidade sobre a instituição, diferente do processo de evasão, que responsabiliza os estudantes pela “falta de mérito” baseada numa suposta insuficiência de “talentos”, “dons” e “esforços” individuais.

Nesse sentido, dentre as críticas pertinentes à noção de meritocracia, destacamos o fato de desconsiderar grupos historicamente submetidos a uma realidade discriminatória e excludente, conforme aponta Bento (2022), justamente aqueles que são o público-alvo das ações afirmativas, como: negros, indígenas, quilombolas. A adoção dessa perspectiva nas universidades promove apagamentos das condições desiguais que tornam a distância entre ponto de partida e de chegada mais longa e com múltiplos e cumulativos obstáculos. Ora, se os critérios raciais e sociais modificaram o perfil de estudantes universitários, então, a universidade também deve buscar reexaminar os mecanismos meritocráticos diluídos em procedimentos e normas de programas de permanência, buscando identificar novas questões e demandas, inclusive de produção de conhecimentos que emergem de pesquisas desenvolvidas com o ingresso desses sujeitos.

Em síntese abordamos questões fundamentais para (re)pensar a universidade, sobretudo, considerando a coletividade submetida a processos históricos de exclusão, da qual fazem parte os sujeitos que acessaram um espaço inédito e incomum para sua comunidade, a partir da implementação de Políticas de Ações Afirmativas decorrente de lutas históricas de Movimentos Negros. Para tanto, além de decisões no âmbito da própria instituição, requer do Estado que tem a responsabilidade tanto de reduzir, como de ampliar o orçamento destinado a programas de permanência visando atender todos aqueles oriundos da escola pública que acessaram o ensino superior via cotas raciais e sociais.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. L.** (2018). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Bento, C.** (2022). *O pacto da branquitude* (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Bourdieu, P.** (2011). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (12a ed., pp. 150-168). Vozes.
- Collins, P. H.** (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127. doi: 10.1590/S0102-69922016000100006
- Constituição** (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Executiva Nacional da Marcha Zumbi [ENMZ]** (1995). *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida*. Cultura Gráfica e Editora.
- Fernandes, F.** (2008). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (5ª ed.). Globo.
- Fraser, N.** (2006) Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, 15(14-15), 231-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Fraser, N.** (2022). *Justiça Interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*. Boitempo.
- Freire, P.** (2007). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Gomes, J. B. B.** (2003). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Renovar.
- Gomes, J. B. B. & Silva, F. D. L.** (2003) da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In *Anais do I Seminário Internacional – As Minorias e o Direito C.J.F. Série Cadernos do CEJ*, v. 24. 11122018_205135.pdf (bradonegro.com)
- Gomes, N. L.** (2005) Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In E. Cavalleiro (Org.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03* (pp. 39-62). Coleção Educação para todos.
- Gomes, N. L.** (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Hasenbalg, C. & Silva, N. V.** (1988). *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Iuperj/Vértice.
- Heringer, R.** (08 nov. 2002). Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. In *Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto/MG. <https://www.abep.org.br/publicacoes>
- Hume, D.** (2004). *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. UNESP.
- Mendes, M. T.** (2020). Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. *Educação & Realidade*, 45(4), 2-17. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/96281>
- Ribeiro, D.** (2019). *Pequeno Manual Antirracista*. Letramento.
- Salles, J. C.** (2020). *Universidade pública e democracia*. Boitempo.
- Santos, Boaventura de S.** (2003) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Civilização Brasileira.
- Santos, Boaventura de S.** (2011). *A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Cortez.

Santos, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>

Santos, M. R. (2014). "Quantos além de mim"? *narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAFRO em Itabuna-Bahia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA]. <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/115>

Santos, B. de S. & Menezes, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Solomos, J. (2000). Mérito. In E. Cashmore (Org.), *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais* (pp. 98-99). Selo Negro.

Silva, M. G. M. & Veloso, C. M. A. (2015). Acesso e permanência na educação superior: Dimensões e indicadores em questão. *Avaliações*, 51(37), 727-747. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>

Sousa, N. S. (1983). *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal.

Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. LeYa.

ENFRENTANDO A SUPREMACIA BRANCA: PENSANDO POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS DE ESCUTA E CUIDADO NO ENSINO SUPERIOR

*Luciana Rodrigues
Bruna Moraes Battistelli*

NOSSO CONVITE AO DIÁLOGO

O racismo institucional é uma ferramenta fundamental para a sustentação das lógicas coloniais na sociedade brasileira. Para sua manutenção, o uso de armas de fogo não é o único recurso utilizado, pois, como afirma bell hooks (2019a), vivemos em um mundo governado por políticas de dominação que se alimentam por jogos cotidianos sistemáticos de desumanização daquelas/es que são constituídos como outras/os. O que vemos cotidianamente nas relações acadêmicas é que uma das maiores e mais eficientes armas do racismo são os ataques no “miudinho” dos encontros, aqueles ditos “sutis” que ocorrem de forma bastante perspicaz e que, em alguns espaços, chegam a ser confundidos com um certo modo de cuidado (Rodrigues & Battistelli, 2021).

Por mais estranha e contraditória que possa parecer essa tal “confusão”, há situações nas quais microagressões raciais são naturalizadas e aceitas como parte das relações do dia a dia. Os exemplos que podemos citar são variados, como quando crianças brancas começam a apartar uma criança negra de suas brincadeiras e os adultos leem a situação apenas como algo infantil, não racializando o processo vivido. A solidão de se perceber a/o única/o, ou parte de um grupo bastante pequeno, em uma sala de aula e desejar ser branco como a maioria das pessoas que se encontra nos espaços de visibilidade positiva, deixa marcas ao longo do processo de desenvolvimento de pessoas negras. Não serem valorizadas por sua inteligência e astúcia faz com que muitas crianças negras cresçam conscientes de que não são desejadas por professoras/es. Estas são situações que falam do exercício de controle

e de dominação da supremacia branca, constituída como um sistema de valores que impacta na vida de todas as pessoas e que não se consolida apenas por grandes gestos de desumanização (hooks, 2019a). Se escolhemos iniciar falando de exemplos que acometem crianças negras é porque os efeitos dessas “pequenas” agressões produzem marcas dolorosas ao longo da vida, que frequentemente perpassam suas experiências escolares e seguem em outros espaços de formação.

A educação, como um campo que assume grande relevância na constituição dos sujeitos, nos atravessa, em suas formas institucionalizadas, pela organização e pelas dinâmicas escolares, universitárias e dos institutos de educação, como os Institutos Federais (IFs). Esses espaços, historicamente, se constituíram regidos por lógicas que fomentam um projeto de mundo Moderno-Colonial, ou seja, que se pauta em valores civilizatórios europeus pelos quais circulam sistemas de opressão como a supremacia branca, o patriarcado, o capitalismo imperialista, o capacitismo. Portanto, se torna imprescindível que possamos exercitar o pensamento crítico de modo a nos aliançarmos com as lutas e os movimentos de resistência que proponham transformação de práticas no campo da educação, e que estejam comprometidas em romper com as lógicas coloniais e as políticas de dominação. Essas são questões que, em nosso cotidiano, como professoras universitárias, nos preocupam e nos movimentam a uma constante análise crítica de nossas práticas e dos fazeres que percebemos institucionalizados (e naturalizados) no âmbito do ofício da docência.

Somos duas psicólogas-professoras-pesquisadoras que exercem seus trabalhos em espaços acadêmicos como docentes em universidades federais do sul do país (uma trabalha a partir do campo da Psicologia Social; a outra a partir do campo da Psicologia da Educação). Duas mulheres cis e lésbicas, Luciana, uma mulher negra de pele clara; Bruna, uma mulher branca — as duas oriundas de famílias da classe trabalhadora periférica. Atuamos no tripé ensino, pesquisa e extensão, apostando em um projeto de mundo aliançado com uma ética antirracista e feminista e, a partir de nossos lugares, escrevemos este capítulo como um convite ao diálogo que relacione experiências formativas, focando no processo do enfrentamento ao racismo no ensino superior — nosso *locus* de trabalho e intervenção. Nesse sentido, frente a um ambiente acadêmico (ainda) tão branco centrado, nos interrogamos: como garantir um cenário seguro e de acolhimento para alunas/os negras/os em nossas salas de aula?

Pensar nas situações de violência que estudantes negras/os têm compartilhado conosco nos espaços de formação nos remete às políticas de apaziguamento comuns em momentos de conflito, como no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, quando nações ocidentais como França, Inglaterra e Estados Unidos, flexibilizaram suas reações frente ao rearmamento da Alemanha no Pós Primeira Guerra Mundial. A estratégia explicitada era afirmar que eles tinham controle da situação, já que o que ficava sem ser narrado se relacionava ao fato de colocar a Alemanha e a União Soviética em confronto, acabando com o poderio dessas

nações, fortalecendo a capacidade de liderança dos países anteriormente citados. O apaziguamento, desta forma, é uma política que tem intenção e produz efeitos importantes. Uma prática da supremacia branca acionada quando precisa lidar com tensões sem necessariamente modificar modos de relação ou acabar com processos de exploração (Battistelli et al., 2021).

No campo das relações raciais, podemos notar que apaziguar conflitos raciais para evitar o desconforto racial é uma prática constante nos espaços que frequentamos: se escuta a vítima de racismo, mas não se dá o devido encaminhamento para a situação; se constituem espaços de discussão racial, mas eles são desmobilizados pela branquitude tão logo sejam explicitadas suas práticas racistas; e se acentuam estratégias de propagação de medo, de processos de perseguição, de represálias etc. Analisar as práticas de cuidado que se intencionam antirracistas, a partir dessa lógica, é poder colocar em questão os efeitos que o apaziguamento causa nos processos subjetivos de pessoas negras que, assim, se tornam vulneráveis ao adoecimento psíquico por não terem suas vidas, pensamentos e denúncias referendadas no processo. Pense no quão enlouquecedor pode ser você passar por uma situação de violência racial, ter que provar que a mesma aconteceu, enquanto lida com pessoas brancas à sua volta questionando se você tem certeza, se não é exagero ou se você não tem medo do que lhe pode ocorrer diante da realização de uma denúncia. Quantas pessoas, em contexto educacional, deixam de denunciar o racismo vivido por medo, cansaço ou certeza de que os processos institucionais não irão se transformar?

Foi a partir disso e inspiradas neste conceito de apaziguamento¹, que nos colocamos a problematizar como as práticas de cuidado ofertadas pela branquitude, frequentemente, se consolidam como práticas de apaziguamento; ou seja, se sustentam para desarticular o conflito racial e, por consequência, adiam ou anulam as possibilidades de melhoria da vida da população negra no ensino superior (Battistelli et al., 2021). Desse modo, pensando na necessidade de enfrentamento aos modos de produção supremacistas brancos que impactam nas relações acadêmicas, na formação docente e na produção de conhecimento acadêmico e científico, nos propomos a analisar — através de nossa experiência com trabalhos que visam a produção de cuidado e escuta neste campo — os processos de adoecimento causados pelas políticas de apaziguamento lançadas pela branquitude. Para tanto, apresentaremos os efeitos de tais práticas na sala de aula, a relação com as práticas docentes e a construção de possibilidades a partir da partilha de aspectos do trabalho que temos realizado no *Coletivo bell hooks: políticas de formação e de cuidado*².

- 1 Trabalhamos este conceito no artigo intitulado Branquitude e racismo na Universidade: analisando a relação entre práticas de cuidado e práticas de apaziguamento (Battistelli et al., 2021).
- 2 Informações sobre o Coletivo encontram-se disponíveis em nosso perfil no *Instagram*: @coletivobellhooks

SOBRE AQUILO QUE ADOECE: POLÍTICAS DE APAZIGUAMENTO NÃO SÃO POLÍTICAS DE CUIDADO

Em uma sociedade que se funda, enquanto estado-nação, a partir de um grande mito — o mito da democracia racial — não raro vemos uma pessoa branca, ao ser interpelada em relação a seus discursos e práticas que corroboram o racismo, chorar, se defender, se justificar, gritar, esbravejar, ameaçar, perseguir e/ou constringer pessoas negras. Pensando o papel das emoções e o privilégio racial da manifestação e o acolhimento do choro, bell hooks (2020) nos mostra como, quando em situação de discussão das violências raciais, pessoas brancas lançam mão de emoções exacerbadas para tomar a atenção para si. Compreendemos que gestos como esses falam das expressões da fragilidade branca, que Robin DiAngelo (2018) aponta, já que a pessoa branca lança mão de estratégias que têm como intenção manter seu próprio conforto racial.

Este é um aprendizado que se inicia muito cedo (já na primeira infância e nas primeiras experiências escolares) e as ferramentas para erradicá-lo passam pela possibilidade de sustentação do conflito racial (não do seu encobrimento) e a constante vigilância quanto à reprodução dos valores da supremacia branca. Como diz o poema, a paz é branca (Freire, 2008), por meio dela, os mecanismos de controle da superioridade racial também seguem produzindo adoecimento de corpos específicos. A bala, da guerra pela “paz”, tem rota certa e, como canta Elza Soares: “não tem bala perdida/ tem seu nome/ é bala autografada”³.

Além da concretude do tiro disparado por um revólver, há inúmeras situações nas quais podemos pensar a bala como metáfora que, simbolicamente, atinge corpos negros produzindo violência: a reprovação, em massa, em disciplinas como cálculo I em cursos de ciências exatas; a correção de provas e trabalhos que são mais rígidas para determinados corpos; as exigências curriculares que não permitem que os estudantes possam trabalhar e estudar; exigências de segunda e/ou terceira língua estrangeira como requisito para algum trabalho. Esses são exemplos de como o processo de extermínio passa por muitas nuances em processos institucionais educacionais. Não podemos esquecer que o Brasil foi um país que colocou em curso um projeto de branqueamento da população, o que, em outras palavras, significou o investimento em estratégias para o genocídio do povo negro brasileiro (Nascimento, 2016). Nesse caminho, para materializarmos uma ética de relações antirracistas, é preciso que possamos reconhecer e denunciar as muitas formas como o corpo negro pode estar sendo violentado nos espaços acadêmicos e, no caso da supremacia branca, é na minúcia do cotidiano que estão escondidas as artimanhas mais eficientes.

3 A música intitulada “Não tá mais de graça” compõe o álbum *Planeta Fome*, de Elza Soares, lançado em 2019.

Na escola, ainda nos anos iniciais, crianças brancas aprendem que sua narrativa tem força, que suas queixas são validadas e que suas lágrimas serão cuidadas. As crianças negras, ao contrário, salvo raras exceções, irão aprender a se colocar em seu lugar e que suas palavras não têm a mesma força nem validade. Liziane Guedes da Silva e Renato Nogueira (2020) afirmam que o racismo na escola, atrapalha e, por vezes, impede que as crianças negras se beneficiem dos processos de aprendizagem e sociabilidade ofertadas pelo ambiente escolar, onde se vê reproduzida a lógica a partir da qual “[p]ara ser tratado e respeitado como humano é preciso ser branco, cisheteronormativo e dentro de uma determinada classe social” (2020, p. 191). A experiência do racismo, portanto, será experimentada pela primeira vez, com mais intensidade, na escola, produzindo marcas na autoestima, no processo subjetivo e na constituição da autoafirmação de crianças negras. Mas algo importante que a autora e o autor trazem é que as crianças negras são muito mais do que aquilo que a branquitude lhes impõe e é preciso que o trabalho de escuta em ambiente escolar e acadêmico permita ampliar essa percepção. Por isso, como mostram Silva e Nogueira (2020), precisamos de mais estudos, pesquisas e construções de possibilidades que evidenciem os processos de resistência das crianças negras. Os corpos negros não podem ser lidos e evidenciados apenas pela violência que sofrem, pois isso as impacta, mas não pode ser o que marca suas vidas nos processos de produção de conhecimento. Narrar corpos negros apenas a partir das narrativas de violência também é parte da tática para seguir reafirmando a hierarquia racial, seja na escola, na universidade ou nos meios midiáticos.

Como aponta a pesquisa de Eliane Cavalleiro (2004) junto à Educação Infantil, a escola — e aqui consideramos, também, a universidade — são lugares onde as pessoas negras estão ou estarão expostas ao racismo. Consequentemente, notamos que as instituições escolares e universitárias são importantes exemplos nos quais as políticas de apaziguamento são lançadas como formas de “cuidado”, em uma postura que se fundamenta no termo popular “colocar panos quentes”.

Cumpramos destacar que, quando utilizamos supremacia branca, estamos em acordo com o que bell hooks (2019a) e Layla Saad (2020) afirmam quanto à importância de nomear, com este conceito, a expressão da exploração de pessoas negras no contemporâneo. Trata-se de um sistema de valores e crenças que vai sendo passado de geração em geração e que se fundamenta na crença estabelecida da superioridade racial branca e, consequente, inferioridade de pessoas negras e indígenas. Os exemplos que hooks (2019a) utiliza nos ajudam a perceber o quanto estamos falando de um processo de dominação que vai sendo ensinado e sustentado nas instituições que frequentamos: mulheres brancas feministas que desejam o controle e a submissão de mulheres negras e trabalhadoras; professoras/es brancas/os que desejam ter “uma” pessoa negra como colega de trabalho, desde que a pessoa compartilhe de suas ideias supremacistas brancas, entre outros. Um

mecanismo que funciona por adesão e assimilação e que vem sendo perpetuado em contextos de conforto racial (DiAngelo, 2018) nos quais os corpos que se encontram em maioria numérica ainda são os brancos.

No exercício do trabalho como professoras no ensino superior, não é difícil percebermos que, sem constrangimentos, pessoas brancas ocupando o lugar da docência se autorizam a lançar afirmações que corroboram aspectos da branquitude enquanto sistema que distribui privilégios aos brancos, e opressões a pessoas negras (Bento, 2002; Cardoso, 2014):

“ah, não vou discutir essas coisas de raça”; “não vejo cores”; “pra mim todos são iguais”; “se vocês pensam que aqui é lugar de falar de raça, estão enganados”; “sobre as questões raciais nesse tema da aula, o fulano (estudante negro) é quem tem que falar”; “não é meu lugar de fala”; “não estudo isso, então vou ficar na disciplina mais escutando, tá”; “até que teu trabalho é bom, onde tu conseguiu ele?”; “as tensões raciais têm sido tão difíceis, como seguir com ações afirmativas?”; “tu também tem problema em orientar estudantes negros?”; “mas agora tudo é racismo”; “mas agora tudo é branquitude”; “não dá pra mudar o inconsciente dos professores, cada um tem seu jeito”; “tu conseguiu esse tablet em um projeto social?”; “isso não é racismo, é mania de perseguição”; “racista? Não, tenho até bolsistas negros”; “não vou ser silenciada por ser branca”; “tu precisas usar autores mais consagrados (como se autoras e autores negros tivessem começado a produzir conhecimento ontem); “a gente abriu as portas da universidade pra vocês”; “é triste pensar que a colega teve que se aposentar porque não sabia o que fazer com a tensão racial”. E falas que também interpelaram a primeira autora deste texto: “teus traços são tão finos, como te aceitaram na aferição racial?”; “com esse cabelo tu nunca vai poder trabalhar em um CAPS”; “tu tá servindo?” (Rodrigues, 2022, relatos de experiências)

Poderíamos seguir escrevendo muitas outras afirmações como as que mencionamos acima, frases ditas no cotidiano acadêmico e que escancaram a falta de constrangimento da supremacia branca quando em situação de encontro com corpos negros que se posicionam de modo a interrogar a hierarquia racial na universidade, portanto, quando se encontra com o desconforto racial que provoca borramentos, rachaduras, com potencial de estilhaçar o reflexo narcísico do espelho branco no encontro com a diversidade dos corpos e dos modos de existir.

No ambiente universitário, o desconforto, a tensão racial, está diretamente relacionada à entrada, em maior número nos últimos anos, de estudantes negras/os, a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas como ação afirmativa no âmbito do ensino superior — que inclui, além de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência. Nesse movimento, a diversidade desses corpos nos espaços da academia hegemonicamente branca (considerando também corpos LGBTQIAP+), tensiona e interroga a centralidade

da supremacia branca, tanto em relação a quem tem direito ao acesso e circulação no e pelo espaço universitário, como em relação às epistemologias que sustentam a produção de conhecimento acadêmico.

Desse modo, não há como ignorar a importância das ações afirmativas como chave dos movimentos de transformação nas universidades, pois o protagonismo desse movimento passa pelas/os estudantes negras/os que adentraram os portões de uma academia constituída à “*casa grande*”, desde os caminhos historicamente abertos pelo movimento negro brasileiro, para fazer, sim, revolução! Como escreve Cidinha da Silva (2019), as ações afirmativas para pessoas negras desestabilizam o terreno universitário e “provocam rachaduras incômodas nos alicerces da casa grande” (Silva, 2019, p. 43), pois ao contrário de ecos que, frequentemente escutamos por aí, não foi a universidade, em seu devir colonial-salvacionista que misericordiosamente abriu as suas portas a quem ela mesmo ajudou a rotular como “o outro”, como “a diferença”.

Mas se essa universidade, à “*casa grande*”, vem sendo tensionada, outras epistemologias e matrizes do pensamento vêm tomando espaço. Epistemologias africanas, ameríndias, de nossa ‘América Ladina’, como ensina Lélia Gonzalez (2018). É exatamente por isso que, também, as tensões e o desconforto da supremacia branca têm aumentado, nos lembrando sobre o tanto que precisamos ainda lutar para que os processos sutis e ardilosos do racismo institucional não sigam sendo naturalizados no cotidiano das relações acadêmicas. A luta antirracista precisa de ações práticas, não apenas da adoção de slogans — o que coloca como imprescindível que pessoas brancas possam transformar suas práticas, pois letramento racial não se dá sem mudança relacional.

O engajamento efetivo ao exercício de práticas antirracistas no contexto da universidade exige pensarmos na relação saúde mental, acolhimento, cuidado e permanência. O que testemunhamos inúmeras vezes no cotidiano das relações acadêmicas é um ambiente permeado por violências raciais que, em última instância, corrobora a morte simbólica desses corpos ao produzir a impossibilidade da permanência na universidade — seja por falta de recursos materiais que subsidiem bolsas, moradia estudantil, alimentação, seja pelo racismo interpessoal que violenta com suas práticas implicadas com uma política da “*sutileza*”. Quando não há espaços e sustentação de práticas de cuidado com a subjetividade de pessoas negras nas relações do cotidiano universitário, o que se preserva é o conforto racial necessário para as pessoas brancas manterem seus privilégios. E se há um privilégio importante nesse cenário é o de poder defender a supremacia branca sem constrangimento. Diante do sofrimento que estudamos, em relação às/aos estudantes negras/os, nos espaços acadêmicos, nos perguntamos quem se preocupa e pensa em como uma estudante negra fica quando reconhece que não tem mais condições de seguir na universidade porque está adoecendo frente ao racismo? Quem acolhe e cuida do

corpo que é colocado em dúvida em sua existência neste espaço? O filme *Corra!*, de 2017, escrito e dirigido por Jordan Peele, materializa a relação da supremacia branca e seus efeitos subjetivos: um processo de enlouquecimento, vide aquilo que é gerido por pessoas brancas, por vezes ditas aliadas, antirracistas, acolhedoras e parceiras. No filme, acompanhamos o personagem Chris, um fotógrafo negro, que se encontra diante do momento em que vai conhecer a família branca de sua namorada. No decorrer da visita à casa da família, situada em um local afastado da cidade, ele percebe que há um tratamento peculiar e estranho dela em relação a ele e a outras pessoas negras. Há uma cena no filme que, neste texto, tomamos como metáfora e convite a pensarmos sobre o poder da supremacia branca. A cena em questão é o gesto da mãe (branca) da namorada (também branca) de Chris. Ela hipnotiza as pessoas negras a partir do barulho que produz ao mexer uma colher em uma xícara de chá. Um gesto aparentemente inofensivo, assim como pode parecer muitos gestos e falas que citamos acima, que ocorre a partir de algo simples e do cotidiano da vida — um convite amigável para sentar e tomar uma xícara de chá. O filme salienta comportamentos da branquitude e suas consequências, ou seja, o controle, a dominação e a posse de corpos negros utilizados na manutenção de suas próprias existências e modo de viver.

Se de um lado vemos pessoas brancas incomodadas por terem seus atos racistas denunciados, por terem que se ver com a racialização de seus corpos (“*ah, me descobri branca aos 50 anos!*”), e pelo decorrente desconforto racial que as relações instituem, do lado de estudantes negras/os, escutamos afirmações e pedidos de socorro que relatam o sofrimento que o cotidiano acadêmico, ao não repensar suas heranças brancas e coloniais, produz:

não sei como vou entrar na aula com tudo que passei”; “como vou me sentir segura em um espaço onde vejo violência racial todos os dias?”; “não me vejo nas teorias que são apresentadas”; “é todo dia isso, não aguento mais”; “preciso me sentar no banco do pátio para me acalmar antes de ir pra casa”; “nunca vivi isso, mesmo tendo estudado numa universidade privada”; “isso é enlouquecedor”; “só quero que outros não passem pelo que passei”; “quase desisti do curso”; “vou trancar”; “vou desistir do curso”; “de tanto que falam que eu tô exagerando, que não é racismo, duvido de mim mesma”; “as pessoas brancas não me escutam, me tratam como raivosa e exagerada. (Relatos de experiências)

Falas que colocam em linguagem a sensação que o personagem do filme sente nos encontros com as pessoas brancas.

A supremacia branca e suas políticas de apaziguamento acabam produzindo a sensação de dúvida de si próprio em muitas vítimas de racismo. Assim como no filme, onde se lançou mão do aprendizado do ato de hipnotizar o protagonista

(como estratégia para a dominação) nos processos formativos, a branquitude vai ensinando desde cedo seus valores civilizatórios supremacistas brancos que, entre outras coisas, ensina que crianças negras não têm suas palavras e histórias validadas e, ainda, como explícita a pesquisa de Eliane Cavalleiro (2004), a relação entre professoras/es-alunas/os mostram como crianças brancas acabam por receber mais possibilidade de se sentirem queridas e aceitas que as não-brancas, o que podemos visualizar através de comentários que as crianças brancas recebem (enquanto pessoas) mais do que as não-brancas — tais como elogios sobre como são inteligentes e bonitas. Em contraponto, crianças negras recebem elogios apenas ligados à realização de suas tarefas, quando consideradas bem-feitas (Cavalleiro, 2004).

Em termos da constituição psíquica dos sujeitos, é importante compreender esses ensinamentos a partir do que a psicanalista Neuza Santos Souza (1983) nos mostrou sobre o *modus operandi* das relações raciais brasileiras. Assentadas na dinâmica do racismo estrutural, elas impõem para pessoas negras um ideal de ego⁴ a ser almejado que é um modelo de ideal branco: “quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem-sucedido ... branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido” (Souza, 1983, 34).

Desse modo, o que se apresenta como modelo ideal a ser desejado, e ser aprendido, é o modelo de ser e de existir branco — uma estratégia para a conformação dos corpos para “aceitar” e incorporar os valores da branquitude — ainda que, sendo um corpo negro, nunca se poderá ser o que a branquitude valoriza e legitima. É isso que se conecta em falas de docentes brancas/os, como a que citamos acima: “*onde tu conseguiste esse trabalho?*” — como se uma/um estudante negra/o não tivesse a capacidade de pensar e escrever um bom trabalho acadêmico. Esmiuçar aquilo que produz adoecimento nos processos das relações raciais, no caso de nosso contexto de trabalho — a universidade — é um importante processo para pensarmos a sala de aula e os processos de trabalho na academia. Para a supremacia branca, o que está em jogo para sua manutenção, é o controle das subjetividades e das mentes das pessoas negras. É o que a analogia que o filme *Corra!* nos convida a pensar, já que o interesse das pessoas brancas era o controle dos corpos negros e o sequestro de sua subjetividade.

Quando olhamos para a evasão nos processos educacionais, seja na escola ou na universidade, podemos muito bem utilizar o termo expulsão. Corpos negros, indígenas, não-brancos, deficientes, LGBTQIAPN+ são expulsos com uma habilidade estratégica de fazer parecer que foi simplesmente uma escolha individual. Muitas vezes, falamos no termo necropolítica⁵, mas compreendemos

4 Como nos explica a autora, dentro da perspectiva psicanalítica, o Ideal de Ego diz respeito ao domínio simbólico, a um modelo (ideal) a partir do qual o sujeito possa se constituir. Uma instância que, portanto, “estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem” (Souza, 1983, p. 33).

5 Conceito trabalhado pelo intelectual camaronês Achille Mbembe.

que a expulsão desses corpos que não são e/ou não se adaptam às lógicas da branquitude é uma morte? Morte da possibilidade de que esses sujeitos ocuparem o espaço da universidade, como direito. Um engendramento que dialoga com as relações epistemicidas que sustentam um certo modo de produzir conhecimento ocidentalizado. Ramón Grosfoguel (2016) afirma que o privilégio dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos tem sustentado projetos coloniais, imperiais, racistas e patriarcais, utilizando a desqualificação de outras vozes e conhecimentos como ferramenta de manutenção da lógica colonial. Assim, “racista sempre é o outro, crença que sustenta o desejo de manter-se como um bom cidadão e que mais adiante veremos que é parte do processo de constituição da fragilidade branca” (Battistelli, 2021, p.159). Dessa forma, o apaziguamento ofertado por pessoas brancas, que escutam a vítima de racismo, se anunciam antirracista, mas que não movimentam as forças que constituem o mesmo, servem para manter as diferenças raciais, os privilégios brancos e o conforto racial que beneficiam pessoas brancas.

Observamos isso quando, nas relações cotidianas, torna-se visível a dificuldade de pessoas brancas em efetivamente escutar quando alguém sofre violência racial e, conseqüentemente, pedir desculpas e buscar ações de reparação. A justificativa das ações, a busca por outros entendimentos, adotando uma postura defensiva, produz, então, mais violência, que ocasiona adoecimento psíquico e físico. O racismo tem efeitos violentos na saúde mental e física das/os estudantes e, também, de corpos negros ocupando outras posições na universidade — técnicas/os, professoras/es, profissionais terceirizadas/os. Como se formar gerenciando o adoecimento que muitas vezes nem é reconhecido como tal?

É compromisso fundamental que a formação (em todas as áreas de atuação) precise estar alicerçada sob uma ética antirracista, o que significa, também, partir do pressuposto que, de início, entre pessoas negras e brancas, sempre haverá uma relação colonizador-colonizado, ou seja, assimétrica. É preciso discutir os privilégios da branquitude e a forma como a universidade tem acolhido estudantes, docentes e técnicas/os negras/os: como acolhemos? Como escutamos suas vozes, suas experiências, seus saberes? O que significa não reconhecer narrativas do racismo? Desencorajar o uso de autoras/es negras/os nos trabalhos propostos? Ouvir que intelectuais negras/os são usadas para colorir textos? Como ler, se emocionar e admirar Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e, ao mesmo tempo, não conseguir acolher e escutar histórias narradas pelas/os estudantes negras/os com quem se convive? Não conseguir reconhecer o protagonismo, a resistência e a invenção ancestral de aposta e encantamento da vida, mesmo frente a políticas de morte constantes — e, isso, não apenas do povo negro, mas dos povos indígenas, da comunidade LGBTQIAPN+ e de tantas comunidades etiquetadas por essa mesma academia colonial como minorias. Sim, é evidente que há avanços e conquistas, a questão que desejamos provocar aqui não

é sobre sua existência ou não. As conquistas, extremamente importantes, ainda são pequenas perto do que precisamos transformar para que possamos falar de igualdade e justiça racial na universidade e na sociedade em que vivemos. Cidinha da Silva (2019), afirmando o enegrecimento da universidade, nos provoca:

[a] universidade negra apenas criará possibilidades de conforto existencial e epistêmico para os que só conhecem o desconforto ... A universidade negra quer afirmar direitos, promover culturas e saberes que não têm tido vez no mundo globalizado. Quer a ética como base epistemológica e inegociável. Quer coexistir, e não eliminar indivíduos, mas é certo que queira eliminar o racismo e estabelecer a convivência equânime entre as pessoas, respeitando todos os seus pertencimentos. (Silva, 2019, p. 152)

A INDIGNAÇÃO É NARCÍSICA: PROCESSOS DE ENFRENTAMENTO AO PACTO DA BRANQUITUDE

Quando as tensões raciais não são utilizadas como estratégias para fazer romper com o pacto narcísico da branquitude — conceito cunhado por Maria Aparecida Bento (2002), psicóloga negra que trabalha com intervenções em instituições e empresas — o que resta é o recrudescimento desse mesmo pacto, no qual pessoas brancas vão se fechando em si, preocupadas unicamente com a sustentação de seus privilégios. Se indignam por não poderem mais ser racistas, fazer piadas ofensivas e por colegas brancas/os que passam a ser responsabilizadas/os por seus comportamentos racistas. Estamos falando do privilégio de poder fazer piada com o que quiser (afinal é só uma brincadeira); privilégio de se emocionar que se reconheceu como branca depois de décadas; privilégio de receber atenção quando chora, ao escutar um relato de violência racial narrado por uma estudante negra; privilégio de escolher não se incomodar pensando na questão racial; de ficar em silêncio quando percebe que um colega teve uma atitude racista; privilégio de publicar sobre questões raciais, mas não mudar o modo como ensina e se relaciona com estudantes na sala de aula.

A indignação é narcísica, como nos mostra Cida Bento (2002), que explicita um certo modo de funcionar típico do grupo racial branco que se autointitulou superior. Recentemente, quando vivemos a pandemia por covid-19, ouvimos professoras/es brancas/os (e não só professoras/es) impressionadas/os e emocionadas/os com o que acontecia na Itália⁶, ao mesmo tempo em que exigiam manter a empregada doméstica negra trabalhando em um período, em que testemunhamos picos desumanos de mortes pela transmissão do vírus. Assistimos professoras/es afirmarem que estava tranquilo o retorno das aulas presenciais já que elas/es

6 Um dos primeiros países do continente europeu a serem atingidos pela transmissão do vírus covid-19.

conseguiam ir até a farmácia na esquina de sua casa com tranquilidade, ignorando as longas viagens de ônibus que as/os alunas/os precisavam fazer. No retorno dos processos de isolamento, presenciamos professoras/es brancas/os se solidarizarem com colegas e alunas/os brancas/os que tiveram suas atitudes racistas nomeadas, sem o mínimo constrangimento de mostrar sua solidariedade racial (afirmando o pacto narcísico da branquitude). O último fardo do homem branco (e das mulheres brancas) parece ser o de garantir a manutenção do conforto racial nos ambientes escolares e acadêmicos — o que garantirá, a longo prazo, a manutenção do processo colonial supremacista branco por nossas terras.

Como podemos, então, avançar na luta pela igualdade racial, pela promoção da saúde da população negra sem que haja uma política de formação antirracista, pautada em relações de cuidado? Sem o enfrentamento às políticas de dominação nas relações cotidianas? Sem que haja uma mudança radical nos processos de formação profissional e, também, para o exercício da docência no Ensino Superior? É extremamente problemático pensar que docentes com formação no grau de bacharelado frequentemente se tornam professoras/es após a conclusão de uma pesquisa na pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), sem que esse percurso tenha passado por disciplinas sobre prática docente, estratégias e metodologias de ensino e aprendizado e sem orientações sobre as legislações no campo da educação brasileira. Como a realização de uma pesquisa na pós-graduação (em assuntos diversos) pode nos habilitar a entender as relações e os processos educativos no ensino superior? A entender políticas de cuidado e acolhimento na educação? A compreender nossos lugares em meio às lógicas do racismo estrutural que posicionam hierarquicamente os corpos na sociedade em que vivemos? E diante disso, como racializar os processos pedagógicos?

Na luta antirracista, é fundamental que possamos, como nos convida bell hooks (2019a), enfrentar o potencial dominador/a dentro de cada um/a de nós. Segundo ela, sem esse movimento, não será possível enfrentar as políticas de dominação que nos atravessam, entre as quais se encontra a supremacia branca. Layla Saad (2020) afirma que é preciso que as pessoas brancas aprendam sua relação e suas pactuações com a supremacia branca para que, assim, possam modificar seus comportamentos racistas. A autora acredita que isso, a longo prazo, modificará as instituições que se pautam nos valores supremacistas brancos. Nesse sentido, Gloria Anzaldúa (2019) afirma que as mulheres de cor do Terceiro Mundo não devem gastar energia com a educação racial de mulheres brancas, nem as levar pela mão no exercício de revisão de privilégios e no entendimento da lógica racial que estrutura nosso mundo, pois a responsabilidade precisa passar pelas pessoas brancas. Seguindo a mesma linha, Layla Saad (2020) e Robin DiAngelo (2018) afirmam que é responsabilidade das pessoas brancas se educarem quanto ao tema das relações étnico-raciais, à promoção de uma análise crítica sobre sua própria branquitude para que, com isso, possam oferecer outras ações em suas vidas.

FINCAR O PÉ: O POSICIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO

O ano de 2020, durante o ápice da pandemia por covid-19, foi o período em que começamos a gestar o *Coletivo bell hooks: formação e políticas do cuidado*. Um espaço de cuidado, uma promessa de respiro em meio aos processos institucionais acadêmicos que, por vezes, violentam, apequenam e submetem as existências dissidentes de estudantes, técnicas/os e professoras/es negras/os, assim como indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIA+. A pandemia trouxe o imperativo do isolamento, do distanciamento coletivo e, junto a ele, aumentou e escancarou violências e desigualdades sociais. Atentas às condições de vida das mulheres na pandemia (e, mais de perto, de mulheres na universidade), a partir da nossa própria condição de trabalhadoras-professoras, mães e filhas e todas as exigências que incidem, em maior medida, sobre as mulheres, fomos apostando em espaços de escuta que passassem, também, pelo estudo, pela partilha da experiência e pela discussão através de nossos posicionamentos no mundo.

Fomos e somos inspiradas por intelectuais que, antes de nós, mesmo com as barreiras produzidas pela supremacia branca, se conduziram pelo mundo em busca da transformação social. Só há enfrentamento ao racismo e modificação social com exercício crítico e prático, com o enfrentamento à opressora potencial que nos habita; um caminho trabalhoso, doloroso e que implica escolhas. Apaziguar comportamentos racistas, fingir que eles não aconteceram, desacreditar vítimas de racismo, inverter lógicas que culpabilizam quem sofreu violência racial são atos inadmissíveis quando nos colocamos de fato como sujeitos antirracistas. É preciso que possamos, enquanto docentes, praticar ações que convidem ao cuidado, ao exercício ético de estar com o outro de maneira responsável consigo mesma/o e com as/os demais envolvidas/os, construindo e apostando em uma comunidade de aprendizado, interessada no crescimento mútuo, integral dos sujeitos como pessoas (hooks, 2020) e como futuros profissionais.

bell hooks (2020) nos convoca a apostar em uma ética amorosa como fundamento de um projeto de mundo que possa romper com as políticas de dominação. Para ela, a experiência do amor só é possível quando nos ocupamos em trabalhar a nós mesmas/os quanto às pactuações que ainda mantemos com os valores que sustentam os sistemas de opressão de raça, classe e gênero. Como evidenciam autoras como bell hooks (2019a), Robin DiAngelo (2023) e Layla Saad (2020), as pessoas brancas progressistas e “estudadas” podem se constituir como as piores aliadas para pessoas negras, já que não conseguem assumir a dimensão racista de suas existências, não conseguem lidar com o fato de que precisam trabalhar suas pactuações com o desejo e os privilégios da supremacia branca.

Assim, em nosso percurso como docentes, foi o encontro com o trabalho de intelectuais dos feminismos negros que nos convocou a chamar outras para o desafio de estar em presença durante o período do distanciamento social, pensando e movimentando ações de cuidado a partir do contexto acadêmico e, posteriormente, de forma presencial. Nesses espaços, a sustentação da partilha de histórias possibilitou construir pertença e acalanto, cuidado e autorrecuperação através de ações de extensão vinculadas ao *Coletivo bell hooks*. Sendo a linguagem lugar de luta e de cura (hooks, 2019a), passamos a nos comprometer com a oferta de espaços seguros para a multiplicação de vozes e histórias diversas (Battistelli & Rodrigues, 2021). Nossas salas de aula e as ações de pesquisa e extensão que ofertamos são, desta forma, um modo de exercitarmos a oferta de espaços para a passagem de contação de histórias, de celebração de experiências dissidentes de vida. Para muitas pessoas brancas, principalmente no contexto de sala de aula, será a primeira vez em que sua narrativa, sua voz e, por consequência, a soberania do pensamento branco centrado não será o foco. Precisamos estar conscientes destes efeitos, principalmente Luciana (mulher negra de pele clara), pois até mesmo no exercício de ofertar espaços de cuidado e de transgressão das formas hegemônicas de viver a academia, o privilégio racial protege os corpos brancos que contam com mais liberdade para expressar suas opiniões, por exemplo, sem correr o risco de ser estereotipada como agressiva (uma agressão racial e estereotipada que comumente é atribuído a mulheres negras).

Somos um casal interracial, cuidamos de uma criança negra e, com isso, os efeitos que narramos neste texto, têm efeitos sobre nossas vidas: não há separação entre nossa prática e nossa existência. Por vezes, sentimos o cansaço e a dor dessas experiências, sentimos a impotência quando o racismo encontra a existência de nosso pequeno (que está na escola), mas seguimos por um mundo mais acolhedor e responsável com a existência de corpos como o dele. Se seguimos erguendo nossas vozes, buscando e nos aliançando a outras formas de construção de espaços educacionais — fincando os pés firmes no chão em busca de transformação social — é pela crença de que os que vêm depois de nós, merecem encontrar espaços acadêmicos e escolares melhores.

Nossas ações de extensão no Coletivo, por meio das quais ofertamos a experiência de estarmos em grupo, exercitando a partilha de histórias, a escuta atenta, o acolhimento e leituras de textos que nos convidem a pensar a partir de uma ética feminista e antirracista, se constituem sem um roteiro fixo, mas com intencionalidade, compromisso ético-político e estudo. Nesse caminho, dispostas a unir os fios das histórias de vidas de cada uma, alinhavadas com a escrita sensível e provocativa de bell hooks, convidamos os grupos a novelar a esperança em ato, tecendo possibilidades e existências (Ida Freire, 2014). Um tear forte para fazer frente ao sexismo e ao racismo da sociedade aos quais a academia não fica imune.

Ao mesmo tempo, um tear móvel para se adaptar às delicadas tessituras que a escuta sensível e implicada e a aposta na circulação da palavra necessitam. Apostas que convergiram na constituição de nosso *Coletivo bell hooks* — que agrega pessoas de diferentes lugares, de dentro e de fora da universidade — e mostram como podemos firmar o ponto, fincar os pés em nossas salas de aula e nas ações promovidas no campo da extensão, a partir de uma ética cuidadosa. Somos firmes, falamos de maneira honesta sobre nossas intenções e os pressupostos que nos acompanham e notamos que, para algumas pessoas, soamos como ameaça — aos privilégios, ao gosto pelos processos de dominação, ao costume e naturalização da violência como modo de socialização (hooks, 2019b).

No trabalho exercido coletivamente, procuramos nos colocar disponíveis para esta pedagogia do encontro, para uma pedagogia engajada (hooks, 2017), buscando construir alternativas de tornar o espaço da academia cada vez mais possível para as mulheres, para as pessoas negras, pessoas LGBTQAPN+, indígenas, pessoas com deficiência. Quando bell hooks (2019a) propõe o diálogo entre diferentes, quando ela propõe que precisamos suportar os conflitos, afirma um compromisso com a construção de um mundo no qual as diferenças sejam, de fato, respeitadas. São nossas diferenças em suas radicalidades, que nos fortalecem. Um aprendizado que precisa ser colocado em prática no cotidiano, em ações que desarmem os exercícios de dominação que nos são ensinados. Notamos, como nos mostra hooks (2017) que muitas/os alunas/os se mostram desconfiando e, algumas vezes, não recebem bem as mudanças que ofertamos em sala de aula, pois elas buscam romper com um fazer colonial supremacista branco com o qual fomos, desde o início, educadas/os, aprendendo, desde muito cedo, que esse era o parâmetro certo de sentir e viver o mundo.

Portanto, na proposição de comunidades de cuidado e autocuidado, nos guiamos pela ideia de que precisamos confrontar nossas diferenças para que, a partir de um comum construído em ato, possamos articular práticas de acolhimento nas quais as vítimas não sejam constantemente responsabilizadas pelas violências, opressões e silenciamentos que sofrem. Ao fazermos um convite para erguermos nossas vozes (hooks, 2019a), apostamos que esta seja mais potente conforme nossas/os interlocutoras/es estejam abertas/os ao partilhar coletivo, pois é em comunidade em que podemos escutar e cuidar umas das outras, como afirma Sobonfu Somé (2007). Nos encontros coletivos acionamos esses novos de esperança para tecer possibilidades de estarmos juntas, erguendo nossas vozes, experienciando comunidades de aprendizagem e aprendendo juntas o amor como ação, como prática de liberdade (hooks, 2020) e como um ato que se faz na relação, entre pessoas, no cotidiano. Seguimos, assim, apostando na força dos coletivos, do partilhar de histórias e da comunidade, sabendo que a guerra contra colonial nos exige persistência, pois estamos longe

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G.** (2019). Falando em línguas: Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In A. Pedrosa, A. Carneiro, & A. Mesquita (Orgs.), *Histórias das mulheres, histórias feministas* (pp. 85-94). MASP.
- Battistelli, B., Rodrigues, L., & Ferrugem, D.** (2021). Branquitude e racismo na Universidade: analisando a relação entre práticas de cuidado e práticas de apaziguamento. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 2(4), 549-566. <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13095>
- Bento, M. A. S.** (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 5-58). Vozes.
- Cardoso, L.** (2014). A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, 6(13), 88-106. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site>
- Cavaleiro, E. dos S.** (2004). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.
- DiAngelo, R.** (2018). Fragilidade branca. *Revista ECO-Pós*, 21(3), 35-57.
- DiAngelo, R.** (2023). *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Faro Editorial.
- Freire, M.** (2008). *Rasif: Mar que arrebenta*. Record.
- Freire, I. M.** (2014). Tecelãs da existência. *Revista Estudos Feministas*, 22(02), 565-584.
- Gonzalez, L.** (2018). *Primavera para Rosas Negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Filhos da África*.
- Grosfoguel, R.** (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. doi:10.1590/S0102-69922016000100003
- hooks, b.** (2017). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. WWF; Martins Fontes.
- hooks, b.** (2019a). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- hooks, b.** (2019b). *Teoria Feminista: da margem ao centro*. Perspectiva.
- hooks, b.** (2020). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Elefante.
- Nascimento, A.** (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva.
- Rodrigues, L.** (2022). Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 30(2), e74733. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n274733>
- Rodrigues, L. & Battistelli, B. M.** (2021). Contar histórias desde aqui: por uma sala de aula feminista e ameericana. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 23(1), 153-173. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v-23n1p153-173>
- Saad, L. F.** (2020). *Eu e a supremacia branca: Como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo*. Rocco.
- Silva, Cidinha** (2019). *#Parem de nos matar!* Jandaíra.
- Silva, L. G. & Nogueira, R.** (2020). Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 3(9), 187-203.

Somé, S. (2007). *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. Odysseus.

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR, “O QUE MUDOU”?

Sônia Maria Rocha Sampaio

Vitailma Conceição Santos

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas reflexões a partir do artigo de Sônia Sampaio (2010), intitulado “A Psicologia na educação superior: ausências e percalços” publicado na Revista *Em Aberto*; uma edição inédita dedicada à Psicologia Escolar, suas contribuições às diversas modalidades e configurações de ensino. O artigo sustenta que as universidades, em seu aspecto institucional, são espaços pouco explorados pelos psicólogos que se dedicam à área da educação. Esta questão remete a variadas formas de atuação do psicólogo no contexto da universidade, na medida em que a atuação desses profissionais, nesse cenário, adota velhas práticas como usuais, tais quais: o atendimento psicológico, a avaliação psicológica ou de desempenho e a intervenção em processos de ensino-aprendizagem (Antunes, 2001).

Embora mais de uma década tenha transcorrido desde a sua publicação, o artigo mantém alguma atualidade, principalmente quanto a um dos aspectos que a autora comenta: a hegemonia do ensino sobre a aprendizagem (Sampaio, 2010). Dessa forma, quando a questão da aprendizagem é tratada, o foco são as razões do fracasso nesse campo; do mesmo modo, há uma preocupação acerca das técnicas e metodologias em lugar dos atores envolvidos no processo educacional: o professor e o estudante.

Observando o papel do psicólogo na universidade, Sampaio (2010) sublinha que este profissional acaba, costumeiramente, atuando na clínica e/ou no atendimento de suporte social aos estudantes, reproduzindo justamente o que aprendeu.

Em contrapartida, há um grande público que, embora não apresente questões (ou queixas) em torno da saúde mental, também necessita de atenção. Naquela ocasião, a autora discorria sobre o campo de possibilidades de atuação de psicólogos na universidade, defendendo uma compreensão ampliada de que essas instituições são espaços de formação humana, acadêmica e profissional.

Desse modo, temos como objetivo principal deste capítulo, fazer uma revisão de aspectos do artigo em foco (Sampaio, 2010), apresentando ao debate atual sobre Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior as seguintes contribuições: (a) levantamento de desafios referentes à atuação do psicólogo escolar neste nível de ensino e (b) atualização do histórico da produção sobre Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior entre 2011 e 2022. Além das reflexões suscitadas pelo artigo de Sampaio (2010), partilhamos aqui observações a partir das pesquisas desenvolvidas no Observatório da Vida Estudantil¹ e da literatura publicada entre 2011 e 2022 pela *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, que conduzem a uma análise abrangente das possibilidades de intervenção do psicólogo no contexto do ensino superior.

PRÁTICA PROFISSIONAL A SERVIÇO DE QUEM?

A atuação em psicologia escolar e educacional tem sido, nos últimos anos, criticada quanto à reprodução de formas de atuação que individualizam, nos sujeitos, questões relacionadas ao processo educativo. Ademais, o que se observa é que, a psicologia, enquanto profissão, serviu, e ainda serve, como instrumento útil para a reprodução de velhas práticas de normalização social (Libâneo & Pulino, 2021). Para Ultramari, Feitosa e Gesser (2020), embora a presença dos psicólogos na educação tenha sido menor, comparando com outras áreas, como saúde, assistência social, trabalho e clínica, o número cada vez maior de discussões e as práticas desenvolvidas evidenciam a relevância e a potência da psicologia no contexto escolar e acadêmico. Conforme destacam Machado e Souza (1997), os discursos institucionais tendem a produzir a repetição, a estereotipia e a cristalização de ideias e ações, portanto, os psicólogos deveriam convidar seus colegas a criarem, nas universidades, espaços onde seja possível a liberdade de pensamento, a dignidade, a igualdade e a inclusão.

Entendemos as instituições de ensino como redes de relações, mutuamente determinantes dos próprios movimentos que ocorrem no seu interior (Machado & Souza, 1997), e, nesse âmbito, as possibilidades de encontro entre a psicologia

1 O Observatório da Vida Estudantil UFBA, ao qual as autoras são afiliadas, é um grupo de pesquisa que, desde 2008, tem se dedicado a investigações sobre vida e cultura estudantil, ações afirmativas, métodos e técnicas de pesquisa em ciências humanas e sociais. <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru-po/1106120682511134>

escolar e o ensino superior são muitas e necessárias. Em 2020 vivemos uma pandemia de covid-19, com milhões de casos confirmados no mundo e milhares de mortos. Medidas de distanciamento físico foram necessárias para conter o vírus e as universidades responderam ao período de quarentena com a suspensão das atividades presenciais, substituindo-as por aulas remotas emergenciais. As universidades se esforçaram para continuarem ativas, mas o distanciamento enfraqueceu o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica e de convivência entre os pares, aumentando o índice de evasão e uma miríade de questões direta e indiretamente relacionadas com os recentes cortes no orçamento das universidades, o aumento do desemprego, e o recrudescimento da violência nas cidades.

Como destacam Monereo et al. (2016), os contextos educacionais são complexos e constituídos por um conjunto de variáveis, entre elas: atores sociais com papéis e formas de interação definidos; conteúdos; organização do tempo, espaço e recursos. Neste sentido, quando alteradas estas variáveis, ou, quando há a entrada de novos recursos, como a tecnologia, por exemplo, surge a necessidade de aquisição de novas competências e, ao mesmo tempo, são produzidas muitas incertezas. Oltramari, Feitosa e Gesser (2020) acrescentam ainda que, questões de classe social, raça, gênero, sexualidade, deficiência e idade, podem produzir diferentes realidades institucionais que desafiam os psicólogos a investirem e desenvolverem práticas que articulam vários campos do conhecimento com vistas à compreensão dos fenômenos no cenário da educação.

A Psicologia Escolar Educacional é heterogênea, abrangendo diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as quais apontam para a produção de diferentes efeitos no cotidiano escolar ... Portanto, é fundamental que a Psicologia Escolar e Educacional reconheça a complexidade do fenômeno educacional e quais são as efetivas contribuições da área junto a ele. (Oltramari, Feitosa, & Gesser, 2020, p. 7)

As relações vividas no interior de uma instituição de ensino desempenham papel relevante nas atividades cotidianas e nos vínculos estabelecidos (Machado & Souza, 1997). Ainda assim, destaca Sampaio (2010), o psicólogo encontra uma inserção precária no contexto do ensino superior, seja pelo ordenamento institucional, seja pela compreensão da psicologia apenas como um conjunto de métodos e práticas de adequação e extirpação de sintomas, que elege como seu foco um sujeito distante das discussões que compreendem a interrelação entre a comunidade e a universidade, despido de vínculo com os docentes e os gestores acadêmicos. Dessa maneira, o psicólogo canaliza sua prática para ações voltadas, majoritariamente, ao público discente, privilegiando atendimentos clínicos

individuais com a intenção de solucionar problemas psicológicos desencadeados pelo ingresso no ensino superior (Santos et al., 2015).

Interessante destacar, como afirma Machado (1997), que é persistente a fantasia acerca do trabalho do psicólogo como aquele profissional capaz de identificar problemas e fornecer diagnóstico para quase todas as situações humanas. Apesar da profissão ser flexível, adaptável diante das adversidades e adotar novas formas de trabalhar e abraçar a mudança, Lygia Viégas (2020) argumenta que psicólogos bem qualificados apontam, na maioria das vezes, grandes desafios para o desenvolvimento de um trabalho socialmente comprometido; muitos obstáculos se concentram na precariedade dos serviços, na falta de autonomia, ou em uma expectativa ilusória de que os psicólogos conseguirão resolver todos os problemas do campo da educação. A título de exemplo, uma abordagem que proporcione a troca de experiências e o acolhimento mútuo em espaços educacionais tem maiores chances de permitir mais inclusão e promoção de saúde por privilegiar a presença e a potência desses atores nesses ambientes.

Essa é a principal crítica destacada por Sampaio (2010), que enseja a necessidade de deslocar a visão eminentemente clínica e medicalizadora da atuação do psicólogo nesse contexto, compreendendo que a passagem pelo ensino superior implica em exigências psicológicas para os novos estudantes que frequentam, agora, espaços e grupos ainda desconhecidos, e se encontram, muitas vezes, distantes da sua realidade familiar e/ou regional, tendo de lidar com ambientes estranhos que vão exigir, em pouquíssimo tempo, a mobilização de habilidades interpessoais, capacidade de tomar decisões, tudo isto relacionado com a construção dos seus *selves* profissionais², entre outros aspectos. Em suma, a universidade é um contexto desenvolvimental, no qual se dão diversas rupturas identitárias que devem ser observadas, não apenas no âmbito individual, mas também coletivo, como deveria ser a proposta de uma psicologia escolar e educacional de caráter humanista.

Em tempo, se falamos de psicologia escolar e educacional, e não de uma ou de outra, é porque compreendemos que o psicólogo do ensino superior pode atuar tanto da organização institucional e no funcionamento da universidade, conforme destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), mas também nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades finalísticas da universidade, o que requer uma compreensão mais ampla das políticas educacionais, de currículos e do desenho de projetos político-pedagógicos. Defendemos, então, a necessidade de que os psicólogos, para atuar nesse espaço, mergulhem no campo dos textos legais, das políticas educacionais e dos estudos sobre vida universitária, que se debruçam sobre aspectos micro institucionais do ambiente universitário, como

2 Seguindo a tradição interacionista simbólica, conforme abordam Kent Sandstrom, Daniel Martim e Gary Alan Fine (2016), ao descrever o self como um processo reflexivo, o que chamamos de *selves* profissionais são as identidades construídas quando indivíduos se envolvem em situações de trabalho e precisam adotar apresentações de si específicas ao contexto.

orientação acadêmica, justiça cognitiva, afiliação, nascimento e fortalecimento de grupos sociais implicados na luta democrática, entre outros aspectos colmatados em pesquisas recentes também realizadas pelo Observatório da Vida Estudantil.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

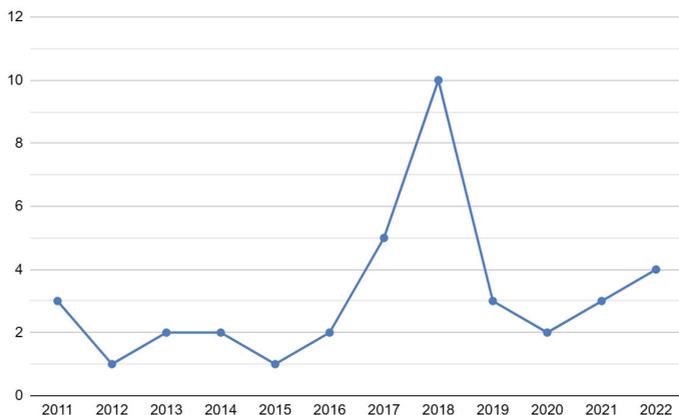
A natureza e a qualidade das mudanças societais que vivenciamos nas últimas décadas, são acompanhadas por uma crescente complexidade dos ambientes humanos e, em particular, dos ambientes educacionais. O ensino superior como parte deste contexto de transformação, é considerado uma mola propulsora do desenvolvimento social e econômico dos países. Entendemos que o progresso científico e tecnológico associado à formação de pessoal e à qualificação profissional são elementos importantes em ambientes competitivos. Desse modo, observando o crescimento do ensino superior identificamos o aumento quantitativo de instituições, programas, cursos e disponibilidade de vagas. Entretanto, esse crescimento traz consigo uma diversificação de demandas, muitas delas relacionadas à expansão do próprio sistema e à diversificação, no caso especificamente brasileiro, de sua população de estudantes.

De acordo com Bisinoto, Marinho e Almeida (2014), muitas mudanças podem ser identificadas como, por exemplo, a diferenciação do público que ingressa no ensino superior, suas características pessoais, econômicas, motivações e expectativas; a implantação de políticas institucionais com vistas à promoção do sucesso acadêmico; a preocupação com a qualificação de servidores docentes e técnicos e a necessidade de inovações curriculares e pedagógicas, dentre outras.

Destacando a tese de Sampaio (2010) sobre as universidades como espaços inexplorados pela psicologia educacional e pelos psicólogos que atuam no contexto universitário, recorremos a uma revisão crítica da literatura do periódico *Psicologia Escolar e Educacional* — revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Realizamos uma busca nos volumes publicados desde 2011 até 2022. A seleção de artigos se deu de maneira qualitativa, com a seleção pelo título e, depois, pela leitura do resumo. Foram selecionados trabalhos que versavam sobre a inserção da psicologia escolar e educacional no ensino superior, e/ou a atuação do psicólogo escolar no ensino superior, através da busca dos termos “ensino superior”, “universidade” ou “universitári*” nos títulos das publicações.

Utilizando a sistematização de Ridder, Hoon e McCandless (2009) sobre o uso dos conceitos, realizamos um filtro metodológico, selecionando as produções com dados de fontes primárias, relatos de experiência e ensaios com desenvolvimentos pertinentes ao campo da psicologia escolar e educacional no contexto universitário. Encontramos, então, um corpus de 38 artigos, cuja distribuição de publicações ao longo do tempo encontra-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de artigos publicados sobre psicologia escolar e educacional no ensino superior na Revista Psicologia Escolar e Educacional entre 2011 e 2022



Fonte: As autoras.

Observamos que, durante o período definido, a discussão sobre a psicologia escolar e educacional no ensino superior se deu de maneira constante, tendo um aumento importante no ano de 2017, quantitativo que foi superado pelas produções do ano de 2018. A posterior queda, compreendida entre 2019 e 2022, demonstra que esse crescimento em 2017, seguido por uma edição especial sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, representou apenas uma pontualidade, não consolidada nos anos seguintes.

Uma análise qualitativa dos artigos considerou os temas mais comuns na psicologia escolar e educacional no ensino superior, entre os anos de 1995 e 2006: os testes/construção de instrumentos e os métodos de ensino/aprendizagem (Oliveira et al., 2006). Acompanhando a conclusão de Sampaio (2010), de que a orientação profissional, a despeito de ser uma temática pouco explorada, é também um dos campos mais importantes a serem considerados no ambiente acadêmico, incluímos também esse tema na análise, a fim de verificar se o pouco interesse quanto a ele persistiu. Ao mesmo tempo, encontramos nas publicações, a partir de 2011, temáticas que não foram reunidas por Oliveira (2006) ou mesmo Sampaio (2010), por ser um debate ainda muito incipiente na virada dos anos 1990 até meados da década de 2010, quais sejam: (a) planejamento, gestão e avaliação de políticas institucionais; e, (b) abordagem multirreferencial. Na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos 38 artigos selecionados para a análise final a partir da temática, natureza do estudo e grupo para o qual foi direcionado nas análises e intervenções realizadas.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por frequências - temática, natureza do estudo e grupo focado nas análises e intervenções

	n	%
Temática		
Teste/Construção de Instrumentos	8	21,0
Métodos de ensino-aprendizagem	9	23,6
Orientação Profissional	1	2,6
Planejamento, gestão e avaliação de políticas institucionais	15	39,5
Abordagem multirreferencial	5	13,1
Natureza do Estudo		
Qualitativa	33	86,8
Quantitativa	5	13,2
Grupo foco		
Discente	28	73,7
Docente	3	7,9
Comunidade acadêmica (todos os atores)	4	10,5
Família	1	2,6
Corpo técnico/Gestão	2	5,3

O campo dos testes e construção de instrumentos utiliza, predominantemente, abordagens quantitativas, fazendo uso de escalas e questionários para produzir dados analisados através de métodos estatísticos descritivos e inferenciais. Dentre os temas abordados nos artigos desta área, destacam-se a evasão, o nível e as estratégias de estudo, a aprendizagem, a motivação e a autoeficácia, o *burnout* em docentes e a adaptabilidade dos estudantes em relação à carreira e à experiência acadêmica. Entretanto, a ênfase em escalas e questionários pode levar a uma investigação pouco contextualizada, deixando de abordar questões fundamentais como, para tomar um exemplo, a desigualdade presente no contexto educacional brasileiro e imbricada em tantas questões centrais para a saúde educacional de nossa população.

No campo dos métodos de ensino-aprendizagem, os trabalhos versam sobre o desenvolvimento de competências, *bullying* e inclusão tanto de estudantes com deficiência quanto de estudantes de segmentos populares e beneficiados por ações afirmativas, a usual abordagem interventiva em orientação e aconselhamento psicológico, e, mais recentemente, as repercussões da Educação a Distância e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na experiência docente, como podemos destacar no trabalhos de Scorsolini-Comin (2014) e Sardi e Carvalho (2022), que merecem destaque pelo fato de a experiência docente não ser abordada pela maioria dos estudos.

Como verificado por Sampaio (2010), a orientação profissional continua sendo um campo pouquíssimo explorado, o que demonstra que ainda há setores de suma importância ainda ignorados nas pesquisas em psicologia escolar e educacional no ensino superior. Esta persistência da ignorância quanto ao que fazer com as aspirações profissionais dos estudantes demonstra que ainda persiste o paradigma da investigação da queixa e do fracasso escolar como um dos principais percursos investigativos da psicologia escolar e educacional no ensino superior. A Psicologia exercida no contexto do ensino superior conseguiu transportar essa via de análise da educação básica e, em certa medida, os mesmos vícios, de adaptar e adequar o estudante para a experiência universitária "normal". Ignorando, por sua vez, que a experiência do ensino superior, é sempre uma experiência transicional, identitária e política, portanto, é preciso estranhar mesmo o dito normal a fim de ampliar o alcance de possíveis intervenções.

O planejamento, implementação e avaliação de políticas institucionais, que tem o maior número de produções da amostra, aparece como um campo em ascensão e desloca a abordagem individualista e clinicamente centrada, para uma compreensão mais abrangente da comunidade universitária. A atuação do psicólogo escolar nesse campo não coloca o foco exclusivamente nas intervenções com o estudante, mas na comunidade universitária em geral — discentes, docentes, corpo-técnico e famílias —, adotando a discussão sobre currículo e construção de políticas de assistência estudantil, políticas de inclusão e acessibilidade, políticas de ações afirmativas, e gestão institucional. Destacamos o trabalho de Rocha et al. (2011), cujo projeto, que resulta no artigo analisado, promovia a interação de filhos de estudantes com o ambiente universitário, ampliando a perspectiva da inclusão, através da inserção da família no projeto político-pedagógico da instituição.

A abordagem multirreferencial, proposta por Jacques Ardoino, é um procedimento de análise institucional que surge como resposta à complexidade das práticas sociais, dentre estas, as práticas educativas (Martins, 2014). Essa perspectiva lida com o conhecimento sobre as questões educativas e os problemas lógicos dela decorrentes, a partir de um paradigma transdisciplinar, não cartesiano (Martins, 2014). O conjunto de trabalhos que situamos neste campo multirreferencial, embora nem sempre utilize Ardoino como referencial teórico, debruça-se sobre a multideterminação do humano a partir de critérios sociais, econômicos, políticos e subjetivos.

Nesses trabalhos, é valorizado o eixo *promoção da saúde* ressaltado por Sampaio (2010) como possível linha de ação, ao invés de apenas o eixo *prevenção do fracasso*. Nas intervenções e análises, os autores enfatizam a emergência dos estudantes como atores no seu processo formativo, e o papel da experiência universitária no desenvolvimento psicossocial de estudantes como é o caso do estudo de Sueli Ressurreição e Sônia Sampaio (2017). A atuação do psicólogo escolar, nessa abordagem, é vista como uma atividade criadora, nos termos de Libâneo e

Pulino (2018), que destacam a importância da atuação dinâmica, crítica e criativa do psicólogo escolar, enfatizando as potências do agir humano, como a suspensão de automatismos e a arte do encontro.

A produção dos últimos anos demonstra que alguns aspectos observados por Sampaio (2010) como, por exemplo, a abordagem patologizante, voltada para o desempenho e o ajustamento no contexto universitário, se tornou objeto de crítica dentro do campo. Através de estudos de natureza qualitativa, as abordagens ampliadas da psicologia escolar e educacional têm se envolvido nas políticas institucionais e no currículo, abrangendo uma parcela maior dos atores da comunidade universitária. No entanto, mesmo com a abordagem institucional percebemos que, o fato de existir um psicólogo numa universidade não significa que este é um psicólogo escolar. Observando os artigos que trouxeram abordagens complexas da atuação da psicologia escolar, é preciso também, assim como em outras áreas da psicologia, estar ancorado em uma perspectiva teórico-metodológica para a atuação. Atuar segundo um paradigma específico, assim como na teoria do currículo, auxilia na construção do arcabouço instrumental para o tipo de intervenções e análises realizadas.

Sem uma preparação sólida, construída desde a graduação, o psicólogo escolar do ensino superior acaba por atuar *sob demanda*, quando surge alguma crise ou emergência, o que não contribui para produzir efeitos duradouros dessas intervenções, e nem mesmo para a consolidação da atuação destes profissionais. As implicações desta falta de ancoragem teórico-metodológica aparecem em Moura e Facci (2016) quando eles relatam que as respostas dos psicólogos escolares sobre sua atuação diante do fracasso escolar foram difusas, indo desde uma intervenção no sentido de “baixar” a ansiedade dos “alunos” até a de realizar um trabalho institucional com a gestão, docentes e alunos, esta, muito menos recorrente, com apenas 7,69% das respostas.

Não deixamos de notar, também, as escassas intervenções junto ao público docente e ao corpo técnico e as interações com a comunidade do entorno, inclusive as famílias. É preciso mudar a concepção de que toda a atividade acadêmica deve se voltar unicamente para o que se convencionou denominar “aprendizagem formal”. Na verdade, compreendemos que em tudo há aprendizagem, especialmente, em espaços voltados para essa finalidade, seja nas relações interpessoais, na maneira como os estudantes respondem aos desafios da experiência acadêmica, na maneira como os docentes lidam com as mudanças no ensino — *sim, eles também aprendem!*

Destacamos a necessidade de ampliar as intervenções junto à comunidade universitária, de maneira geral, superando abordagens que excluem outros atores desse cenário. Para isso, é possível pensar na inserção dos psicólogos em intervenções relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nas intervenções em ensino, os psicólogos podem atuar na discussão do ensino na graduação e pós-graduação, do currículo e das relações pedagógicas. Na pesquisa, podem contribuir com a

construção de concepções de pesquisa e na gestão de atividades em grupos de pesquisa. Já na extensão, os psicólogos teriam papel na definição de concepções de extensão, na articulação com o sistema público de ensino básico, na formação de professores e nas relações entre a universidade e as empresas, organizações trabalhistas e movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior continua sendo um nível escolar hiper pesquisado conforme destaca Sampaio (2010), mas observamos que, embora a abordagem voltada para a queixa e o fracasso escolar siga sendo uma linha de análise suficientemente forte, envolvendo problemas de aprendizagem e adaptação, o cenário da educação tem exigido dos psicólogos um maior envolvimento com a comunidade universitária, o engajamento com a transformação social, uma articulação com suas estratégias e políticas. Os psicólogos escolares têm pensado, em âmbito acadêmico, na criação de situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos, de compartilhamento das experiências dos envolvidos no processo e de busca de soluções.

Propomos, neste texto, o deslocamento da discussão centrada numa verve normalizadora, para uma discussão mais ampla, que envolve a atuação da Psicologia Escolar e Educacional na construção de políticas institucionais de atenção à saúde mental e garantia de direitos para os atores envolvidos nesse espaço, desde os estudantes, aos servidores docentes e técnicos e funcionários terceirizados. Ao mesmo tempo, observamos que é possível atuar junto àqueles que não estão na cena educacional em si, mas participam dela, como as famílias dos estudantes e o entorno dos *campi* universitários, que podem ser alcançados através das atividades de extensão.

O campo da educação, da sala de aula, do contexto acadêmico pode servir também como espaços de escuta, de (re)significação, de estabelecimento de vínculos, de encontros e trocas entre os sujeitos. As relações vividas no interior de uma instituição de ensino desempenham importante papel nas atividades cotidianas e nos laços estabelecidos e, embora tenhamos avançado na compreensão do papel político-social do conhecimento psicológico na educação, ainda temos questões e enigmas a serem enfrentados, especialmente quanto à efetivação da Psicologia Escolar e Educacional no campo das políticas públicas.

Verificamos, pela leitura dos artigos, novas possibilidades de refletir e inspirar boas práticas no campo da psicologia que se faz na interlocução com o campo da educação no ensino superior, produzindo o conhecimento e os instrumentos necessários para o enfrentamento e a superação das mais variadas formas de sofrimento e opressão que podem estar presentes nesse nível de ensino, bem como para a criação de espaços éticos e saudáveis de convivência e aprendizagem. Uma

tarefa em aberto identificada em Sampaio (2010), e que persiste nesse texto, é a de integrar produção de conhecimento científico, com a práxis profissional do psicólogo. É necessário, nesse sentido, ressignificar a própria visão de quem pode deter um saber sobre a vida e a cultura universitária e investir em produções de pesquisas e práticas que envolvam o psicólogo, participante do corpo técnico de instituições de ensino, também como ator. No fim das contas, essa integração entre discussão e ancoragem teórico-metodológica, também pode partir do pesquisador em psicologia escolar e educacional no ensino superior, que se encontra com o campo — e o *campus* — e todos os seus atores, o que inclui, necessariamente, o psicólogo que atua em cargos técnicos no ordenamento institucional.

Bem mais de dez anos depois do artigo que originou este texto, ainda nos deparamos com a tarefa de compreender possibilidades e dar consistência às nossas ações, ao mesmo tempo em que nos afastamos das intervenções repetitivas, acrílicas e que reproduzem a ordem medicalizada que se estabeleceu, impiedosa, no domínio da subjetividade humana, também, no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. A. M.** (2001). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. Unimarco.
- Bisnoto, C., Marinho, C., & Almeida, L.** (2014). La psicología educativa en la educación superior: la situación actual en Portugal. *Revista de Psicología*, Lima, 32(1), 91-120. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000100004&lng=es&nrm=iso
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S.** (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Libâneo, L. C. & Pulino, L. H. C. Z.** (2018). A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 395-401. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018021706>
- Libâneo, L. C. & Pulino, L. H. C. Z.** (2021). Atuação da Psicologia Escolar em Universidade: Diálogos com a Psicologia Comunitária. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 260-276. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000100014&lng=pt&nrm=iso
- Machado, A. M.** (1997). Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 87-100). Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R.** (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. Casa do Psicólogo.
- Martins, J. B.** (2014). A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 467-476. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183768>
- Monereo, C., Salvador, C. C., Bronfenbrenner, U., Castorina, J., Baquero, R. J., Heron, J., & Smole, K. S.** (2016). *Psicologia da Educação*. Penso.
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D.** (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A.** (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 283-292. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200011>
- Oltramari, L. C., Feitosa, L. R. C., & Gesser, M.** (2020). *Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Edições do Bosque; UFSC/CFH.
- Ressurreição, S. B. & Sampaio, S. M. R.** (2017). Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 495-504. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311188>
- Ridder, H., Hoon, C., & Mcandless, A.** (2009). The theoretical contribution of case study research to the field of strategy and management. *Research Methodology in Strategy and Management*, 5, 137-175. [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-8387\(2009\)0000005007/full/html?skipTracking=true](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-8387(2009)0000005007/full/html?skipTracking=true)
- Rocha, C. R. S., Freitas, R. L. T., Frenedo, R. C., & Domingos, S. F. S.** (2011). Graduandos e suas crianças compartilhando os espaços da Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1),

176-179, <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100020>

Sampaio, S. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em aberto*, 23(83), 95-105. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2459/2197>

Santos, A. S., Souto, D. C., Silveira, K. S. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 515-524. <https://www.scielo.br/j/pee/a/93ZSDqyVrzZyqP5GSPSbTJf#>

Sardi, R. G. & Carvalho, P. R. (2022). Docência na educação à distância: processos de subjetivação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e230431. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022230431>

Scorsolini-Comin, F. (2014). Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 447-455. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183766>

Viégas, L. S. (2020). Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. In L. C. Oltramari, L. R. Feitosa, & M. Gesser (Orgs.), *Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos* (pp. 157-177). Edições do Bosque UFSC/CFH.

PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Uma professora
Estudantes
Cadernos
Canetas
Livros
Cadeiras
Classes
Uma sala
Um prédio

Estamos em uma aula. O *zoom* da lente movimenta nosso olhar numa sequência vertical que passa de quem ensina para quem aprende, com que material e onde. Já no deslocamento horizontal a lente prossegue com elementos invisíveis, mas existentes, pois o movimento do olhar também ativa a descrição de cada elemento e indaga a respeito da professora de que conteúdo, dos estudantes de que curso, de um prédio de que escola ou universidade. São algumas decodificações de uma heterogeneidade de elementos que configuram as práticas educativas e dão materialidade ao processo de aprendizagem a partir do modo como fomos subjetivadas numa lógica de ensino. Podemos dizer que se trata da instituição ‘educação’ compondo uma rede de instituições que tramam o tecido social. Mas estamos em 2023 e emerge outra sequência.

Uma professora
Estudantes
Um celular
Um computador
Uma plataforma digital
Um lugar

A referência a esta sequência diz respeito à importância que esse modo de ensinar adquiriu nas contingências da pandemia de covid-19, entre 2020 e 2021. A necessidade de isolamento social levou ao uso de meios digitais e ambientes de educação a distância como forma de substituir as atividades presenciais, viabilizando assim a continuidade do ensino durante a pandemia (Ministério da Saúde, 2020). Não foi uma escolha dada e aceita de forma unânime pelo conjunto de agentes do sistema educacional brasileiro, mas a situação pandêmica nos forçou a aderir às tecnologias digitais de nosso tempo. Podemos perguntar: e hoje, quando não estamos sob as condições de uma pandemia, como problematizamos o modo de ensinar? O que nos força a estar num ambiente de educação presencial ou a distância? Seria a escolha de um ou outro?

Uma e outra forma de organizar o processo de ensino de curso superior estão entre outros modos que podemos consultar em nossas práticas docentes, nos currículos que dão forma aos percursos de formação profissional, na produção de conhecimento que trata do tema. Nos interessa acrescentar, ao movimento de nosso olhar, os efeitos transversais de quando o modo de ensinar acontece, ou seja, o *encontro* com as singularidades da experiência de apreender de *uma aula*.

O que acontece em uma aula é uma questão que acompanha a prática docente que move este texto. O planejamento de cada semestre e a organização de um programa com a cronologia de conteúdos para dar conta de uma ementa, mesmo na permanência da disciplina oferecida anualmente, sempre envolvia uma expectativa do que aconteceria naquela turma, naquela aula. O tempo criava um acúmulo da experiência em semestres, anos e números de estudantes, mas essa soma jamais igualava a singularidade do *encontro*, ou seja, as afetações na prática de ensino com o exercício analítico institucional da experiência de conversação do que acontecia no trajeto coletivo de aprender de uma aula.

Adentravam na sala de aula as histórias de vida de estudantes; os motivos pelos quais passavam a confirmar suas escolhas com o curso ou, ao contrário, a vontade de abandoná-lo, e a indiferença; as relações e a falta delas entre disciplinas e conteúdo; as dificuldades para relacionar a perspectiva teórico-metodológica com as demandas do campo profissional e do contexto histórico. Em se tratando dos estudos de psicologia social e institucional, área do departamento que oferecia as disciplinas dessa prática docente, passamos a analisar a própria experiência social e institucional que acontecia ali, nas relações de uma aula com a vida em curso.

Assim, este texto atualiza o exercício analítico que acompanhou a trajetória docente em uma universidade pública federal nessas experiências de ensino, pesquisa e extensão, com estudantes de psicologia, serviço social, pedagogia e direito. Uma das escolhas para acolher este exercício foi a presença da pesquisa como elemento de composição com a prática docente em sala de aula, nos permitindo interrogar os processos educativos, conforme as orientações de Katia Aguiar e Marisa Rocha (2007) a respeito da pesquisa-intervenção. Passamos a acompanhar o que (nos) acontecia em uma aula e nos situamos no *encontro* entre um plano de ensino e um plano relacional dos modos de aprender na interferência micropolítica e macropolítica. Ter a pesquisa-intervenção como um exercício analítico que acompanha este *encontro* posiciona a aula como um espaço praticado, em que também se produz conhecimento, criando um campo de problematização entre os modos de aprender e de conhecer na experiência singular de uma aula.

Para tal tarefa, compreendemos o lugar docente como uma posição ocupada no funcionamento institucional da educação, compondo, também, o campo de problematização em análise. O modo como fazemos o movimento e as paradas da lente de nosso olhar indicam as atualizações da posição que ocupamos, o contexto do qual estamos fazendo parte e os elementos que acessamos para analisar a si e as relações que compõem um processo institucional, uma análise de implicação. Este movimento analítico das implicações de nossas práticas constitui um operador conceitual institucionalista estudado por René Lourau (2004) e Nascimento e Coimbra (2007). A pesquisa-intervenção que propomos tem referência no movimento institucionalista que, segundo Gregorio Baremlitt (1996), se organiza como um conjunto heterogêneo de orientações teóricas e metodológicas que tenham como comum a aspiração a desencadear e a apoiar processos de análise e gestão em uma perspectiva cooperativa das pessoas que compõem uma comunidade, coletivizando o conhecimento acerca de seus problemas e a gestão das condições de sua existência.

Assim, reconhecemos a potência inventiva das práticas institucionais à medida que se priorize a análise processual e permanente das demandas que asseguram o cuidado da vida das comunidades. As instituições são formadas a partir de acordos sociais que definem normas, lógicas e orientações que organizam o funcionamento de uma sociedade, o qual se materializa em agentes, práticas, equipamentos, estabelecimentos, organizações (Baremlitt, 1996). Para o autor, as composições lógicas das instituições possuem tanto um grau de formalização reconhecido, como hábitos e regularidades de condutas cujos códigos não necessitam de uma formalização e são transmitidos em nossas práticas não figurando em nenhum documento. O exercício analítico institucional movimenta as lentes entre os modos como nos constituímos no lugar de ensinar, bem como para que/quem se produziu essa demanda nas condições de possibilidade do tempo em que vivemos.

Embora esse texto destaque a experiência com o curso de graduação em psicologia, as noções conceituais possibilitam uma conversação com o contexto de outros cursos e a configuração de uma análise interdisciplinar das práticas docentes e de processos de formação no ensino superior. O que fazer com as afetações que nos acompanham ao nos percebermos constituintes dos limites e das amplitudes dos modos de ensinar com as interrogações das demandas educativas da vida contemporânea?

UMA AULA NO CONTEMPORÂNEO: VISIBILIDADES E DIZIBILIDADES

Costa e Fonseca (2007) destacam que a temporalidade moderna nos orientou na premissa de estarmos à frente do nosso tempo, superando o que existia antes e afirmando uma racionalidade de uma perspectiva universal dos modos de pensar, apontando que “em vez de estar à frente do seu tempo, o contemporâneo habita a conjunção dos diversos tempos que constroem seu instante, buscando uma customização temporal a partir desta heterogeneidade flexível e singular.” (Costa & Fonseca, 2007, p. 116). Atentar ao contemporâneo nos faz habitar a experiência que nos afeta e nos força a criar diferenciações no percurso de pensar o que se experimenta nesta temporalidade. O exercício analítico institucional nos força a problematizar o lugar ético-político de nossa prática docente, desdobrando-a no tempo de permanecer nesta experiência associada ao pouso do movimento da memória que ela aciona. Trata-se de uma política de conhecer que inclui as variações da expressão em relação ao conjunto das circunstâncias nas quais praticamos a instituição educação. Considerando tais reflexões, compartilhamos três planos de diferenciação das análises institucionais e de implicação entre passagens de sentido de nossa trajetória docente.

I - UMA PROFISSÃO — ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

O cenário brasileiro da década de 1990, marcado pela criação de diretrizes de políticas públicas orientadas pela Constituição Federal de 1988 (1988), apresenta um processo de reorganização social e política na democratização do país que tornou evidentes as demandas das políticas públicas e o consequente efeito na formação de profissionais no ensino superior. No complexo jogo de relações que constituem o Estado brasileiro, as lutas sociais asseguraram direitos fundamentais que repercutiram no âmbito da intervenção de diferentes profissões ligadas, por exemplo, ao Sistema Único de Saúde (Lei nº 8.080/90) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), entre outros campos de formulação política e de atuação.

O sistema de saúde para todos e a proteção da infância e adolescência são campos de problematização de como tornar acessível direitos fundamentais e

desenvolver práticas profissionais condizentes com o novo cenário de oferta de políticas públicas no país. No âmbito da formação em psicologia são criadas, inclusive, novas diretrizes curriculares e programas de reorganização curricular entre os cursos de saúde, na busca de práticas interdisciplinares e de atenção integral em saúde conforme preconiza o SUS.

Em 2001, durante uma aula, a discussão a respeito da formação e da inserção profissional transbordava. Um semestre difícil. O conteúdo do programa foi atualizado com a demanda por um uma psicologia em diálogo com as políticas públicas. Algumas vozes enunciavam o consumo de um conhecimento a ser replicado no que já se conhecia como exercício profissional — uma psicologia para poucos —; outras iniciavam perguntas a respeito de ampliar práticas, em comum traziam a expectativa de que o plano de aula respondesse aos pedidos. O impasse construiu outra ementa: *como acontecia o trabalho de formar-se*. O trabalho evocava a presença de outra instituição, operando com a educação, para efetivar práticas pedagógicas de um currículo do/no mercado — ou seria das diferentes demandas da sociedade brasileira? Talvez a abertura da lente não alcançasse as diferenças em disputa no *encontro* entre os modos de ensinar e os modos de trabalhar, entre uma perspectiva de mercado e de uma demanda social ampliada. Como a formação se movimentava entre essas relações econômicas, sociais, profissionais, existenciais? Ter como conteúdo o trabalho de formar-se implicava em coletivizar o exercício analítico do processo de formação do qual fazíamos parte.

As diferentes tendências que constituíam o formar invadiram o pensamento. Deleuze (2005) afirma que, quando o pensar problematiza as categorias do pensamento, a vida movimenta o impensado. O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que ele deve superar para conseguir pensar, mas aquilo que experimenta para atingir a vida. O pensar se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo e nos faz mergulhar num interstício entre ver e falar (Deleuze, 1988). Problematizar o processo de formação, no âmbito dos modos de viver no contemporâneo, implica em estarmos atentas aos movimentos das relações políticas que falam sobre as circunstâncias da experiência da qual fazemos parte. A aula colocava em análise os modelos privatizantes e individualizantes de uma formação que minimizava questões históricas e políticas nos modos de ensinar, aprender e subjetivar, nos restringindo ao lugar de reprodutoras de um funcionamento institucional (Baptista, 2000). Como acolher as tensões que sinalizam a presença de estratégias de controle que individualizam e nos distanciam de uma vida em comum? Um exercício analítico a respeito do sentido de um curso superior em tempos em que urgem ações que afirmem as demandas sociais e, em se tratando da psicologia, por uma saúde mental coletiva.

A ementa *como acontecia o trabalho de formar-se* orientou a escrita de memoriais para atualizar o modo como os estudantes estavam se tornando profissionais da

psicologia. No percurso da experimentação docente, nos instalamos na receptividade às expressões num processo de escuta, escrita e leitura, movimento que fez essa experiência de formação desdobrar-se na análise de como habitamos lugares institucionalizados dos fazeres da psicologia. Escutar, escrever e ler, procedimentos de exercícios de subjetivação analisados por Foucault (2004), compõem uma análise ético-política à medida que tais movimentos da experiência são coletivizados, criando um regime de visibilidade para diferenciações e criações com a psicologia que forma e se forma (Lazzarotto, 2017).

II - UM MODO DE APRENDER: UM CADERNO E UM CELULAR

O celular e o computador já faziam parte das aulas presenciais, antes do período pandêmico, que os tornou a via principal de comunicação dos processos de ensino em função da necessidade de isolamento social. Estamos em 2012, talvez 2013. Uma sensação de não saber como agir diante do insistente desencontro do olhar, aquela necessária lente que movimenta signos de um elo de ensinar e aprender em uma aula. Instantes em que a professora confirma que sua narrativa pousa na atenção de algumas pessoas e que até pode perguntar para aquele olhar que sorri ou que interroga.

Não foi somente o olhar que se ausentou, diminuíram os cadernos e os livros, aumentou o trânsito de corpos entre horários de impaciência com a presença numa sala de aula. Contradizendo a sensação de ausência, as escritas solicitadas pelo programa da disciplina apresentavam uma perspectiva atenta aos estudos propostos, mas o diálogo em aula diminuiu, evidenciando uma maior individualização dos processos de aprendizagem. Bem sabemos que, mesmo antes do celular, a presença não assegurava a atenção ao desenrolar de uma aula, mas tratava-se da experiência de um tempo presentificado entre pessoas que agora estão acopladas a uma rede de fluxo acelerado de informação e comunicação, modificando a relação com o tempo e o espaço. As pesquisadoras Beatriz Sancovski e Virgínia Kastrup (2013) observam que as tecnologias de informação e comunicação favorecem a construção de redes de pensamento, entretanto o modo como essas redes são governadas apontam para uma expansão da abrangência de associação de temas, com mecanismos que nos distanciam da presença da densidade de questões para problematizar a experiência no percurso do vivido. Um funcionamento cognitivo que indica “uma atenção que se mantém fixa, respondendo de modo saltitante ao apelo dos estímulos” (Sancovski & Kastrup, 2013, p. 199), com um funcionamento atencional que faz saltar de um foco a outro, constituindo uma relação que se orienta mais pela tarefa e performance, do que pelo pensamento, problematização e experiência. A necessidade de pausas visa articular e conservar o já vivido, conferindo ritmo e tornando possível a vivência da tarefa acadêmica

de estudo como experiência. Não se trata de uma interrupção para restaurar a capacidade cognitiva em função de um esgotamento atencional, mas de parar o movimento para compor “outra relação com o mundo e consigo capaz de deixar-se afetar pelo trabalho feito” (Sancovschi & Kastrup, 2013, p. 197).

Em uma aula, no ano de 2017, a tarefa é escolher um livro que rememore uma aprendizagem ou que lhe aguarda como possibilidade de uma nova aprendizagem. Escrever uma carta que conta os efeitos dessa leitura à professora e para colegas. Um caderno feito de folhas que seriam descartadas. Cada pessoa com seu caderno singular narra como aprende no percurso desta aula. A narrativa pode visitar outra aula, outro tempo, outro lugar? Pode ser, o critério é experimentar o tempo do sentido na experiência com a formação em curso, as visitas inusitadas do tempo que atualiza o passado são acolhidas na história do presente: palavras, desenho, fotografias. Sim, é possível expressar com a multiplicidade que lhe constitui. O caderno não acontece em oposição aos meios digitais, mas como forma de acolher a duração dessa experiência múltipla, em uma tentativa de parar e olhar o próprio processo de aprender.

Enquanto estudantes passam a singularizar o que vivem com um caderno-escrita que lhes aproxima do vivido, a professora compõe outra posição de leitura e diálogo com a materialidade desses cadernos, desde sua confecção até as inigualáveis narrativas que contam. São elementos que constituem a matéria de ensino com a produção de conhecimento dessas vidas, a partir da coletivização das escritas que encontram algo em comum na transversalidade das experiências de estudantes e professora. A escrita e o caderno não expressam aqui uma proposta de como deve ser uma prática pedagógica, mas, sim, a experiência de como estudantes passam a habitar o tempo de aprender nesta prática que acolhe o sentido em movimento. Há uma política cognitiva em processo que demanda análise para pensarmos uma pedagogia do contemporâneo. A pesquisadora Virginia Kastrup contribui para essa compreensão:

somente entendendo a cognição como invenção podemos dar conta do fato de que algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo, e outras resultam em subjetividades re cognitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas. As primeiras, que encarnam a política de invenção, exercitam a problematização, são afetadas pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo. Ainda que as práticas cognitivas configurem regras, estas são tomadas como temporárias e passíveis de reinvenção. (Kastrup, 2005, p. 128)

III - UM MODO DE SER: A COLONIZAÇÃO EM NÓS

Estamos em 2016 e nos questionamos: de que se trata uma aula quando perdemos a capacidade de nomear o que nela se enuncia? Uma pergunta compartilhada com as colegas do Rio de Janeiro, Katia e Livia, em um e-mail que se tornou um artigo (Aguiar, Lazzarotto, & Nascimento, 2018). A pergunta é uma tentativa de expressar a perplexidade com um regime de silenciamento étnico-racial no funcionamento institucional da universidade. As falas de estudantes indígenas e negros, identificando, com precisão, a lógica colonizadora de nossas bibliografias, os programas de disciplinas e as relações em sala de aula, em uma prática docente hegemonicamente subjetivada pela branquitude. Uma posição em que, conforme Schucman (2014), as pessoas brancas são sistematicamente privilegiadas para acessar recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e que se mantém na contemporaneidade. Portanto, a branquitude é um lugar de privilégio racial, econômico e político, em que a racialidade, não nomeada como tal, institucionaliza as relações na sociedade (Bento, 2002).

O colapso do pensamento para nomear o que acontece na prática docente diz respeito ao efeito de nos percebermos mergulhadas em relações que não eram pensadas como parte das ações de silenciamento, racismo e privilégio. A branquitude nos constituindo e negando a alteridade não branca como constituinte de quem nos tornamos nesta trama que exclui o outro e a diferença, num processo de subjetivação que reproduz o colonizador em nós. Escutar histórias de colegas e estudantes negras, negros e indígenas coloca em análise a nós mesmas e pode criar outra relação com a alteridade em uma coletividade que reconhece as diferenças étnico-raciais, de gênero, de capacidades, compondo relações de uma coletividade com suas singularidades. Propor memoriais, cartas e cadernos que contam histórias de aprender é escutar a polifonia dessas vozes e se perceber neste funcionamento institucional que as silenciava. Uma imprescindível vigilância da conduta colonizadora em nós e uma atitude antirracista num constante exercício ético-político na presença da incoerência de nossas práticas entre efeitos da branquitude. Mas o que torna o ano de 2016 um sinalizador tão forte do lugar que ocupamos?

A aula havia ocorrido um dia após o acontecimento histórico de retirada do mandato de uma presidenta democraticamente eleita em nosso país. Entre percursos de como nos tornamos trabalhadoras da educação nas políticas de democratização, após a ditadura dos anos 1970, temos a visão de um Estado invadido pelas forças neoliberais que aniquila o acesso da população e do trabalho das/os profissionais que estamos formando. A perplexidade com o que vivíamos atualizou a matéria de ensino com a narrativa de estudantes negras e negros a respeito da existência do Movimento Negro desde a escravização e de que a opressão e colonização estavam nas entranhas de nosso país. A aula percorreu o trajeto dos medos e das

enunciações estudantis do sofrimento de habitar uma universidade que mantém relações racistas e sexistas, num contexto de uma dura disputa com as lógicas neoliberais e fascistas.

Reis (2022) sinaliza que a descolonização do Ensino Superior exige a problematização dos princípios de um projeto étnico e racial excludente, considerando a universidade como instituição de produção, circulação e reprodução do conhecimento.

a história da institucionalização de suas práticas e da consolidação de um único repertório a ser *universalizado*, revestido pela legitimidade dos critérios de cientificidade instituídos pela modernidade europeia, é preciso colocar em questão o seu reverso: que epistemologias, vivências, práticas e conhecimentos foram deslegitimados para que se afirmasse como exclusiva a matriz epistêmica produzida por essa razão hegemônica? (Reis, 2020, p. 4, grifo do autor)

Battistelli e Rodrigues (2021, p. 1570) analisam a importância de acolher histórias contadas em diversas versões e com diferentes elementos, possibilitando “leituras dos sujeitos, de nós mesmas/os e do mundo que nos ensinam sobre a complexidade da vida, não sobre sua redução a estereótipos que conformam análises maniqueístas obedientes a uma lógica colonial”. As autoras dialogam com a pedagogia engajada de bell hooks (2013), discutindo as relações entre o ser professora-pesquisadora-feminista na aposta de uma universidade que acolha o movimento de contar mais histórias, compartilhar sentidos e compor estratégias de comunidades de aprendizagem. Assim, “a valorização de racionalidades, conhecimentos e experiências extraocidentais abrem caminhos para a reestruturação das práticas de ensino e para o debate necessário acerca dos lastros coloniais na educação superior” (Reis, 2022, p. 10). Nesta abertura há uma política do cuidado de como produzimos conhecimento com os saberes da experiência, compondo o exercício ético-político com um exercício estético de acolhimento às expressões de como se aprende em suas diferenciações culturais, territoriais, ancestrais. Atentar a colonização do que é belo, poético e expressivo da arte de viver e que impossibilita a abertura ao sensível que habita nossos corpos, em especial no que se refere à política de escrita que normatiza a forma de expressão da produção de conhecimento acadêmica.

A aula de 2016 durou em nossa experiência, rompendo com as “evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas”, conforme Foucault (2003, p. 339) propõe com o conceito de acontecimentalização — uma função teórico-política da análise histórica do presente enunciada nas relações de saber, poder e subjetivação, e que possibilita ver e dizer de uma singularidade. A experimentação da experiência-aula que percorremos neste texto

oferece a possibilidade de análise desta acontecimentalização no processo que institucionaliza as práticas educativas à medida que: (a) configuramos um diagrama de relações institucionais e colonizadoras no campo de problematização da demanda de uma aula; (b) acolhemos a expressão de estudantes em busca do sentido de aprender entre diferenciações dos modos de pensar e subjetivar que compõem a matéria de ensino; (c) coletivizamos as aprendizagens na restituição da temporalidade de nossa lente de acompanhamento de uma aula, criando condições para nos reconhecermos nas relações de aprender dessa experiência singular e histórica.

MOVIMENTO RETROATIVO

A lente, agora, movimenta um olhar retroativo para a composição narrativa que trata das passagens de sentido da prática docente, entre alguns anos nomeados. A abertura para experimentar sinaliza o acolhimento ao sentido do *encontro* que uma aula possibilita, ampliando o exercício com as fronteiras institucionais. O *encontro* diz respeito a tomar o acontecimento de uma aula em suas enunciações, condutas, expressões como elementos que falam das pessoas e, ao mesmo tempo, das instituições que as constituem nas relações históricas atualizadas nesta prática educativa. Problematizar essa prática no e do contemporâneo ativa os afetos na temporalidade que nossos corpos narram. Não se trata de um passado decodificado, mas de uma lente que traz, em seu movimento, a possibilidade de experimentar outro regime de visibilidade entre perspectivas epistêmicas que situam as condições históricas que instituem-inventam uma aula. Estamos no meio de uma escuta de duas décadas. O dicionário aponta que escutar pode ser também auscultar. Auscultar os batimentos do coração e a respiração. A tentativa de um artigo que conta do estar em aula é feito de uma memória cardíaca das vidas escutadas em letras, sons e ares que passaram pela grade curricular, levantando a poeira de muros de quinhentos anos. As batidas do coração aceleram, insistindo na pergunta: que ares queremos movimentar em uma sala de aula cheia do precioso tempo que reúne batimentos cardíacos para aprender?

Naquele dia, ela chegou uma hora e meia antes do início da aula. Perguntou na secretaria se teria ajuda para reorganizar os móveis da sala. Era o intervalo de almoço, não havia ninguém para realizar com ela a tarefa imaginada. Retirou a chave da sala na recepção e subiu os três andares de escada. Tinha o elevador, mas com a descoberta da ausência de apoio para seu plano de aula escolheu pisar em cada degrau, arquitetando como retirar da sala quarenta e cinco classes, quarenta e seis cadeiras e uma mesa.

Tarefa realizada. Deixou a porta encostada e aguardou a chegada das 36 pessoas matriculadas. A primeira pessoa entrou devagar, leu o cartaz colado no piso da entrada. Colocou seu celular na bolsa e encostou a bolsa numa

das paredes da sala. Caminhou até a janela.

— Parece até que as árvores entraram na sala, nem sabia que existiam...

Esvaziar, retirar o conteúdo, vazar.

Vazar, ficar vazio; esvaziar(-se), despejar(-se). Também pode deixar sair seus sentimentos, desabafar(-se).

A aula iniciou. (Diário Docente, Práticas Institucionais, 2012)

REFERÊNCIAS

- Aguiar, K., Lazzarotto, G. D. R., & Nascimento, M. L.** (2018) De que se trata uma aula quando o pensamento envelhece? O pensamento envelhece? In L. A. Costa et al. (Orgs), *Colapso clínico-político na contemporaneidade* (pp. 171-185). CRV.
- Aguiar, K. F. & Rocha, M. L.** (2007) Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, 27(4), 648-663.
- Baptista, L. A. S.** (2000) *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Eduff.
- Baremblyt, G.** (1996) *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rosa dos Tempos.
- Battistelli, B. M. & Rodrigues, L.** (2021). Contar histórias desde aqui: por uma sala de aula feminista e amefricana. *Quaestio*, Sorocaba, 23(1), 153-173.
- Bento, M. A. S.** (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. Bento (Orgs), *Psicologia social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 2558). Vozes,
- Constituição de 1988.** (1988). Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa da União*.
- Costa, L. A. & Fonseca, T. M. G.** (2007). Do contemporâneo: o tempo na história do presente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 110-119. <http://pepsic.bvsalud>
- Deleuze, G.** (1988). *Foucault*. Brasiliense.
- Deleuze, G.** (2005). *A Imagem-Tempo: cinema 2*. Brasiliense.
- Foucault, M.** (2003). Mesa-redonda de 20 de maio de 1978. In *Ditos e Escritos IV* (pp. 335-354). Forense Universitária.
- Foucault, M.** (2004). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- hooks, bell** (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.
- Kastrup, V.** (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1273-1288.
- Lazzarotto, G. D. R.** (2017). Uma aula_encontro: escrita e experimentação na formação em psicologia. *Sisyphus Journal Of Education*, 5(1), 69-88.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa da União*.
- Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Lourau, R.** (2004). Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo: 1914 -1918. In S. Altoé (Org.), *René Lourau: analista em tempo integral* (pp. 259-283). Hucitec.
- Ministério da Educação** (2020). Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. *Diário Oficial da União*.
- Nascimento, M. L. & Coimbra, C. M. B.** (2007). Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In M. Nascimento, E. Arantes, & T. Fonseca (Orgs.), *Práticas psi: inventando a vida* (pp. 27-36). Eduff.

Reis, D. dos S. (2022). A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, 43, e240967.

Sancovski, B. & Kastrup, V. (2013). Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 193-202.

Schucman, L. V. (2014) Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94.

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E SAÚDE MENTAL: O QUE PODEM AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E ANALÍTICO-INSTITUCIONAIS NESSA TRAMA?

Alais Benedetti

Jonas Scheele Queiroga Silva

Pedro Henrique Machado

Rosemarie Gartner Tschiedel

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi escrito a quatro mãos, com experiências, vivências e incursões diferentes no campo da Análise Institucional, que compõem esta escrita, assumindo como posicionamento ético-político a escrita em primeira pessoa do singular e do plural, bem como a utilização do feminino como posição contra hegemônica à universalização do masculino. Além disso, tal escrita se faz por meio do nosso encontro no curso de graduação em Psicologia e Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vivenciamos esse contexto universitário atravessados pelos marcadores sociais de raça, classe, gênero, sexo, idade, deficiência, dentre outros que nos constituem e, consequentemente, implicam em nós experiências diversas vivenciadas em um mesmo espaço.

Ocupamos também diferentes lugares na academia: de alunas, monitoras, estagiárias de docência e professoras, o que nos permite conhecer e criar perspectivas da universidade de forma distinta. Nossa aproximação aconteceu por meio de debates e reflexões sobre as possibilidades de uso que as ferramentas metodológicas e analítico-institucionais podem vir a ter na criação de um panorama possível acerca

da relação entre a psicologia, a educação superior e a saúde mental. Debate que também inclui os limites de tais ferramentas e a necessidade de realizar composições com saberes plurais. A partir da aposta no encontro de forma horizontalizada, constituímos esse trabalho como um relato das nossas experiências em diferentes lugares do contexto universitário, de forma a apontar pistas que podem implicar na produção de políticas de cuidado na universidade.

ANÁLISE INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DEVIRES POSSÍVEIS

Como uma forma de localizar e historicizar ferramentas teórico-metodológicas do campo da Análise Institucional (AI), há que se colocar que a perspectiva institucionalista chegava e trazia novos ares aos anos subsequentes à ditadura militar no país, convidando a constituir espaços para encontros, seminários e publicações. Nesse sentido, crescia ali um movimento institucionalista brasileiro, com significativa participação argentina. No final dos anos de 1980 e virada para os anos 2000, ocorreram traduções de textos de analistas institucionais franceses, fonte principal do Movimento Institucionalista e a publicação de livros, como *Análise Institucional no Brasil* (Kamkhagi & Saidon, 1987); *Grupos e instituições em análise* (Kamkhagi & Saidon, 1987), escrito por 14 autoras brasileiras e 1 autor em 1992; a organização do livro *René Lourau, analista em tempo integral*, por Altoé e Lourau (2004); citando aqui apenas alguns exemplos. L'Abbate, (2013) menciona que há duas principais “correntes do institucionalismo francês mais comuns à experiência brasileira” (p. 34): a Análise Institucional e a Socioanálise, e a Esquizoanálise, movimentos potencializados pelo maio de 68.

No país, havia uma pulsante necessidade de buscar operadores para a transformação, operadores conceituais para a análise que se engajassem naquele período pós-ditadura. A dimensão política ganhava envergadura e, para recuperar a democracia, era preciso fomentar a mobilização, garantir uma nova Constituição, direitos sociais e vida mais digna para a população. Nesse ambiente, segmentos da psicologia social brasileira tomaram a Análise Institucional como aposta e referência teórico-metodológica-interventiva, na transformação. Os movimentos sociais desde os anos 1970 e anos 1980, como o movimento estudantil, o movimento pelas Diretas Já, dentre outros importantes, expressavam a sua resistência ao desenvolvimento econômico excludente. As suas frentes de reivindicações envolviam questões da vida cotidiana da classe trabalhadora, como moradia, educação, saúde, trabalho e lazer. Porém, na contramão do que os movimentos sociais já anunciavam, no âmbito acadêmico hegemônico, o foco ainda se mantinha centrado em generalizações como o povo, a população, a sociedade — sem encarar o enfrentamento e o debate no país sobre as violências que continuam a ser engendradas no dia a

dia e direcionadas a determinadas pessoas e grupos minorizados por raça, classe, gênero, etnia, idade e por outras condições de existência. Os anos 2000 seguem sendo de construção, de embates e de esperança. De modo singular no país, concomitantemente à Análise Institucional ingressante, há a entrada de outras formas de analisar e trabalhar com grupos e instituições que existem até hoje. Nessa esteira, para trazer as ferramentas metodológicas e analítico-institucionais, escolhemos alguns dos operadores conceituais como objetivo de colocá-los *no* e *em* movimento de análise, iniciando pelo conceito de instituição, com Ardoino e Lourau (2003), que procuram fazer uma diferenciação entre estabelecimento, organização e instituição. O estabelecimento, que representa os locais, tanto as pessoas como seus agentes, os equipamentos, as edificações. A organização, que se encarrega dos regulamentos, da hierarquia, do uso do tempo, menos evidentes, ou seja, “a organização é uma ordem dada que se impõe e produz efeitos de força, enquanto a instituição só pode ser localizada por intermédio dos efeitos de sentido, dos quais a análise buscará justamente revelar a presença até então oculta” (2003, pp. 18-19). Assim, podemos compreender que as forças sociais, em cada tempo, espaço e contexto, se concretizam em formas sociais diversas, configurando-se um processo complexo, decorrente da movimentação dessas forças, que pode ser instituinte, de institucionalização, tornando-se instituído, em constante ondulação.

No Brasil, o instituído fundamenta-se na rejeição do saber social ao mesmo tempo em que se recusa a conhecer o passado para reconhecer o colonialismo, a racialização, o epistemicídio de saberes dos diferentes povos e a exploração territorial, laboral e cultural. Destacamos aqui o objetivo maior da Análise Institucional que é alcançar, com os grupos e as organizações, a máxima coletivização da análise. Enquanto premissa, esse campo propõe, junto à análise de implicação — ou seja, que lugares ocupamos, que forças reproduzimos e produzimos — o processo coletivo de autoanálise e autogestão (cogestão). Tal processo significa acionar, com afetos, encontros e pensamentos, as funções simbólicas, os imaginários, a potência em criar algo diferente do que está instituído.

Ao se voltar para o contexto educacional universitário e a forma como ele se institucionaliza, Neusa Santos Souza (2021), em sua dissertação publicada no ano de 1983, e que posteriormente se tornou um livro, aponta criticamente, segundo a leitura de Aires e Tavares (2021), que a organização social brasileira é multirracial, mas contundentemente racista, e retoma que “as universidades no Brasil foram historicamente construídas com base em um modelo elitista e excludente de ensino” (p. 69). Com isso, explicita, de algum modo, a questão do racismo estrutural e afirma o entrelaçamento entre clínica e política para compreender “o sofrimento e adoecimento vivenciado por estudantes negras e negros no ambiente universitário” (p. 71). Nessa direção, consideramos o conceito de analisador como ferramenta potente, que pode explicitar “situações que se mantêm no anonimato quase invisíveis e quando são expostas agitam e sacodem as

Instituições” (Abrahão, 2013, p. 326). Portanto, elegemos a saúde mental vivenciada por estudantes, servidoras técnicas e docentes, com sofrimentos no ensino superior, como um dos analisadores que expressam os tensionamentos e, principalmente, os seus apagamentos. O nosso modelo de organização e funcionamento da universidade ocidentalizada, de quase estrita transmissão de conhecimento e normatizadora (dos corpos, conteúdos, espaços), oportuniza pouco respiro, diversidade de experiências e convívio, para uma transversalização de saberes. Nessa organização, por não contar com mais espaços preparados para serem dispositivos de acolhimento, faz sofrer e adoecer as pessoas, individualmente.

A ACADEMIA COMO ESPAÇO QUE TAMBÉM PRODUZ ADOECIMENTO MENTAL: EXCLUSÃO E OPRESSÃO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

Pensar criticamente as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, tanto as IES públicas como as IES privadas, exigem-nos o esforço de reconhecer que nossa formação é realizada em modelos ocidentalizados de universidade. Segundo Grosfoguel (2016), as IES possuem estruturas fundacionais que reconhecem apenas autores de cinco países como detentores de todo o conhecimento (homens brancos da Europa e Estados Unidos da América), portanto são “epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo” (Grosfoguel, 2016, p. 28).

Em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) argumenta que a violência colonial nos captura de forma intensa e transforma esse espaço em um ambiente bélico. Nas palavras da autora “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência” (Kilomba, 2019, p. 51). Na realidade brasileira, todos os níveis educacionais estão atravessados pelo racismo e outras discriminações de gênero, idade e econômica, desde o ensino básico ao ensino superior, em níveis de graduação e pós-graduação. Antes de avançarmos na discussão, percebemos a importância de destacar o papel que a educação ocupa no imaginário das pessoas. Sempre que alguém pergunta: qual a saída para o Brasil crescer e distribuir melhor sua renda, suas oportunidades, suas riquezas? Nove entre dez pessoas apontam a educação como condição *sine qua non* para seguirmos em frente (Instituto Amma Psique e Negritude, 2008, p. 29).

A sociedade assume a educação como um lugar de transformação, de melhoria da qualidade de vida e de avanço da nação, porém esse entendimento passa por uma universalização do sujeito e, sempre que universalizamos, colocamos os sujeitos no modelo hegemônico branco, ocidental e cis normativo. A escola e a educação seguem replicando esse modelo de ensino, “a escola brasileira já nasceu complicada: branca e para poucos. Eurocêntrica e etnocêntrica” (Instituto Amma Psique e Negritude,

2008, p. 29). É essa mesma escola e essas políticas educacionais que operaram com a discriminação e a violência contra as maiorias minorizadas, são nesses espaços que o racismo cotidiano operará dentro das salas de aulas, em bibliotecas, nas portas de acesso ao estabelecimento, no olhar discriminatório de funcionárias.

Para além disso há falas, olhares e pronunciamentos que escapam do filtro antirracista e antidiscriminatório e que deslegitimam as vivências dos corpos dissidentes do padrão hegemônico eurocentrado, em salas de aula, especialmente nas universidades, o silenciamento das estudantes negras, o não acolhimento de seus corpos e histórias, a surdez seletiva do corpo docente em conjunto com a fragilidade branca (DiAngelo, 2018) acionada fazem a manutenção de um sistema institucional de exclusão e promoção do adoecimento do corpo universitário.

Essas linhas de ação, que atravessam os séculos, são parte viva da tentativa de manutenção do sistema colonial e em diversas instâncias encontram-se presentes no sistema de educação brasileiro. Segundo Barros (2016), o processo histórico de leis e legislações no âmbito educacional, já no Brasil Império, apresentava um processo dinâmico de manutenção de restrições do acesso e de permanência, permissões e proibições à escolarização formal da população negra escravizada ou livre. Tal movimento acabou por instituir a educação como uma privilégio da elite herdeira do sistema colonial, como podemos ver em Almeida e Sanchez (2016), Barros (2016), Benedicto (2017), Gomes (2017), Gonçalves (2011) e Patto (2015). Logo, compreendemos que os processos de exclusão e produção de adoecimento psíquico das estudantes, em todos os níveis educacionais, é uma construção histórica que pretende manter as maiorias minorizadas longe do lugar de poder-saber.

No entanto, mesmo diante desse cenário de exclusão e manutenção da branquitude no seu lugar de privilégio, podemos aprender com bell hooks que tanto a universidade, quanto a “educação está numa crise grave” (hooks, 2017, p. 23), pois nesses espaços há espaços permeados por violência, discriminação, humilhação e exercício do poder hegemônico. Mas mesmo diante disso, é com bell hooks (2017) que buscamos um horizonte de esperança para pensar e habitar este espaço, pois a universidade, a academia, não é o paraíso, mas sim o aprendizado; pois é um dos lugares em que o paraíso poderá ser criado e para isso a sala de aula, mesmo com suas limitações, continuará sendo um ambiente de possibilidades e transformações (hooks, 2017).

FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE INSTITUCIONAL ENTRE AS TRAMAS DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

A partir de uma pequena localização e da historicização das ferramentas teórico-metodológicas do campo da Análise Institucional, e com base no que foi exposto sobre a forma como o racismo científico e o epistemicídio atravessaram

e atravessam a constituição da universidade no Brasil, poder pensar a educação universitária como instituição permite considerá-la como um conjunto de lógicas dinâmicas, de acordo com o conceito de instituição (Lourau, 1975). Nesse sentido, observa-se que tal instituição e sua forma de operar se mostram, já há muito tempo, insuficientes para atender às demandas por elas produzidas no tecido social brasileiro, e que, na atualidade, se acentuam com a entrada de novos corpos a partir da política de cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012.

Segundo Moura e Tamboril (2018), a institucionalização da Lei de Cotas está relacionada à mudança do entendimento sobre o processo de construção das desigualdades sociais e da produção de diferenças entre os diversos grupos sociais no país. Nesse sentido, sendo as cotas um catalisador, verifica-se hoje um contexto diferente dos anos 1980 e 1990, em que pautas sociais como racismo, sexismo, homofobia e capacitismo estão presentes na sociedade. Dessa forma, para um exercício de análise, cabe perguntar: como esse contexto modifica e aciona o movimento institucionalista e suas ferramentas para intervir nesse processo de produção de diferenças?

Dentre as formas como o espaço institucional universitário se organiza e que dificultam as possibilidades de se trabalhar com as demandas da sala de aula e de outros espaços acadêmicos, a estrutura compartimentalizada dos institutos e das faculdades em departamentos e disciplinas, com grau reduzido de comunicação entre eles (Mourão et al., 2007), além de outras formas que reproduzem essas lógicas nas universidades, é um analisador a ser considerado, frente ao contexto social e histórico que hoje vivemos no país. Tal estrutura não só torna a universidade despreparada para atender as demandas da diversidade que cada vez mais cresce e que a compõem, assim como fragmenta os processos instituintes que surgem a partir do choque gerado por esses corpos não hegemônicos e desviantes.

Com base na nossa vivência acadêmica, é visível que as condições de possibilidade postas para momentos de crise, deflagração de processos instituintes, ocorrem com maior incidência, na universidade, em disciplinas que propiciam análises críticas, do que naquelas que são organizadas pelas instituições das ciências duras. Mesmo assim, pela maioria desses espaços serem regidos por um modelo hegemônico de ensino-aprendizagem, em que a abertura para falar dos afetos presentes nesses ambientes inexistente (hooks, 2017, p. 14), violências são praticadas e perpetuadas tanto por docentes quanto por discentes, contra aqueles que desviam desses modelos hegemônicos em ambientes ditos de aprendizagem. Muitas vezes se ignoram essas violências que invadem o espaço acadêmico e, quando percebidas, não se faz também uma autoanálise como grupo, permitindo que o instituído se reproduza. Nesses casos, em que processos instituintes são fragmentados ou impedidos, se impõe a pergunta: o que resta da aprendizagem e da saúde mental das alunas em cujos cursos não há espaço para pensar e transformar o que acontece

dentro da sala de aula? Diante disso, pensar a dimensão do grupal e do coletivo e em seus processos de autoanálise e autogestão se torna uma questão emergente para a produção de práticas que produzam saúde mental na universidade.

Para tanto, produzir saúde mental passa pelo exercício e pela análise crítica acerca da escuta dos coletivos que compõem e criam a universidade. Um exercício de escuta que possibilite a passagem de expressões da diversidade e multiplicidade de modos de existência, que se encontram nesse espaço e produzem conhecimentos científicos que não se reduzem a um paradigma universal. Nesse sentido, o cotidiano universitário se coloca enquanto uma possibilidade de experimentações e criações de políticas de cuidado que passam pela escuta das demandas que são produzidas no encontro entre os agentes ali implicados e o reconhecimento das violências produzidas e perpetuadas nesse espaço.

POSSIBILIDADES DE CUIDADO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: PROCESSOS DE ESCUTA NOS GRUPOS E COLETIVOS

É por meio da possibilidade de encontros que, por vezes, acontecem no contexto de sala de aula ou em locais que possibilitam trocas, a exemplo dos espaços de assistência estudantil, é que se escutam relatos que versam sobre o sentimento de não se sentir pertencente à universidade. Relatos carregados de vivências de discriminação são proferidos por estudantes que, em sua maioria, são os primeiros de suas famílias a acessá-la mediante as ações afirmativas. Weinmann (2023), a partir de sua experiência no Programa de Educação Tutorial (PET Psicologia UFRGS), discorre sobre essa sensação de “*não lugar*”. O autor coloca que, na sua experiência de escuta de tais estudantes, houve, em um primeiro momento, uma culpabilização acerca da dificuldade de não se sentir pertencente a uma universidade construída de forma elitizada, só havendo, em um segundo momento, um giro na compreensão dessa questão a partir da dimensão estrutural e coletiva.

Dessa forma, a entrada de estudantes historicamente excluídos da universidade pode configurar-se como um evento traumático em suas vidas (Weinmann, 2023), o que coloca a necessidade de tensionar a instituição universitária. Registramos também, de acordo com Romanini (2022), que os efeitos vividos no período da pandemia, além das incertezas que estudantes têm diante de seu futuro profissional, produzem impactos em sua saúde mental. Para tanto, como já mencionado previamente, uma das ferramentas teórico-metodológicas do campo da análise institucional que podem ser utilizadas, é o dispositivo grupal, uma vez que o encontro com o coletivo pode tornar-se um espaço de compartilhamento de experiências e de criação de uma análise crítica acerca do vivido. Santos e Nechio (2010) ressaltam o grupo como uma teia complexa de relações que se afetam de forma dinâmica, permitindo a redistribuição de relações de poder, possuindo

potencial para a criação de uma multiplicidade de possibilidades de modos de existência dentro de um espaço e um tempo.

No contexto de sala de aula, por exemplo, a criação de dispositivos grupais, como uma autoavaliação do andamento da disciplina no meio do semestre pode propiciar o reconhecimento do modelo de ensino ainda vigente, este que se constitui de forma disciplinada e por meio de relações verticalizadas entre professoras/es e estudantes. Um modelo que ainda reitera uma lógica conteudista em que há um ideal de referenciais teóricos que deverão ser alcançados dentro de um cronograma semestral. Axt (2008) coloca que os efeitos de tal modelo de ensino é apenas uma produção discursiva que perde a potência dos conceitos se constituírem enquanto dispositivos de criação de realidades. Como contorno, coloca-se a necessidade da implicação do corpo docente e discente com o processo de aprendizagem perpassada pela dimensão do afeto e por tensionamentos que se estabelecem por meio da criação de um campo relacional. Implicação, inclusive, que deve se constituir enquanto um analisador da dinâmica da instituição, quando não realizada.

Nesse sentido, embora a Psicologia seja constituída por ferramentas teórico-metodológicas, a exemplo das localizadas dentro do movimento institucionalista, que tenham como objetivo a escuta, isso não garante a sua operacionalização no cotidiano universitário que se caracteriza, muitas vezes, pela produção de adoecimento decorrentes de violências reiteradas. Portanto, a confluência da diversidade que se junta em sala de aula, por vezes, não consegue se constituir enquanto um dispositivo grupal, em função da estrutura institucional estabelecida. Instituição que, subordinada à lógica do sistema colonial-capitalista latino-americano, reproduz práticas sociais baseadas na colonialidade do poder que se estrutura por meio do racismo, da dominação de gênero, da exploração da natureza, do controle do trabalho e de epistemologias eurocêntricas (Gonçalves, 2016). Dito de outra forma, vozes que não se constituem dentro do modelo hegemônico, sofrem pela dificuldade de serem escutadas e reconhecidas.

Ainda em relação a esses processos de escutar grupos e coletivos, também é importante pensar a análise da oferta (Rossi & Passos, 2014) da escuta operada pela Psicologia: que demandas são produzidas por esse campo de saber, quando a escuta se torna uma de suas principais ferramentas? Como outras áreas de atuação profissional deixam garanti-la, quando a escuta é reconhecida como principal ferramenta de atuação da profissional da Psicologia? Essas e outras questões põem em análise para pensar também como o enfrentamento do sofrimento psíquico dos corpos que frequentam a universidade pode estar sendo interdito.

Contudo, é também na aposta no campo relacional constituído no cotidiano universitário que processos de cuidado podem ser produzidos. Santos e Nechio (2010) apontam que a produção de saúde passa por reconhecer a dimensão do afeto, as singularidades, tradições e diferenciações que criam nossas existências,

constituindo-se, portanto, como um processo em variação constante. Sueli Carneiro (2023), ao discorrer sobre os modos de subjetivação engendrados pelo dispositivo da racialidade, transpassa pela perspectiva ética de cuidado de si foucaultiano, argumentando que este somente pode ser operacionalizado por meio do reconhecimento e do cuidado do outro. Em diálogo com os depoimentos de Edson Cardoso, a autora enfatiza o quanto a experiência negra construiu, como forma de sobrevivência, uma autonomia histórica e política dentro de um *ethos* comunitário, que necessita engendrar as referências e práticas da educação. Para tanto, a consciência racial não só se coloca como urgente, mas também como um instrumento de luta política que somente pode ser construída pelo ato do reconhecimento do outro.

Nesse sentido, dentro de experiências vivenciadas, é possível escutar o apelo de estudantes sobre o posicionamento do corpo que ocupa o lugar da docência no que se refere à implicação da branquitude que predomina e engendra o contexto universitário. Tal questão constitui tensionamentos e conflitos que emergem em sala de aula e exigem intervenções que não se reduzam a um modelo de ensino baseado numa lógica conteudista. Mas sim, que possibilitem a criação de dispositivos grupais e a emergência de tais questões, que por vezes são silenciadas e, portanto, não reconhecidas. Assim, é por meio da construção do coletivo que há possibilidades de criação de brechas em processos instituídos na organização universitária. Federici (2022) destaca que o cotidiano é o principal terreno de mudança social, porém, tal mudança precisa ser acompanhada de alterações nas organizações e nas lógicas que as mantêm.

Além disso, é necessário ressaltar que as universidades são formadas também por quem garante as suas condições materiais de existência por meio de suas mãos (Federici, 2022). Trabalhadoras que, além de garantirem o funcionamento da universidade, criam conhecimentos na e acerca da organização universitária e tendem a não ser escutadas e reconhecidas em decorrência da estrutura e da divisão hierárquica e dicotômica do trabalho, entre intelectual e braçal. Dessa forma, a produção de saúde mental se constitui pelo reconhecimento da comunidade que a compõe, cria e sustenta considerando suas produções de saberes que, implicados nas suas produções de vida, tensionam a estrutura colonial capitalista que ainda impera na universidade e produz adoecimento mental. Um processo que coloca a necessidade de análise de implicação de professoras, alunas, funcionárias, considerando o território de inserção da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, ALGUMAS PISTAS

Escrever acerca da trama entre Psicologia, educação superior e saúde mental passa por nos reconhecermos enquanto corpos que se encontram nela emaranhados

e que também vivenciam e reproduzem violências nesse contexto. Dessa forma, a partir da nossa análise de implicação, possível de ser realizada no encontro cotidiano dos espaços universitários, é que apostamos em processos de cuidado, em um local que se constitui de forma paradoxal, tanto como um espaço de produção de saúde e do comum, quanto de adoecimento mental, principalmente dos corpos dissidentes do padrão hegemônico. Lançamos algumas ferramentas da Análise Institucional que permitem realizar uma leitura acerca dos processos vivenciados na instituição/organização universitária, compreendendo a necessidade de historicizar o movimento institucionalista para que possam ser criadas composições diversas e plurais de ferramentas teórico-metodológicas que venham operar na complexidade dos processos de produção de saúde e de adoecimento nesse contexto.

Em uma perspectiva micropolítica, enfatizamos a importância de promover, em nível institucional, dispositivos grupais, que possibilitem intervenções desde as salas de aula, ambientes administrativos e laboratórios, até as gestoras. Apostamos também que a escuta e o reconhecimento das diferentes experiências que chegam à academia, carregadas de saberes, podem, por meio da dimensão do encontro, possibilitar práticas de cuidado no cotidiano e que, para isso, há que se promover espaços em que possam ser manifestados e acolhidos os desconfortos. Dessa forma, escutar requer reconhecer a multiplicidade e a diversidade de modos de vida que atualmente a caracteriza, o que exige atentar para reivindicações há tanto tempo necessárias: revisões curriculares que assegurem uma pluralidade de epistemologias; reconhecimento de violências produzidas e perpetuadas; garantia de condições de trabalho saudável para professoras e servidoras; políticas efetivas e suficientes de assistência estudantil; reconhecimento do protagonismo de estudantes na criação de conhecimentos; processos avaliativos que contemplem e escutem as diferentes condições sociais das estudantes que a acessam, de modo a romper com processos classificatórios; criação de espaços coletivos, como assembleias e confraternizações, pois são nesses lugares que o comum se produz.

Em vista do que foi apresentado, consideramos que a produção do livro e de cada capítulo podem constituir-se também como dispositivos para favorecer processos reflexivos, e que contribuam com movimentos instituintes. Em síntese, podemos dizer que, frente ao processo vivenciado por nós na produção deste capítulo, assumir as contradições com que nos deparamos e que também compõem esta escrita se faz necessário, como forma de continuar em movimento, pois o processo de aprendizagem se dá na contradição e de forma mútua com o outro.

REFERÊNCIAS

- Abrahão, Ana Lúcia** (2013) Arranjos conceituais para a gestão em saúde a partir da Análise Institucional: relação entre gestão e subjetividade nas equipes de saúde, In S. L'Abbate (Org.), *Análise Institucional e Saúde Coletiva no Brasil* (pp. 315-331). Hucitec. ISBN 978-85-64806-69-6
- Aires, S. & Tavares, J. S. C.** (2021). Encruzilhadas e entrelinhas: A atualidade do pensamento de Neusa Santos Souza. In E. C. David, R. G. Passos, D. M. Faustino, & J. S. C. Tavares (Orgs.), *Racismo, subjetividade e saúde mental: O pioneirismo negro* (pp. 60-73). Hucitec; Grupo de Pesquisa Egbé; Projeto Canela Preta.
- Almeida, M. A. B. & Sanchez, L.** (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 234-246. <https://doi.org/10.14244/198271991459>
- Altoé, S. & Lourau, R.** (2004). *Analista institucional em tempo integral*. Hucitec.
- Ardoino, J. & Lourau, René.** (2003). *As pedagogias institucionais*. Rima.
- Axt, Margarete** (2008). Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, 11(1), 91-104.
- Barros, S. P.** (2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: Negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, 42, 591-605. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>
- Benedicto, R. M.** (2017). *Afrocentricidade, educação e poder: Uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-29032017-161243>
- Carneiro, S.** (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser*. Zahar.
- Diangelo, R.** (2018). *Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas* (1ª ed.). Faro Editorial.
- Federici, S.** (2022). *Reencantando o mundo: Feminismos e políticas dos comuns* (Coletivo Sycorax, trad.). Elefante.
- Gomes, N. L.** (2017). *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gonçalves, Bruno Simões** (2016). A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. *Revista Psicologia Política*, 16(37), 397-413.
- Gonçalves, L. A. O.** (2011). Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In M. V. Fonseca, C. M. N. Silva, & A. B. Fernandes (Orgs.), *Relações étnico-raciais e educação no Brasil* (pp. 397-413). Mazza Edições.
- Grosfoguel, R.** (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- hooks, bell** (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Instituto Amma Psique e Negritude** (2008). *Os efeitos psicossociais do racismo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. <http://www.ammapsique.org.br/baixa/Os-efeitos-psicossociais-do-racismo.pdf>

Kamkhagi, V. R. & Saidon, O. (1987).

Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola. Espaço e Tempo.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano.* Cobogó.

L'Abbate, S. (Org.). (2013). *Análise Institucional e Saúde Coletiva no Brasil* (1ª ed). Hucitec. ISBN 978-85-64806-69-6

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012

(2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República.

Lourau, R. (1975). *A análise institucional.* Vozes.

Moura, M. R. S. & Tamboril, M. I. B.

(2018). "Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 593-601. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604>

Mourão, L. C., Martins, R. D. C. B., Vieira, C. M., Rossin, E., & L'Abbate, S.

(2007). Análise institucional e educação: Reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade*, 28(98), 181-210. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100010>

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.* Intermeios.

Romanini, M. (2022). "E agora, o que eu faço?": Reflexões sobre os efeitos da pandemia na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os em início, meio e final de curso. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, 4(2). <https://doi.org/10.17058/rips.v4i2.16914>

Rossi, André & Passos, Eduardo (2014). Análise institucional: revisão conceitual e

nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS*, 5(1), 156-181.

Santos, A. D. O. & Nechio, D. E. G. (2010). A paixão de fazer: Saúde mental e dispositivo grupal. *Fractal : Revista de Psicologia*, 22(1), 127-140. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100010>

Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Zahar.

Weinmann, A. O. (2023). Saúde Mental em Roda: Uma contribuição ao debate sobre a saúde mental na universidade. In S. V. Zanotti & A. Bastos (Orgs.), *Desigualdades e despatologização em tempos de pandemia* (pp. 72-86). Editora da Universidade Federal de Alagoas.

TERRAS DE FAZER TREMER O PENSAMENTO:

CUIDADO E PRODUÇÃO DE SAÚDE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ariadne Cedraz

Em minha trajetória profissional tenho desempenhado distintos papéis na educação superior, sendo que cada um deles configura um imenso território move-diço. Na trama que permanentemente se tece a partir do meu percurso acadêmico, busco o olhar atento que interroga como é possível produzir saúde neste atual cenário-educação que, sob quaisquer ângulos, põe-se desafiador, especialmente por cristalizar-se como espaço de adoecimento para alunos, professores e demais trabalhadores da área. Saltando por entre um e outro destes territórios vai sendo construída uma visão de mundo, um modo de pensar a saúde na educação superior. A tentativa de compartilhar tais ideias brota do desejo de inventar possibilidades de decaducar juízos, além de criar espaços antes impensados.

Parto de uma noção de saúde pautada nas concepções de Canguilhem (2005, 2012, 2018) que, ao invés de deter-se ao enquadramento em rigorosos parâmetros biopsicossociais a serem alcançados e mantidos, debruça-se sobre a construção contínua de normas que possibilitam que o sujeito tenha uma relação com o seu meio regida por critérios singulares (e não alheios ao seu corpo), sempre na direção do aumento da sua potência de vida, criando novos percursos diante dos obstáculos. Ou seja, saúde é o movimento de construção de novos caminhos diante dos peculiares entraves advindos de cada existir. O que é saúde para uns pode não ter este sentido para outros, saúde seria “um guia regulador das possibilidades de reação” do vivo (Moreira, 2013, p. 178), sendo saudável o sujeito que consegue transitar pelas imprevisibilidades da vida. Viver com saúde, portanto, pressupõe plasticidade e repousa na possibilidade de se adaptar ao meio — que, assim como nós, transforma-se constantemente.

Estudos revelam que a educação superior é, para muitos sujeitos, um meio de difícil adaptação. Tais pesquisas indicam que o início da vida acadêmica impõe uma grande ruptura no modo de se relacionar com o estudo. Há que se considerar que existe uma diferença entre estar na escola (educação básica) e estar na faculdade ou universidade (educação superior). No primeiro nível de ensino, os alunos estão totalmente tutelados pelos seus professores, os temas das aulas têm contornos delineados e objetivos, os materiais de estudo são nitidamente demarcados, a presença em sala é parte da vigilância imposta, a participação e o bom desempenho são cobrados como essenciais para o cumprimento das obrigações da escola. Na educação superior, diferentemente, os conteúdos são muitas vezes difusos e o estudante tem muito mais autonomia, aspecto que nem sempre é experienciado com prazer pelos alunos, sendo que o modo como eles são apoiados pelos seus professores favorece (ou não) a internalização das novas exigências advindas desta nova fase da formação. Destarte, é fundamental para a adaptação dos estudantes à vida universitária que haja uma relação entre docentes e discentes que transcenda o momento da sala de aula, sendo importante que exista um laço de amizade entre eles, que o professor se interesse pelos estudantes como sujeitos, compreendendo que seu papel está para além do repasse do conteúdo; por conseguinte, na tentativa de favorecer os estudantes e sua adaptação ao meio acadêmico, o professor não deve se limitar ao ensino teórico e técnico (Oliveira et al., 2014).

É seguindo tal linha de pensamento que Ribeiro (2010) se vale de várias referências para destacar a importância da afetividade na educação. Nesse contexto, a autora entende que é impossível excluir a afetividade da educação posto que a construção de conhecimentos se dá nos diálogos entre professores e alunos, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem tem dimensões biológicas, históricas e sociais e sempre implica encontro entre sujeitos preñes dos mais variados afetos. Na percepção da autora citada, no entanto, a afetividade — que se articula à ética, à expressão das emoções, à empatia, à possibilidade de um diálogo sobre os sentimentos, à capacidade de estabelecer relações, além de uma abertura à diversidade — parece não ter lugar na prática e na formação docente.

Embora a afetividade seja ainda mais negligenciada na educação superior, em decorrência da maneira pela qual as relações de poder aí se instituem (Ribeiro, 2010), ela também é apontada como uma importante pista para favorecer o bem-estar dos estudantes no seu percurso acadêmico, na medida em que pode estimular ou inibir o processo de ensino (Oliveira et al., 2014; Ventura et al., 2011). Desta maneira, se a relação que se estabelece com os alunos pode ser condutora do processo de adaptação dos estudantes, podemos supor que a relação dos professores com seu alunado pode ser favorecedora de novas formas de se constituir sujeito que aprende, e isso pode ampliar as possibilidades do estudante de estar no mundo, portanto, a relação que os alunos têm com seus professores pode constituir-se

como possível produtora de saúde. Ou seja, a forma como professores e alunos se relacionam pode levar os estudantes à produção de saúde ou ao adoecimento.

Neste jogo que é a aprendizagem, percebi, a partir da minha pesquisa de campo para o doutorado (Cedraz, 2022), que a afetividade também é considerada quando os professores põem em pauta o trabalho docente bem-feito, embora seja preciso dizer que não é tão nítida ou homogênea a concepção do que seria, para os docentes, o “bom professor”. Não obstante a isto, viver a docência e pesquisar este tema com professores, fez-me intuir que para ser um bom professor é fundamental manter o foco no aluno e realmente pôr-se atento às suas necessidades. Professores me ensinaram que o trabalho docente precisa acolher os estudantes em sua dimensão mais humana e não somente sob o ângulo de uma suposta futura vida profissional. Na trilha desse pensamento, a aula deve funcionar como diálogo em que o conteúdo a ser transmitido tem fundamental importância, mas o protagonismo está para sempre fincado na ideia de favorecer encontros capazes de engendrar novas formas de estar no mundo. Por conseguinte, em última instância, minha pesquisa produz a concepção de que a prática docente bem-feita, na perspectiva dos próprios docentes, tende a fazer do processo de ensino e aprendizagem uma atividade produtora de saúde para todos os envolvidos.

Aí põe-se de forma evidente uma significativa conexão entre a saúde e a educação. Não obstante a isto, é imprescindível destacar que em nenhum momento, ao longo da minha colheita de dados para a pesquisa de doutorado, percebi que docentes compreendiam a saúde e a educação como esferas que se conectam. Era como se, na vida cotidiana, tais dimensões corressem em paralelo, sem nunca haver cruzamento entre elas. Mesmo quando os professores com quem desenvolvi a pesquisa assumiam que a saúde deveria se presentificar no trabalho na educação, parecia-lhes difícil conseguir entender seu labor como um trabalho que é produto e produtor de saúde e cuidado. Observei, portanto, um distanciamento artificial entre saúde e educação, assim como, à espreita dos discursos, havia uma aproximação entre docência e processos de adoecimento. Considero, por conseguinte, um importante analisador o fato de que parecia difícil que os professores participantes da pesquisa compreendessem que, embora não me interessasse negar os sofrimentos advindos desse labor, meu foco repousava especialmente sobre a produção de saúde na prática comentada (Cedraz, 2022).

Considerando o exposto, vale também questionar: até que ponto os estudantes compreendem que o território da educação pode ser vivenciado como espaço de produção de saúde? Em que medida os estudantes podem intuir a concepção de que o estudo possibilita um alargamento da sua plasticidade ante os desafios da vida? Como é engendrada uma produção de subjetividade que cristaliza a experiência da vida acadêmica, para os estudantes, como sendo um território de adoecimento ao invés de saúde?

Vamos manter uma análise que passeia entre os territórios dos diferentes papéis desempenhados na educação para sustentar um pensamento que se move. Voltemos, portanto, ao debate sobre o modo como o cuidado é (ou não é) percebido na prática docente.

Em verdade, a área da saúde é tradicionalmente vista como a área do cuidado. Neste contexto, Maia e Osório (2016) discutem o que chamam de “cuidado intercessor”, quando resolvem pôr em debate o trabalho de cuidar. Estudando as possibilidades de produção de saúde no trabalho docente senti que, aos olhos do professor, a educação deve ser, principalmente, o lugar da transformação, embora os docentes com os quais desenvolvi a minha pesquisa não fizessem nenhuma articulação entre cuidado e transformação, ou entre a transformação dos estudantes e a produção de saúde entre os mesmos (Cedraz, 2022).

Não obstante a isto, Mandarinino (2020) debruça-se a estudar o que chama de “docência cuidadosa”. O autor assume que todo professor é um “construtor de condutas” posto que sua prática inevitavelmente implica produção de subjetividade. A ideia de uma docência cuidadosa se vincula intimamente com “a docência como uma experiência articulada ao cuidado de si” (Mandarinino, 2020, p. 19), destacando que o docente conduz a si mesmo para melhor conduzir seus estudantes, expondo que esta condução de si como professor é um cuidar-se, assim como este processo de se ocupar da condução do alunado é, sobretudo, um ato de cuidado. Nesse contexto, fica estabelecida uma incontestável relação entre docência e cuidado. O trabalho do pesquisador citado, inclusive, observa como, na formação docente, esse sentido de cuidado consigo e com os estudantes vai se constituindo de modo a subjetivar o professor e sua atuação.

Decerto, minha escuta não ouviu professores se colocando no papel de cuidadores, embora o cuidado para com os estudantes tenha sido demarcado como um importante constituinte do trabalho docente bem-feito. Vale ressaltar, entretanto, que no dizer dos professores, a relação a ser estabelecida com os estudantes se articula com o que Deleuze (1992) define como sendo uma relação intercessora; e, a partir de Maia e Osório (2016), suponho que toda relação intercessora é, em certa medida, uma relação de cuidado, porque é o espaço em que se instaura um apoio (Cedraz, 2022).

Na esteira deste pensamento, pode-se propor que para ser um bom professor é preciso ser “alguém que cuida”. A docência se estabelece como uma tarefa de cuidado, sendo que todo o arsenal didático-pedagógico docente constitui a forma peculiar de cuidado adotado pelo professor, que pode implicar em produção da saúde do estudante e de si mesmo — saúde vista como aumento das possibilidades de ação no mundo e como criação de novas formas de lidar com os obstáculos impostos pela imprevisibilidade do meio (Canguilhem, 2018).

É imprescindível salientar que esse cuidado que vejo no trabalho docente não é um cuidado que se refere a uma responsabilização compatível com um processo

de “feminização do magistério”. Essa lógica de cuidado, sobre a qual teço alguns comentários, afasta-se de quaisquer noções da docência como sendo um trabalho para mulheres que cuidam dos alunos como se eles fossem filhos. O cuidado ao qual aqui me refiro em nada alude à estapafúrdia ideia de que a docência acontece eminentemente para mulheres porque essas são mais sensíveis e biologicamente comprometidas com a responsabilidade de cuidar. Concomitante a isso, enfatizo que não parto de uma noção de que a docência é um sacerdócio, um chamado que, pela lógica da vocação, é impossível de ser contestado e que o cuidado aí significa um manter-se em sacrifício e sofrimento.

O cuidado de si, considerado pelo senso comum, envolve aspectos como a atenção com a aparência física, de modo que quando a pessoa “se cuida”, “cuida” da maneira como se apresenta (Azaredo & Mascia, 2018). A partir disso, é mister considerar que há várias conotações possíveis quando se fala em cuidado de si. Assumo neste texto, entretanto, um sentido de cuidado que se coaduna à perspectiva de Foucault (2017), a qual assevera uma constituição de si considerando práticas éticas que não se restringem ao que está moralmente instituído. Trata-se de uma maneira de situar-se no mundo, uma forma de relacionar-se consigo e com o entorno que visa aumentar a potência de vida do sujeito. Seguindo tal pensamento, não seria possível delinear receitas de cuidado pré-formatadas que atendam a todos os sujeitos em todas as situações, posto que esse cuidado se trata de um constituir-se permanentemente, um conhecer-se a todo momento, ponderando, inclusive, que a existência prazerosa e cuidadosa se associa a um *devoir*.

Expresso o sentido de cuidado, e ainda pensando a partir do território onde os docentes se inserem, cabe retomar o entendimento das professoras de que o trabalho bem-feito docente opera transformação nas estudantes e, compreendendo esse jogo como sendo da ordem do cuidado, é possível dizer que para que o trabalho bem-feito aconteça é imprescindível à professora cuidar de si, pois, a partir da ótica aqui assumida, de modo irrefutável, nesse cuidado com as estudantes está investido o cuidado de si.

Faz-se essencial, nesse contexto, explicitar que não cabe discutir o cuidado de si e o cuidado de outrem em uma lógica artificial e cartesiana que se pergunta qual é o cuidado primeiro do qual descende o outro, como se o cuidado de si não fosse constitutivo/parte inerente do cuidado do outro. Porém, creio ser curioso notar que, pensando sobre a docência, o ponto disparador que evidencia a temática do cuidado, na fala dos professores com os quais minha pesquisa se produziu, repousa justamente na atenção dispensada aos estudantes. Ou seja, entre os professores participantes da minha colheita de campo, o cuidado de si surge somente como um cuidar-se para garantir os fins do seu trabalho (Cedraz, 2022).

Considerando as noções que se enlaçam em meu pensar, admito que o que é dito por Foucault sobre cuidado de si é perfeitamente cabível no que vejo nas relações entre docentes e discentes. Todavia, vale reafirmar que, em meu contato

com trabalhadores da docência, parecia haver entre os professores a ideia de que era a necessidade de cuidar dos estudantes que funcionava como o disparador para um cuidado de si. Era como se houvesse entre o cuidado de si e o cuidado do aluno uma relação de causa e efeito. Desta maneira, seria o desejo do trabalho bem-feito que inspiraria um cuidado no trabalho, o qual, por sua vez, se traduziria em cuidado do professor para consigo. Dizendo de outra maneira, é como se a lógica de pensamento dos professores não falasse “cuidado de si é constitutivo do cuidado do outro”, mas dissesse “é fundamental que meu trabalho seja bem-feito, por isso cuido de meus alunos; para tanto, é preciso que eu cuide de mim”. Penso que nessa sutileza se produz outro importante analisador e creio que ele anuncia o quanto os docentes não se sentem cuidados em suas práticas, o que implica em um sentimento sobre o seu trabalho que refere abandono, solidão e a falta de olhos cuidados que se voltam para os docentes como quem pergunta “do que vocês precisam?” ao invés de apontar o que é preciso fazer (Cedraz, 2022).

Decerto, ser docente é desafiador, exige de nós conhecimento pedagógico, científico, tecnológico e cultural, além da habilidade para lidar com um alunado cada vez mais diverso, com variadas condições e capacidade de aprendizagens, sendo imprescindível organizar conteúdos e apresentá-los de um modo que seja apropriado para mobilizar os estudantes na direção de uma aprendizagem significativa, e, ainda, acompanhar e avaliar (mesurando) esse processo de aquisição de conhecimentos (Ventura et al., 2011).

Não obstante seja cada vez mais propalada a ideia de que ser docente na contemporaneidade configura-se como um árduo projeto, vejo de forma muito evidente (como pesquisadora, como docente e como trabalhadora da educação superior) que neste território árido há pouquíssimo espaço para que importantes questões que emergem no bojo deste trabalho sejam tratadas. Há espaço para inúmeras discussões sobre didática e o uso de metodologias ativas que devem ser adotadas pelos professores, há espaço para discutir os desafios ante os recursos tecnológicos e sua interface com a educação, há espaço para apontar a importância da produtividade docente, há espaço para se burilar as estratégias de avaliação do desempenho docente. É recorrente uma ênfase na formação continuada que se refere à aquisição de novos títulos, novas formações a serem descritas no currículo lattes. Nas instituições de educação superior, as questões docentes costumemente colocadas sob holofotes inscrevem-se numa dimensão que avalia este trabalho e exige excelência dele, sem buscar compreender o sentido que tal trabalho tem para os próprios professores. Não há, conseqüentemente, espaço de cuidado e atenção para os professores. Raramente existe, na educação superior, uma formação continuada que observe o docente e suas habilidades relacionais, que se propõe a escutar e acolher suas queixas e não prioriza as competências técnicas em detrimento de uma produção de saúde em seu labor. No contexto da educação superior, as

queixas docentes costumam ser minimizadas, pessoalizadas e ou colocadas como algo da ordem das reclamações ou do adoecimento psíquico individual (Cedraz, 2022). Tal conjuntura reafirma o que é sinalizado por alguns estudiosos: é difícil engendrar um diálogo acerca do trabalho docente com vistas à produção de saúde do professor que ponha em xeque a instituição educação como um todo, assim como não tem sido fácil fazer acontecer e sustentar tal discussão nas organizações educacionais em funcionamento (Luz & Ferreira, 2016; Silva & Santos, 2011).

Saltemos agora, por um instante, para o território em que os alunos protagonizam queixas. Pesquisas apontam os incômodos dos estudantes em relação à atuação de seus professores e, neste contexto, pode-se citar “a cobrança em provas de conteúdos que não foram explicados em aula, a utilização excessiva de seminários como atividades da disciplina e a falta de estrutura da aula” (Oliveira et al., 2014, p. 241). O estudo citado indica, ainda, que os alunos denunciam que os docentes se valem do tempo da aula para tratar de temas que não se referem nem ao curso, nem à disciplina por ele ministrada. Seria este um sintoma das necessidades do professor de falar sobre questões que não podem ser delineadas pelo conteúdo da sua matéria? Seria este um analisador de tudo aquilo que escapa pela falta de cuidado com o qual o trabalho docente tem sido gerido?

Vale ressaltar que o estudo supracitado salienta, também, que é vital para o relacionamento entre professores e alunos — bem como é fundamental para a adaptação dos estudantes à vida acadêmica — a existência de uma relação entre docentes e discentes que ultrapassa os limites da sala de aula, sendo importante a construção de um laço de amizade, de modo que o professor deve demonstrar interesse pelos estudantes como sujeitos e deve compreender que seu papel está para além do repasse de conteúdo. Em resumo, na tentativa de favorecer os estudantes e sua adaptação ao meio acadêmico, o docente não deve se limitar ao ensino teórico e técnico. Este movimento institucionaliza-se na educação não como um caminho para que o professor também se coloque como sujeito em sua atividade; ao contrário disso, tal movimento cria parâmetros a serem alcançados, sugere formatações comportamentais, firmando protocolos esvaziados de sentido que objetivam a retenção do estudante e um olhar que materializa o aluno como sendo um cliente a ser agradado a todo custo. É dessa maneira que o cuidado com o aluno deixa de ser uma produção de saúde para estudantes e professores e passa a ser uma forma de “agir com cautela” (por parte do professor), uma vigilância que indica que o docente precisa ser um empreendedor de si e um profissional bem enquadrado às lógicas impostas por processos de subjetivação que, ao invés de produtores de saúde, são, de fato, limitadores da nossa potência de agir no trabalho. Por consequência, “cuidado” deixa de ser zelo e passa a ser “cuidado!”: uma expressão de advertência. Os professores, então, sentem que precisam se proteger

dos alunos e de suas avaliações — nem sempre coerentes, especialmente quando o aluno é considerado cliente ao invés de sujeito-parceiro e em transformação.

Parece, portanto, que alunos e professores clamam por uma relação em que a afetividade se presentifica, mas também parece que o próprio funcionamento da educação superior hodierna faz com que este desejo, capturado pelos ditames neoliberais, se traduza em modos de fazer adoecer professores e alunos.

Tentando compreender o motivo pelo qual a afetividade é negligenciada na prática docente, Ribeiro (2010) também sinaliza a falta de formação continuada. Mas a autora destaca, ainda, que o trabalho docente é marcado pela impossibilidade da realização completa, além de uma percepção dos limites dos professores diante da realidade adversa, o que desencadeia sentimento de frustração, ansiedade, insatisfação e vontade de desistir; além da síndrome de *burnout*, que usualmente é articulada à realidade docente de salários insatisfatórios, deterioração da carreira, precariedade das condições de trabalho e falta de tempo.

Ademais, as crescentes mudanças na educação — que envolvem a exigência de alta produtividade, elevada taxa de sucesso docente, supervvalorização dos conteúdos, pragmatismo com foco no mercado de trabalho, inserção da tecnologia no cotidiano laboral, flexibilização da jornada de trabalho (que implica em trabalho a todo tempo) e exigência da incorporação de novas metodologias que nem sempre podem ser facilmente introjetadas pelo docente esgotado — são indicadores de que o domínio cognitivo é priorizado em detrimento do domínio afetivo. A educação é cada vez mais vista como sendo de uma ordem instrumental, e tem sido cada vez mais condicionada para atender às necessidades do mercado, ao invés de servir de fomento à autotransformação — combustível para o pensamento e para a construção de modos de estar no mundo. A educação cada vez mais é para o mercado e cada vez menos é para a vida; nessa lógica, a afetividade acaba por ser obliterada pelo empreendedorismo e a ética vira protocolo concernente ao conceito de sustentabilidade, que é amplamente capturado pela lógica neoliberal. “Nesse cenário, a educação passa a ser entendida também como uma forma de acumulação de qualidades individuais necessárias ao sujeito para (sobre)viver em um mundo competitivo” (Maurense, 2019, p. 5).

“Questiona-se como um sujeito angustiado e pouco valorizado socialmente pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível a suas necessidades, aberto ao diálogo e empático” (Ribeiro, 2010, p. 409). As palavras citadas servem para pôr em análise os sentidos da atuação do professor, mas deveriam, também, ser utilizadas para uma reflexão sobre as consequências que irão permear a vida discente, quando o aluno é visto somente como um resultado da esteira de produção que se tornou o processo de ensino e aprendizagem na educação superior. Professores devem fazer funcionar a máquina de moer gente e criar “homens de sucesso” aptos para o trabalho a despeito dos desejos dos sujeitos em formação que são os alunos, ou mesmo a

despeito da mentira que se sustenta de que, no mercado neoliberal, todos terão um lugar ao sol; paralelamente, nessa fantasiosa terra prometida, o professor — em seu território ensolarado de suposto saber — precisa sempre brilhar como astro-rei e manter pose de bem-sucedido, mesmo se sentindo falido, cansado e doente.

Tomando como válida tal discussão, fica evidente que, para genuinamente pôr em pauta as questões que se articulam à produção de saúde e doença na educação superior, é imprescindível questionar o que atravessa os territórios por onde circulam professores e alunos: a lógica neoliberal que hoje se constitui força hegemônica na educação. Uma educação com foco no mercado faz do professor um boneco que deve cumprir promessas (muitas vezes alheias aos seus próprios valores) e faz dos estudantes brinquedos a serem castigados quando ineficientes e sem prontidão; concomitantemente, tal lógica faz do aluno um cliente inflexível que almeja sonhos os quais, em sua gênese, são inalcançáveis, enquanto o professor interpreta um prestador de serviço que deve manter o cliente satisfeito e seguir fazendo marketing pessoal para ser notado e valorizado pela sua performance e pelos títulos que consegue desfilhar.

A despeito disso e talvez por tudo isso, produz-se uma resistência muito peculiar quando os professores se dedicam a pensar sobre o trabalho bem-feito e trabalhar sob o julgo de tais ideias. É nos desvios dos protocolos estabelecidos pela materialização do neoliberalismo da educação que o trabalho docente bem-feito pode ser traduzido, entre tantas outras coisas, por um conjunto inespecífico de ações e práticas que levam o aluno a pensar. Vale dizer, por conseguinte, que no contato que tive com professores, uma máxima da qual ninguém conseguiu discordar foi que o trabalho docente é, essencialmente, “fazer pensar” (Cedraz, 2022). Isso valida a compreensão de que “transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para o pensamento — com abertura, imprecisão e sem garantias — parece ser uma urgência para os nossos tempos difíceis” (Andrade, 2010, p. 124).

O trabalho bem-feito na docência, segundo o que fora dito pelos professores participantes da minha pesquisa de doutorado (Cedraz, 2022), estaria necessariamente atravessado por uma dimensão que transforma o viver daqueles que participam desse processo (independentemente do lugar que se ocupa nessa relação: professor ou aluno), ocasionando um aumento nas suas possibilidades de vida. A partir disto, defender a afetividade na prática docente, defender uma formação continuada que acolhe e escuta os professores e advogar que o trabalho docente é um trabalho de cuidado (de si e do outro), significa favorecer o trabalho docente bem-feito e apadrinhar uma educação que almeja um encontro que não ignora as necessidades das partes, e que se constitui a partir delas, em um respeito pelas singularidades. Trata-se de um olhar que vai na contramão da homogeneização do que se trata em sala de aula, fazendo com que o mesmo assunto, em distintos grupos, possa tomar formas absolutamente diferentes. Essa educação singular, portanto,

passaria pela afirmação e cultivo de si como unidade e multiplicidade. Tratar-se-ia de uma experimentação de si, de uma entrega à capacidade organizadora do instinto com o objetivo de conquistar um excedente de forças plásticas, regeneradoras e restauradoras, o que seria justamente o sinal de uma grande saúde. (Costa, 2011, p. 37)

Essa forma de conceber o trabalho docente bem-feito — advinda de pesquisa com docentes — corrobora o resultado de pesquisas que apontam como deve ser o bom professor — segundo a percepção dos alunos. Para estudantes, é importante a contextualização da matéria, de maneira que o professor estabeleça uma conexão entre os conceitos que devem ser aprendidos e a vida dos estudantes. Isso constitui um passo fundamental para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa e afetiva, concluindo que os procedimentos adotados na aula podem ser decisivos para despertar o interesse dos discentes (Oliveira et al., 2014). Além do mais, admite-se que é indispensável entender que cada turma congrega uma diversidade de singularidades e é fundamental enxergar os sujeitos e suas histórias, suas dificuldades, suas potencialidades, evitando a homogeneização (Ventura et al., 2011).

É crucial dizer, então, que há uma grande similaridade entre as concepções que norteiam as avaliações que alunos e professores fazem sobre o processo educativo. Mas vale destacar que os professores, quando compreendem a necessidade de contextualização, quando funcionam de modo a considerar os discentes em toda sua heterogeneidade, constataam que os procedimentos adotados que implicam em interesse do estudante articulam-se às experiências de uma desobediência encarnada do que fora prescrito, referem-se, portanto, a uma atuação que é essencialmente desviante (Cedraz, 2022).

Diante do que aqui já foi dito, vale ponderar que, na educação superior, como em outras esferas da vida, a saúde se produz nos pequenos gestos de resistência àquilo que cerceia nossa liberdade de construir nossas próprias regras e valores; a saúde habita a construção de formas de agir que garantem uma condução peculiar da nossa existência. É nesse sentido que a construção de percursos singulares entre professores e estudantes — os quais serão sempre desviantes, por seguir na contramão dos protocolos e da homogeneização — constitui-se em significativa pista para a produção de saúde e para a análise das terras movediças onde, na educação superior, os encontros acontecem.

É preciso assumir que a vida acadêmica é um contínuo embate. Estamos sempre buscando, ao mesmo tempo, uma forma de se manter dentro dos enquadramentos impostos, bem como uma maneira de elasticar estas arestas tão bem erigidas e seguir na direção da produção de conhecimento, ao invés de manter-se na reprodução de conhecimento e reprodução de formas já cristalizadas de estar no mundo. Nesse sentido, uma maneira de tanto fortalecer o instituinte,

bem como favorecer a produção de desvios coletivos, é transversalizar as relações entre professores e estudantes.

Passos e Barros (2015) apontam o conceito de transversalidade ao tratar da contribuição de Félix Guattari para o método cartográfico. Segundo tal referência, podemos pensar que as instituições contam com “o eixo vertical que organiza a diferença hierarquicamente e o eixo horizontal que organiza os iguais de maneira corporativa.” (Passos & Barros, 2015, p. 28). Todavia, por entre esses eixos, de modo transversal se dá uma operação que conecta devires minoritários — formas outras de ser e de se portar, forças que incidem em uma direção que não é a hegemônica (Barros & Passos, 2015). Assim, nas instituições uma linha transversal condensa o que se desloca dos eixos hierarquicamente instituídos, de modo que o que aí transita tem o poder de desestabilizar as relações de poder, tendo potência para instaurar outros modos de funcionamento.

Pode-se dizer que a transversalidade “busca superar tanto uma verticalidade hierárquica, reprodutora de estruturas sociais, quanto uma horizontalidade infértil” (Chassot & Silva, 2018, p. 2). Assim, transversalizar seria “alterar a perspectiva”, permitir que linhas de força não acomodadas no fazer cotidiano possam instaurar configurações outras (Passos, 2017), o que se alinha enormemente ao que os docentes, que encontrei ao longo da minha pesquisa, apontam como sendo o trabalho bem-feito. Afirimo, por conseguinte, que sustentar uma formação continuada que privilegia o debate sobre o trabalho bem-feito, segundo as impressões dos professores, passa por assumir que não pode haver trabalho bem-feito e produção de saúde sem a transversalização das relações entre docentes e estudantes. Nesse sentido, quando se pensa em produção de saúde na educação superior, é mais importante aumentar o coeficiente de transversalidade do que definir parâmetros para o bom professor, ou mesmo discutir o perfil almejado de aluno.

O aumento do coeficiente de transversalidade se refere a uma experiência de outramento de si, uma abertura para a alteridade que permite a emergência da diferença (Passos, 2019). Aumentar o coeficiente de transversalidade de uma organização de educação superior seria, então, permitir novos modos de expressão que têm a potência de desestabilizar as relações de poder e promover transformações nas relações hierárquicas instituídas (Chassot & Silva, 2018), plano que urge na educação como um todo.

Felix Guattari (1985) adverte que o aumento do coeficiente de transversalidade coloca o grupo ante a sua própria morte, visto que dar vazão ao instituinte em toda sua potência pode cristalizar configurações outras, antes desconhecidas. Consequentemente, a ausência de diálogo entre os distintos níveis hierárquicos em uma instituição de educação superior acaba por funcionar como uma estratégia de controle, de tentativa de manutenção do que já está instituído. É evidente que a administração superior de uma faculdade, centro universitário ou universidade, a

legislação imposta pelo ministério da educação, bem como as mantenedoras destes estabelecimentos, compõe níveis hierárquicos que precisam ser transversalizados. Mas, mantendo o foco no território que docentes e discentes habitam, é válido admitir que “é possível que uma das causas das dificuldades enfrentadas quando se trata da relação professor-aluno corresponda ao desconhecimento das expectativas de ambos e à diferença entre elas” (Oliveira et al., 2014, p. 244). Sendo assim, transversalizar tais relações pode ser um caminho de abertura para que alunos e professores vivenciem a educação de forma encarnada, afetiva e saudável.

Gallo (2013) fala de uma “educação menor”, a qual seria aquela que tem a capacidade de não se dobrar aos mecanismos de controle, constituindo-se “máquina de resistência”. Falo aqui da produção de resistência que funda uma potência transformadora, que se atualiza nos encontros quando se exercita uma crença no mundo, um suscitar acontecimentos que transbordam as normas instituídas e inevitavelmente desembocam no novo (Deleuze, 1992). Professores assumem que aí (no trabalho bem-feito como o concebem) vive uma dimensão relacional, de afeto, do sensível que se conecta a um devir minoritário: a aluna-não-cliente. É aí, nas relações entre professoras, entre professoras e alunas – especialmente alunas-não-clientes, que veem a educação para além de um utilitarismo mercadológico – que mora, também, a potência de desestabilizar as relações de poder na educação (Cedraz, 2022).

Nesse deslocamento de forças, sem negar a assimetria que existe entre as partes, pode-se construir um território onde é viável “jogar com o mínimo possível de dominação”, onde a formação docente se perpetua e subjetiva-se em exercício, nas estilizações de uma prática de liberdade, uma estética da existência que “não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário” (Loponte, 2003, p. 79) e dá ao aluno o protagonismo que lhe é devido. Nesse movediço espaço, creio, é possível criar terras de fazer tremer o pensamento, territórios que em sua intercessão fazem terremoto no instituído e, por fim — ou melhor, pelo meio de tudo — fomenta resistência, incita a produção de linhas de fuga capazes de engendrar planos ainda impensados, provocando revoluções moleculares.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M.** (2010). A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: Contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 109-125. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>
- Azaredo, L. A. S. & Mascia, M. A. A.** (2018). Mal-estar na/da docência do ensino superior e cuidado (de si). *Linha Mestra*, 36, 151-157. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/89/98>
- Barros, R. B. & Passos, E.** (2015). Transversalizar. In T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento, & C. Maraschin (Eds.), *Pesquisar na diferença: Um abecedário* (pp. 239-242). Sulina.
- Canguilhem, G.** (2005). *Escritos sobre a medicina* (V. A. Ribeiro, trad.). Forense Universitária.
- Canguilhem, G.** (2012). *O conhecimento da vida* (V. A. Ribeiro, trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1965)
- Canguilhem, G.** (2018). *O normal e o patológico* (M. T. Barrocas, trad., 7ª ed.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1966)
- Cedraz, A.** (2022). *Faz de conta que não conta o não dito: Uma cartografia de processos de subjetivação docente* [Tese de Doutorado em psicologia Social]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS).
- Chassot, C. S. & Silva, R. A. N.** (2018). A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: Relato de uma pesquisa em associação. *Psicologia & Sociedade*, 30, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>
- Costa, L. B.** (2011). Com olhos da suspeita: Nietzsche e o estatuto da experiência em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 28-41. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231174/000877422.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deleuze, G.** (1992). *Conversações* (P. P. Pelbart, trad.). Editora 34.
- Foucault, M.** (2017). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. B. Motta (Ed.), *Ditos & escritos, volume V: Ética, sexualidade, política* (3ª ed., pp. 258-280). Forense Universitária.
- Gallo, S.** (2013). *Deleuze & a educação*. Autêntica.
- Guattari, F.** (1985). *Revolução molecular: Pulsões políticas do desejo* (S. Rolnik, trad.). Brasiliense.
- Loponte, L. G.** (2003). Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: Sobre estética da existência e uma ética para docência. *Educação & Realidade*, 28(2), 69-82. <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25641>
- Luz, M. A. M. & Ferreira, J. L.** (2016). Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 265-274. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202962>
- Maia, M. & Osório, C.** (2016). O trabalho do cuidado: Dimensão política, ética e estética. In F. S. Amador, M. E. B. Barros, & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do trabalho e o paradigma estético* (pp. 79-93). Editora da UFRGS.
- Mandarino, C. M.** (2020). *Docência cuidado-sa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9488>
- Maurent, V. S.** (2019). Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: Subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.1590/interface.180734>

Moreira, A. B. (2013). *Clínica e resistência: A medicina filosófica de Georges Canguilhem* [Tese de Doutorado em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2013.tde-08012014-151719>

Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>

Passos, E. (2017). A transversalidade como estratégia de qualificação do trabalho acadêmico: observando o dispositivo Temas em Debate do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS. *Revista Polis e Psique*, 7(2), 191-209. <https://doi.org/10.22456/2238-152x.74589>

Passos, E. (2019). Psicologia, pesquisa cartográfica e transversalidade. *Revista Polis e Psique*, 9(nspe.), 128-139. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.98377>

Passos, E. & Barros, R. D. B. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Sulina.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 403-412. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>

Silva, Lúcia Almeida & Santos, N. I. S. (2011). Subjetividade e Trabalho na Educação. *Revista Mal-estar Subjetividade*, 11(4), 1429-1460. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n4/06.pdf>

Ventura, M. C. A. A., Neves, M. M. A. M. C., Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., & Cardoso, E. M. P. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, III (5), 95-102. <https://doi.org/10.12707/RIII1167>

SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE:

PROBLEMATIZANDO O PRESENTE, IMAGINANDO FUTUROS

*Moises Romanini
Sabrina Helena Ferigato
Ricardo Rodrigues Teixeira*

Pensar, escrever e propor espaços de discussão sobre saúde mental na universidade sempre foi um desafio e tornou-se um processo ainda mais complexo com a experiência recente de crise sanitária que vivenciamos a partir de março de 2020. A pandemia de covid-19 teve, e tem, dentre muitos outros efeitos, a agudização de problemas de saúde mental já existentes e inaugurou novas dimensões do sofrimento psíquico. Somada a uma propagada crise econômica e política em nosso país, o período pandêmico reconfigurou as possibilidades socioassistenciais em saúde mental, desafiou a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) em seus dispositivos, mas compreendemos que precisa redimensionar também nossas lutas coletivas em saúde mental, na atenção psicossocial e na defesa das políticas sociais e públicas, especialmente aqui, as de saúde e educação.

Entretanto, o debate sobre saúde mental na universidade não é tão recente quanto a crise sanitária mencionada. Encontramos na literatura uma série de estudos, pesquisas e relatos de experiência que vem indicando a necessidade de pensarmos a saúde mental de estudantes universitários/as tanto em contextos de graduação quanto pós-graduação. A partir dos estudos e experiências em serviços de atenção à saúde mental de discentes, Nogueira-Martins e Nogueira-Martins (2018) compreendem que os estresses vivenciados pelos/as estudantes decorrem tanto do ambiente acadêmico quanto de suas vulnerabilidades psicológicas. Partindo da noção de estresse, os autores sugerem três categorias: estresse relacionado ao processo de profissionalização (construção de carreira e identidade profissionais

em um mercado muito competitivo associadas às complexidades do adu-tecer); estresse situacional (pressões e exigência da formação, qualidade de ensino, provas, dificuldades nas relações com colegas e professores/as, meritocracia, competitividade e produtivismo acadêmico); e estresse pessoal (características individuais, traços de personalidade, história pessoal e familiar, transtornos mentais, situação econômica e social, dentre outros). Acrescentaríamos, ainda, o estresse estrutural/estruturante, relacionado à cultura capitalística neoliberal, ao colonialismo, ao capacitismo e às interseccionalidades de gênero, classe, raça, etnia, entre outras vulnerabilidades.

Essa categorização do estresse vivenciado por estudantes reflete, parcialmente, os tipos de estudos e análises que encontramos na literatura. Quando abordamos o tema de saúde mental na universidade, prioritariamente encontramos discussões pautadas perspectivas individualizante, patologizante e medicalizante, que buscam explicar, a partir do que Luiz Antônio Nogueira-Martins e Maria Cezira Nogueira-Martins (2018) denominam de estresse pessoal.

Partindo do pressuposto básico de que a saúde mental é um fenômeno plural, sem relações de causa e efeito, com múltiplos atravessamentos, bem como processual, não tomamos a noção de estresse como ponto de partida, o estresse pode ser um dos muitos efeitos das vivências acadêmicas. Propomos, num movimento inicial, um percurso de debates que envolvem três dimensões que se inter-relacionam no campo da saúde mental universitária: pessoal, adaptativa/interacional e institucional.

Iniciando com as *dimensões pessoal e adaptativa/interacional*, encontramos uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), com aproximadamente 400 mil estudantes das 63 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil. Nessa pesquisa, percebeu-se que o perfil das/os estudantes está cada vez mais próximo do perfil sociodemográfico do Brasil: diversidade cultural, racial, de sexo e a desigualdade de renda. No início dos anos 2000, o Brasil começou a viver um movimento (que perdurou por aproximadamente uma década) de reforma e ampliação do Ensino Superior. A raça, etnia, cor, classe e gênero da universidade pública brasileira se modificaram substancialmente após a implantação de diversas políticas públicas que abriram as portas do ensino superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), o Sistema de Seleção Unificado (SISU), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), dentre outras. Este movimento de democratização (ou apenas ampliação?) do Ensino Superior, necessário embora não suficiente, trouxe consigo desafios e possibilidades para as universidades na construção de um processo educacional que atenda às demandas e às contradições contemporâneas, e ainda contribua com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Alguns desses desafios já são apontados no mesmo relatório da ANDIFES, que evidencia também a existência, no ambiente universitário, de uma procura por orientação e acompanhamento psicológico/psiquiátrico que não pode ser ignorada. Do total de participantes, 23,7% apontam que problemas emocionais ou psicológicos têm gerado dificuldades nos estudos, com um número significativo sendo de indígenas aldeados e de pessoas com deficiência. O número é mais significativo ainda quando consideramos as dificuldades emocionais de um modo geral, sendo que mais de 80% da amostra indica tais dificuldades, referindo-se a sintomas como ansiedade e insônia, e sentimentos de solidão, desamparo e desânimo. Em torno de 8% indica ideação suicida (ANDIFES, 2019). Heribaldo Maia (2022), ao comparar dados deste relatório com a edição anterior, argumenta que, dentre os sintomas, tiveram maior aumento os mais identificados em patologias como depressões, ansiedades e esgotamento; o não consumo de álcool aumentou em paralelo ao consumo mais frequente; houve aumento de estudantes que informaram estar em tratamento psicológico (de 4,73% para 11,1%); esse número sobe para 36,6% quando considera-se os que já fizeram psicoterapia em algum momento no decorrer da graduação; dos que confirmaram estar realizando tratamento com remédios psiquiátricos, o número subiu de 4,73% para 7,5%. O autor pondera que não podemos conceber tais dados como significado de maior adoecimento ou apenas maiores frequências de transtornos mentais, mas que podemos inferir que os/as estudantes podem estar mais conscientes da importância de cuidar da saúde mental, como um dos possíveis efeitos dos debates que temos realizado dentro de nossas universidades. Porém também poderíamos dizer que a “saúde mental” acabou se tornando, ao cabo de tantos debates, uma espécie de linguagem geral para dar corpo e poder gerir as experiências de sofrimento na universidade. Destaca-se que a coleta de dados da referida pesquisa foi anterior ao evento da pandemia de covid-19, o que nos leva a inferir que esses números indicam uma realidade de menor gravidade em comparação com a que experimentamos atualmente.

O estudo de Osse e Costa (2011) teve como objetivo o mapeamento das condições psicossociais e de qualidade de vida de universitários/as residentes em uma moradia estudantil, sendo a maioria vinda de outros estados e dependente de recursos institucionais. Os/as estudantes indicaram comportamentos de risco para solucionar problemas relacionados à adaptação ao novo contexto de vida, bem como ansiedade, depressão e dificuldades para procurar ajuda. Nessa mesma linha, encontramos estudos que apontam problemas emocionais, dificuldades financeiras, inadaptação ao meio acadêmico, problemas de saúde mental como depressão e ideação/tentativa de suicídio (Leal, Oliveira, Rodrigues, & Fogaça, 2019); dificuldades de adaptação de estudantes de enfermagem de uma universidade federal estão vinculados a problemas de saúde mental (Carleto, Moura, Santos, & Pedrosa, 2018).

Um estudo com estudantes de engenharia de uma universidade pública apresenta índices significativos de sintomas de depressão, ansiedade e esgotamento, sinalizando, desta forma, que precisamos considerar a pluralidade de fatores que afeta os processos de ensino-aprendizagem, formação e desenvolvimento psicológico dos/as discentes (Castro, 2017). A partir de atendimentos a estudantes, em um trabalho interprofissional de uma universidade federal, as principais queixas atendidas foram ansiedade, labilidade emocional, dores cervicais e lombares, insônia, estados de desânimo, além de cefaleia e falta de concentração (Belasco, Passinho, & Vieira, 2019); em uma pesquisa-intervenção com acadêmicos/as de diversos cursos da área da saúde, as vivências acadêmicas vêm acompanhadas de sentimentos como isolamento, solidão, tristeza, competitividade dentro da universidade e nas relações interpessoais (Gomes, Araújo, & Comonian, 2018); e, ainda, numa revisão de literatura, a caracterização do adoecimento é o foco da maior parte dos artigos estudados que descrevem quadros e índices de depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida dos/as estudantes de medicina, indicando a necessidade de mais estudos qualitativos e longitudinais (Conceição et al., 2019).

Na relação específica com as questões de adaptação, estudos como os de Arino e Bardagi (2018) relacionam fatores acadêmicos que influenciam a saúde mental das/os estudantes ao período do curso no qual se encontram. Os períodos inicial (transição do ensino médio para o superior), médio (início dos estágios e primeiros contatos com as práticas profissionais) e/ou final (processo de desligamento do papel de estudante e inserção no mercado de trabalho), são caracterizados por diferentes demandas, o que nos ajuda a identificar o perfil dos diferentes grupos de estudantes e traçar ações de prevenção e promoção de saúde (Arino & Bardagi, 2018). Esses diferentes períodos do curso são tornados ainda mais complexos quando pensamos na inserção de estudantes-trabalhadores e nas mudanças étnico-raciais promovidas pelas ações afirmativas nas universidades. Demandas como o excesso de carga horária de estudo, a adaptação ao novo contexto, as novas rotinas de sono e alimentação, as necessidades de organização do tempo e de estratégias de estudo, o nível de exigência das disciplinas cursadas para a formação profissional, a difícil equação entre trabalho, família e estudos, são apontados também por outros estudos (Arino & Bardagi, 2018; Carleto, Moura, Santos, & Pedrosa, 2018; Leal, Oliveira, Rodrigues, & Fogaça, 2019; Osse & Costa, 2011; Sahaio & Kienen, 2021).

Nogueira-Martins e Nogueira-Martins (2018) apontam que, como resultantes da interação estudante-universidade, três situações ou efeitos podem emergir: adaptação (sofrimento psíquico transitório, sem maiores repercussões na vida pessoal e acadêmica); crises adaptativas (conflitos emocionais, eventos estressores, dificuldades de relacionamentos e gestão do tempo, dificuldades socioeconômicas); e crises psicopatológicas (envolvem transtornos mentais, com dificuldades significativas pessoais e acadêmicas).

Diante destas questões, vinculadas às dimensões pessoal e adaptativa/inte-racional, os/as autores/as indicam desafios e possibilidades para a saúde mental nas universidades. De um modo geral, esses estudos apontam que os programas assistenciais existentes na universidade não conseguem dar conta de toda a demanda, sugerindo ações urgentes para que os serviços existentes sejam ampliados e apostando na criação de novos serviços e programas para garantir a permanência, a inclusão, o acolhimento em saúde mental e uma atmosfera aberta e facilitadora dos processos de aprendizagem (Belasco, Passinho, & Vieira, 2019; Nogueira-Martins & Nogueira-Martins, 2018; Osse & Costa, 2011; Santos, 2019; Venturini & Goulart, 2016). Biesek e Gagliotto (2021) defendem que a universidade pública, em sua gestão administrativa, precisa planejar e implantar serviços de acolhimento e suporte psicológico e/ou multiprofissional para estudantes e incentivar o uso das artes e produções culturais integradas ao ensino.

Outros quatro estudos analisam serviços de acolhimento para estudantes já implantados e em funcionamento. Tomando como base as noções psicanalíticas de urgência e crise em saúde mental, Malajovich, Vilanova, Frederico, Cavalcanti e Velasco (2017) discutem um manejo clínico que busca sustentar uma postura inclusiva e aberta à diferença, fomentando a construção de laços mais solidários entre os/as estudantes. A experiência de Neves, Ramos, Marangoni e Martins (2019), de construção de um espaço de atenção psicossocial em uma universidade pública, amplia o debate sobre a atuação da psicologia e dos profissionais da saúde em geral na promoção à saúde mental nas universidades. Belasco, Passinho e Vieira (2019) analisam a experiência com Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, sendo o trabalho considerado exitoso em relação à abordagem transdisciplinar e interprofissional e à prevenção do agravamento de quadros de ansiedade. Figueiredo e Oliveira (1995) indicam, a partir da prática orientacional e educacional em saúde mental, três tipos de intervenções básicas na esfera de saúde mental que superem o caráter curativo: aconselhamento, encaminhamentos psicoterápicos e orientação psicopedagógica. Para isso, os autores referem-se à necessidade de um número maior de profissionais, formando equipes multiprofissionais e desenvolvendo atividades de atendimento individual e grupal (Figueiredo & Oliveira, 1995).

Na perspectiva da noção de sofrimento psíquico e mal-estar nas universidades, contemplando de formas distintas as questões de uma *dimensão institucional* da saúde mental na universidade, mencionamos aqui mais seis trabalhos. Leão, Ianni e Goto (2019a, 2019b) mapeiam e discutem serviços e estratégias para lidar com o sofrimento ou adoecimento psíquico, destacando que as propostas clínico-terapêuticas devem considerar o contexto de mudanças sociais contemporâneas e o processo sócio-histórico de individualização, incluindo as dimensões coletiva, institucional e social dos sofrimentos (2019a); em outro estudo, os mesmos autores refletem que há um crescente sentimento de insegurança e sofrimento em função

da perda de referências de significação social e que comumente as contradições e impasses socialmente produzidos são tomados como fracassos pessoais (2019b). Biesek e Gagliotto (2021) complementam essa discussão afirmando haver a necessidade de alterar as práticas pedagógicas e evitar metodologias repetitivas de ensino, além disso, devemos considerar, institucionalmente, a ideologia política a que estamos submetidos, e que pode adoecer as subjetividades dos/as estudantes, contribuindo para sentimentos como frustração, angústia, medo e culpa.

Pautados nas teorias psicanalíticas de grupo de René Kaës, Santos e Castanho (2021) propõem reflexões sobre o sofrimento psíquico na universidade, destacando que precisamos enfrentar as barreiras que dificultam a efetiva sensação de pertencimento de vários grupos sociais na universidade, em especial questões relativas à classe, raça e gênero. A invisibilidade do debate sobre cor e raça e a suposta democracia racial no Brasil se constituem como mecanismos de manutenção do racismo institucional e de sofrimento psíquico de estudantes negros/as (Santos & Castanho, 2021). Macêdo (2018) argumenta que os/as estudantes chegam aos serviços-escola das universidades com queixas e sintomas de depressão, ansiedade, pânico, autolesão e/ou comportamento suicida, mas situa tais sintomas a partir de três grandes crises do Sujeito: sentido, trabalho e identidade. Nesse sentido, a autora nos instiga a compreender como a conjuntura social contribui para essas queixas e demandas, sinalizando para o que ela denomina de “errância do cuidado” na academia — ausência de uma linguagem saudável que produza acolhimento e simbolização da dor e do sofrimento, muitas vezes efeito da carência de relações interpessoais concretas, sentidas, vividas, do sentimento de não pertencimento à universidade (Macêdo, 2018).

Por fim, a partir de uma perspectiva voltada para a determinação social do processo saúde-doença, Maia (2022) problematiza, por um lado, o sofrimento psíquico, pensando a ansiedade e o medo como afetos centrais do neoliberalismo, e a depressão e esgotamento como sintomas psíquicos fundamentais; por outro, discute a gestão neoliberal da universidade, caracterizada por arrocho fiscal, expansão quantitativa, precarização, aumento da produtividade e redesenho da cultura acadêmica. Temos, então, o produtivismo e reconhecimento do percurso acadêmico como gramáticas institucionais de gestão no ensino superior, potencializando o desempenho, colonizando o tempo da educação pelo tempo da economia neoliberal, sendo os sujeitos da educação (sejam pesquisadores/as ou não) meros entregadores de resultados que convivem com a sombra do fracasso, implosões cada vez mais frequentes, esgotamento afetivo, sentimento de inadequação e coisificação das relações (Maia, 2022). O autor sugere que possamos resgatar o pertencimento, a solidariedade e o acolhimento em nossas relações acadêmicas.

Embora não trate especificamente do sofrimento psíquico nas universidades, cabe aduzir, neste ponto, o trabalho de Safatle, Silva e Dunker (2022), porque, se para Maia (2022) o neoliberalismo se expressa nas “gramáticas institucionais

de gestão do ensino superior”, que seriam os determinantes do sofrimento psíquico nas universidades, para Safatle, Silva e Dunker (2022), o neoliberalismo representaria um modo de gestão do sofrimento psíquico. Para estes autores, o neoliberalismo é propriamente uma política de nomeação do mal-estar e uma estratégia de definição do estatuto social do sofrimento. Ou seja, ele seria não apenas uma gramática institucional de gestão da universidade que determinaria o sofrimento universitário, mas, mais profundamente, uma “gramática social do sofrimento”. Os autores falam, assim, numa produção neoliberal do sofrimento, em estreita relação com o amplo processo de reconfiguração da forma de se descrever o sofrimento psíquico que se deu a partir dos anos 1970 e que envia médicos e pacientes a compreenderem o sofrimento psíquico dentro do espectro do transtorno e, portanto, passível de “terapeutização”, com frequência, pela via da medicação e/ou da psicoterapia. Mais além, os autores também identificam uma ultrapassagem dessa função terapêutica da prática psiquiátrica na direção de uma função de aprimoramento (*enhancement*), detectando, portanto, essa modulação entre uma “clínica do transtorno” e uma busca do “aprimoramento de si”, decididamente tributária da lógica econômica neoliberal. Mesmo sem tratar diretamente do sofrimento nas universidades, são análises que contribuem para a compreensão das formas de expressão do sofrimento que testemunhamos, hoje, nesses espaços, e não apenas entre os estudantes, mas de forma igualmente significativa entre seus docentes, pesquisadores, técnicos e profissionais terceirizados.

Como discutimos até aqui, na dimensão “pessoal”, fatores como dificuldades emocionais, sintomas de ansiedade, depressão, esgotamento, bem como problemas nas relações de amizade, amorosas e/ou familiares podem dificultar ou prejudicar a trajetória acadêmica dos/as estudantes, sendo necessária, algumas vezes, a procura por ajuda profissional na rede privada ou pública de saúde. A dimensão adaptativa/interacional é percebida após o ingresso das pessoas na universidade, demandando dos/as estudantes mudanças significativas no cotidiano e na vida de um modo geral: mudanças na rotina, alimentação e sono; dificuldades de adaptação à universidade, ao ritmo de estudo, às relações com professores/as e colegas; às exigências da formação acadêmica, às burocracias, à relação trabalho e estudos. Essa dimensão, também constituída pelas questões pessoais, demanda-nos um trabalho de pensarmos sobre processos de adaptação (com participação em oficinas sobre técnicas de estudo, organização do tempo etc.), mas também para uma reflexão sobre como a universidade acolhe os/as estudantes, introduzindo-nos à dimensão institucional. Essa, por fim, envolve questões como o produtivismo, elitismo e um culto à genialidade e vaidade acadêmicas; relações assimétricas injustas entre estudantes, professores/as e técnicos/as; ambiente individualista, competitivo e que sustenta lógicas meritocráticas; e pouca abertura para mudanças, relações e currículos cristalizados e que naturalizam um perfil de estudante padrão. Dito

de outro modo, é preciso questionar quais modos de vida queremos fomentar ou quais modos de vida precisamos superar/transformar no ambiente acadêmico, para que as instituições de ensino, de fato, se constituam como espaços produtores de saúde, mais do que uma instituição que convida seus estudantes a se adaptarem a modos de vida produtores de sofrimento.

Esses são alguns dos fatores institucionais que nos instigam à construção de espaços coletivos de escuta, acolhimento, acompanhamento e discussão sobre a saúde mental na universidade. Embora aqui apresentadas de modo fragmentado, essas dimensões interatuam, elas se retroalimentam e são atravessadas por debates tecnopolíticos, éticos e estéticos como as ações afirmativas, os marcadores sociais da diferença, a noção de público e o (des)investimento em políticas públicas, assim como a produção de redes intersetoriais de cuidado. Apostamos em movimentos micropolíticos de transformação da universidade, no cotidiano, nas relações, na construção de espaços mais solidários e produtores de saúde.

Para não cairmos num esvaziamento político das discussões sobre saúde mental na universidade, queremos nos posicionar ao lado de quem luta pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e por uma universidade inclusiva. É preciso que as universidades, assim como o Estado de forma mais ampla, invistam e fortaleçam a Rede de Atenção Psicossocial como dispositivos que podem atuar em rede na/com a universidade, assim como ser fortalecida como um espaço de intervenção universitária/acadêmica.

Falar em saúde mental, além de ter como foco a preservação da vida de cada sujeito singular, é também a luta por uma vida plenamente digna para todes, discutindo a fome, o desemprego, o racismo estrutural, a violência contra a mulher, a homofobia, transfobia etc. Além disso, é coletivizar a ideia de saúde mental através da aposta na vida e na implementação de políticas públicas que assegurem o direito de todes à saúde, à educação, ao trabalho, ao lazer e à cidade!

Voltando à proposta inicial deste capítulo, da possibilidade de um mergulho na nossa experiência do presente e das possibilidades de desenhar futuros, questionamo-nos, além do que nos dizem esses estudos apresentados e discutidos aqui, sobre o que a experiência de saúde mental universitária do presente nos diz. Entre outras coisas, a experiência presente nos diz que estamos vivendo um momento de calamidade pública no que se refere à saúde mental de jovens universitários/as, assim como em relação ao afastamento de trabalhadores/as universitários/as por transtornos mentais; o presente nos apresenta uma face assustadora da crescente incidência de suicídios e tentativa de suicídios entre jovens universitários/as. Vivemos uma universidade pós isolamento pandêmico que se encontra esvaziada, com

encontros virtualizados; uma comunidade sem tempo livre, sobrecarregada em todas as categorias; um espaço aglutinador de mentes progressistas que se atualiza como um laboratório reprodutor do sistema neoliberal em suas facetas mais perversas.

Ao mesmo tempo, temos uma universidade renovada em sua composição, com estudantes negros/as, indígenas, estudantes trans, pessoas com deficiência, de diferentes regiões do país, o Brasil como ele é, com sua pluralidade, diversidade, mas também com suas mazelas (racismo, hetero-cis-patriarcado, classismo, capacitismo, etarismo, especismo e todos os ismos...). Vivemos a realidade de uma universidade pública que busca, a duras penas, se (re)articular em torno de uma recomposição das políticas públicas de educação superior destruídas nos últimos anos; com grupos potentes pensando a reinvenção de novos encontros para a ocupação universitária, com o nascimento de novos movimentos estudantis, novas articulações ciberculturais. Uma universidade que tem trazido para o centro, ou pelo menos retirado da marginalidade, suas preocupações com o tema da Saúde Mental — embora possamos nos questionar sobre quais noções e perspectivas de saúde mental estão sendo priorizadas.

Olhar para esse presente torna animador um possível desenho para o futuro? Desenhar o futuro é um convite ao sonho, à imaginação. Sonhar ou imaginar futuros, é um exercício político, e de resistência em saúde mental. E qual é a cultura de saúde mental que produzimos na universidade? Qual é o lugar que a saúde mental ocupa no agenciamento universitário?

Os diferentes lugares em que estivemos e as trajetórias que desenhamos desde que ingressamos em uma Universidade como docentes ou como profissionais da saúde, sempre nos provocaram reflexões sobre as possibilidades de encontro entre saúde mental e o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre o encontro entre Saúde Mental e a Ciência: não apenas sobre onde ela se encontra, mas sobretudo sobre “como” ela se produz nesses locais ou, numa perspectiva outra, como reproduzimos a produção de sofrimento psíquico. Quais são as possibilidades concretas para o encontro entre saúde mental e o saber-fazer ou o fazer-saber universitário?

O cuidado comparece, em nossas trajetórias, como uma das marcas da atuação como profissionais da Saúde e de Educação, como um evento produtor de cansaço e exaustão, mas sobretudo, como um dos mais potentes dispositivos de resistência e transformação da própria Educação e da Saúde.

Hoje, ao atuarmos com os desafios do cuidado em saúde mental universitária, somos convocados a novos questionamentos: de que forma, nós cuidamos da Ciência? De que forma cuidamos da produção de conhecimento, do ensino, da extensão e da pesquisa? De que forma cuidamos de nós mesmos no fazer universidade? Um artigo publicado recentemente na revista *Nature* (Hall, 2023) indica que a Ciência vem sendo produzida por uma comunidade internacional de pesquisadores mentalmente adoecida em níveis alarmantes. Ademais, menciona

estudos recentes que avaliaram coletivamente dezenas de milhares de pesquisadores em todo o mundo e sugerem que o sofrimento mental dos cientistas é resultado direto de uma “cultura de pesquisa tóxica”.

Diante desse cenário preocupante e inspirados pela produção de Raissa Capasso, Debora Del Guerra e Gabriel Kieling (2022), que pensaram sobre o papel do cuidado na produção de redes, sentimo-nos convocados a pensar como essa rede de cuidados se faz também no mundo acadêmico, cuidados que se expressam por revoluções invisíveis, na construção de uma universidade vivível. Aqui, conforme proposto por Ferigato (2022), permitimo-nos imaginar uma universidade que recupere a indissociabilidade entre produção de cuidado e produção de conhecimento.

Pensamos que, inicialmente, é preciso cuidar da ampliação da diversidade na universidade. Num segundo plano é preciso cuidar do deslocamento do olhar da Ciência “sobre” a saúde mental, produzindo um olhar “implicado com” a produção de saúde mental, em um deslocamento do protagonismo universitário, mas também do lugar que a saúde mental ocupa na relação com os diferentes espaços de produção de políticas universitárias (na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão).

Imaginamos que é preciso cuidar da construção e fortalecimento de espaços para o acolhimento e o enfrentamento de situações de violência institucional praticadas no âmbito acadêmico. É possível também, como já se faz, imaginar a importância que as universidades cumprem na transformação da cultura científica, tanto no que se refere à produção de conhecimento, quanto na formação de profissionais e pesquisadores/as que podem reproduzir ou transformar as práticas culturalmente instituídas, incluindo práticas manicomialis. Para isso, a instauração de processos de humanização e a democratização dessas instituições ou dos espaços de trabalho acadêmico, também são medidas urgentes de cuidado.

Por essas e outras questões, cuidamos da saúde mental universitária quando impedimos o silenciamento do tema e o trazemos para o amplo debate; quando construímos políticas e programas inclusivos com ações pró equidade de gênero, raça e afirmação das diversidades; quando ampliamos as potências da nossa comunicação interna e externa, ou seja, precisamos nos perguntar como as universidades dialogam com o SUS e com a RAPS? Como dialogamos com as práticas universitárias produtoras de sofrimento psíquico e seus protagonistas?

Cuidamos da saúde mental universitária quando induzimos e fomentamos a divulgação científica em saúde mental, mas também quando oferecemos outras linguagens que permitam acolhimento e simbolização da dor e do sofrimento experimentado na universidade, abrindo-se à possibilidade de que se produzam outras gramáticas sociais do sofrimento menos capturáveis pela lógica neoliberal. Cuidamos da saúde mental quando revemos as relações de poder instituídas

entre docentes, técnicos e estudantes; quando nos importamos em transformar disciplinas com alto índice de retenção e criar rotas alternativas a elas; quando articulamos nossas pesquisas e atividades de extensão a movimentos sociais e a espaços comunitários, nos territórios em que a vida acontece; quando realizamos ações concretas de ativação de redes universitárias em direção à construção de uma universidade promotora de saúde mental; quando criamos mecanismos que impeçam, denunciem ou modifiquem correlações de violência institucional; quando temos uma rede de apoio intersetorial para a atenção psicossocial de estudantes com quadros de sofrimento psíquico ou transtornos mentais instalados

Cuidamos de nós mesmos também quando narramos, denunciemos e enfrentamos as dificuldades e os obstáculos que negros/as, indígenas, pessoas trans, meninas e mulheres enfrentaram para chegar até aqui e enfrentam até hoje para persistirem nesta jornada. A zona de fronteira entre cuidado e produção de conhecimento se faz mais importante do que nunca, em contextos políticos como o que atravessamos agora. Um contexto inflamado pelos discursos de violência e de morte, depois de anos de precarização das políticas públicas e ausência de incentivo à Ciência e à Tecnologia. Nesse contexto, a irrupção da atividade de cuidado é condição de sobrevivência não só para a saúde mental, mas para a própria universidade, para a sobrevivência da Ciência e da universidade enquanto dispositivos produtores de vidas que façam sentido. Separar a atividade acadêmica do cuidado é a forma de fazer ciência instituída por homens brancos socioeconomicamente favorecidos ao longo da história, não precisa ser a nossa.

O cuidado na academia reside no gesto de limpeza dos laboratórios e banheiros, no cuidado com nossas terceirizadas, na preparação de comensais para um evento, na valorização da ambiência institucional, na comunicação não violenta entre colegas, na construção de espaços de pausas e lugares para a convivialidade, no respeito ao tempo livre e aos momentos de não trabalho, na produção de pensamento crítico, na publicação de artigos que se importem em construir diálogos entre cientistas e sociedade, enfim, na construção de gestos e movimentos que façam essa vida mais vivível. Produzir saúde mental é produzir relações que potencializem nossa existência individual e coletiva, é produzir de modo comum, produzir uma universidade que só existe por ser necessariamente (com)partilhada. Partilhada com.

Mas também é importante que essa tecitura, muitas vezes silenciosa e invisível, irrompa para os espaços de visibilidade e poder institucional. O cuidado precisa habitar os espaços de gestão, de formulação e implementação de políticas educacionais, de ciência e tecnologia. Essa insurgência é cada vez mais expressiva no espaço acadêmico e científico, com o potencial de construir redes de saber-fazer-cuidar.

REFERÊNCIAS

- Arino, D. O. & Bardagi, M. P.** (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES.** (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES* – 2018. Andifes; Fonaprace; Universidade Federal de Uberlândia.
- Belasco, Isabel Cristina, Passinho, Renata Soares, & Vieira, Valéria Aparecida** (2019). Práticas integrativas e complementares na saúde mental do estudante universitário. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(1), 103-111. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP-2019v71i1p.103-111>
- Biesek, D. M. & Gagliotto, G. M.** (2021). A educação universitária e o sofrimento psíquico de acadêmicos / University education and the psychic suffering of academics. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 45647-45660. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.29431>
- Capasso, R., Del Guerra, D., & Kieling, G.** (2022). *Redes de cuidado: revoluções invisíveis por uma vida vivível*. Coletivo Itinerâncias. <https://rosalux.org.br/product/redes-de-cuidado-revolucoes-invisiveis-por-uma-vida-vivivel/>
- Carleto C. T., Moura R. C. D., Santos V. S., & Pedrosa L. A. K.** (2018). Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. *Rev. Eletr. Enf.*, 20(1), 1-11. <http://doi.org/10.5216/ree.v20.43888>
- Castro, Vinícius Rennó** (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco*, 9, 380-401. https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf
- Conceição, L. S., Batista, C. B., Dâmaso, J. G. B., Pereira, B. S., Carniele, R. C., & Pereira, G. S.** (2019). Saúde mental dos estudantes de medicina brasileiros: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior* (Campinas), 24(3), 785-802. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300012>
- Ferigato, S. H.** (2022). Por um devir mulher da Academia. *Jornal ADUFSCAR*, 1(3), 9-13. <https://www.adufscar.org.br/wp-content/uploads/2022/09/jornal-adufscar-edicao-3.pdf>
- Figueiredo, R. M. & Oliveira, M. A. P.** (1995). Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 3(1), 05-14. <https://doi.org/10.1590/S0104-11691995000100002>
- Gomes, C., Araújo, C. L., & Comonian, J. O.** (2018). Sofrimento psíquico na Universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(2), 255-266. <https://doi.org/10.17267/2317-3394>
- Hall, S.** (2023). A mental-health crisis is gripping science — toxic research culture is to blame. *Nature* 617, 666-668. <https://www.nature.com/articles/d41586-023-01708-4>
- Leal, Kamila Soares, Oliveira, Phyllyppy Dyno Silva, Rodrigues, Paulo Roberto Grangeiro, & Fogaça, Fabiane Ferraz Silveira** (2019). Desafios enfrentados na universidade pública e a saúde mental dos estudantes. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 59-69. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1149>

- Leão, Thiago M., Ianni, Aurea M. Z., & Goto, Carine S.** (2019a). Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(9), 131-143. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1250>
- Leão, Thiago M., Ianni, Aurea M. Z., & Goto, Carine S.** (2019b). Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural. *Revista em Pauta*, 44(17), 50-64. <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212>
- Macêdo, Shirley** (2018). Sofrimento Psíquico e Cuidado com Universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *Ecos – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2), 265-277. <http://periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844>
- Maia, Heribaldo** (2022). *Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: o mal-estar nas Universidades*. Ruptura.
- Malajovich, Nuria, Vilanova, Andrea, Frederico, Cristina, Cavalcanti, Maria Tavares, & Velasco, Leonardo Bastos** (2017). A juventude universitária na contemporaneidade: a construção de um serviço de atenção em saúde mental para estudantes. *Mental*, 11(21), 356-377. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272017000200005&lng=pt&tlng=pt
- Neves, A. L. M., Ramos, Érika S., Marangoni, V. L., & Martins, G. C.** (2019). Saúde mental e universidade: experiência do “Espaço de Atendimento Psicossocial” (Epsico). *Trabalho (En)Cena*, 4(2), 531-542. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7482>
- Nogueira-Martins, L. A. & Nogueira-Martins, M. C. F.** (2018). Saúde Mental e Qualidade de Vida de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 334-337. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v7i3.2086>
- Osse, C. M. C. & Costa, I. I.** (2011). Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(1), 115-122. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100012>
- Safatle, V., Silva, Nelson, & Dunker, C.** (Orgs.). (2022). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Sahão, F. T. & Kienen, N.** (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e224238. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>
- Santos, Cristina V. Moreira** (2019). Sofrimento psíquico e risco de suicídio: diálogo sobre saúde mental na universidade. *Revista do NUFEN*, 11(2), 149-160. <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN>
- Santos, Vanessa Silva & Castanho, Pablo** (2021). Sofrimento psíquico na universidade: reflexões sobre pertencimento e racismo. *Jornal de Psicanálise*, 54(101), 73-88. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352021000200006&lng=pt&tlng=pt
- Venturini, E. & Brandão Goulart, M. S.** (2016). Universidade, Solidão e Saúde Mental. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 4(2), 94-136. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18985>

Parte II

**(DES)CONSTRUINDO
A UNIVERSIDADE E
TRANSVERSALIZANDO
PRÁTICAS DE CUIDADO
EM SAÚDE MENTAL**

UNIVERSIDADE, JUVENTUDES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Isabela Cristina Lemos

Letícia Lorenzoni Lasta

Betina Hillesheim

Quem sabe, começar a escrever seja também sair desse escuro, lançar pequenos pontos de luz, como vaga-lumes a iluminar as noites mais escuras, e compreender o que somos neste contemporâneo. (Rodrigues, Campestato, & Schuler, 2022, p. 81)

POSSIBILIDADES PARA COMEÇAR A ESCRITA

Como produzir sentido e vida na experiência de ser jovem universitário? Como os/as jovens experimentam estar na universidade? Como produzem formas de existir e de habitar os espaços na academia? Que experiência de tempo é esta vivenciada por estudantes do ensino superior? O que movimenta o desejo de estar na universidade? O que permite a sustentação deste estar?

Nos últimos anos, a partir da emergência das políticas afirmativas no país, as quais buscam contemplar as especificidades de grupos minoritários baseadas nos princípios de equidade e igualdade, houve mudanças significativas no ingresso dos/as jovens nas universidades brasileiras, visto que, historicamente, este era um espaço ocupado, majoritariamente, por jovens brancos/as, oriundos/as de classes sociais mais favorecidas. Entretanto, como discutem Doebber e Traversini (2011), embora tais políticas tenham garantido um maior acesso, ainda há uma série de entraves no que diz respeito à permanência, devido a questões como racismo institucional, à lógica meritocrática, à falta de ações equitativas nas condições de desempenho, permanência, tratamento etc. No caso das políticas de cotas das universidades fede-

rais, as autoras frisam que, enquanto é necessário o reconhecimento da diferença para a entrada, para permanecer é preciso igualar-se.

Entendendo, a partir de Michel Foucault (2008), que vivemos em uma sociedade inscrita em uma lógica neoliberal, o que pressupõe que a sua regulação se dá por mecanismos de concorrência, os questionamentos que abrem este texto apontam para pensar sobre o nosso tempo e os modos de subjetivação das juventudes na universidade. Afinal, como nos assinala o filósofo, estamos inseridos/as em uma trama social na qual se generaliza e difunde uma forma de empresa, na qual todas as unidades da vida social têm a empresa como modelo.

A racionalidade neoliberal produz uma noção individualizante e culpabilizante acerca do que alguém vai se tornar, especialmente numa faixa etária — a juventude — que, contemporaneamente, se consolida como tão decisiva para a vida profissional. Destarte, “vir a ser um adulto maduro, estável e integrante do mundo do trabalho ou vir a ser um desempregado sem família nem rede social dependeria exclusivamente de cada um e de suas competências individuais” (Coimbra et al., 2005, p. 7).

Na produção de efeitos desta racionalidade liberal encontram-se a precarização das relações e da realidade das condições de trabalho, bem como a fragilidade dos direitos dos trabalhadores, produzindo um terreno fértil para a proliferação de discursos que trazem uma necessidade de salvar a si mesmo, sob sua própria responsabilidade (Leão et al., 2019a). Importante destacar que nem todos os/as jovens estão incluídos/as nesta maciça preparação para o mercado de trabalho, na qual há condições para preocupar-se com a profissionalização, com uma carreira a ser construída, a ter acesso ao ensino superior e à consequente necessidade de aquisição de experiência profissional no decorrer de uma formação acadêmica (Mansano, 2003). Considerando que as decisões não se restringem a um momento da vida e que não se pode pensar numa cristalização da identidade profissional, uma vez que esta se sustenta na multiplicidade inerente à vida, a autora afirma que “os modos de subjetivação são produzidos nos distintos momentos históricos, e essa produção não se restringe a categorizações etárias ou comportamentais, visto que a experiência humana é algo mais múltiplo e complexo” (p. 20).

Assim, Deleuze (1992), em sua leitura sobre Michel Foucault, compartilha sua compreensão sobre as formas de subjetivação como as condições de possibilidade de vida, de modos de existir:

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e Si, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força,

trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção da possibilidade de vida que também dizem respeito à morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. (Deleuze, 1992, p. 116)

Tais questões nos instigam a discutir o *ser/estar* na universidade e os modos de subjetivação de jovens universitários/as que evidenciam os imperativos da saúde mental como um aprimoramento de si, para além de uma função terapêutica. Neste ideal de si, o sujeito culpado pelo seu sentir, que é tomado na via do distúrbio, se vê fracassado diante do sofrimento, pois há um excesso de auto responsabilização, fruto de uma visão individualizante dos sujeitos. Afinal, em uma racionalidade neoliberal, o sujeito se vê como uma empresa, que precisa ser gerida da melhor forma (Manfré, 2022). Neste ensaio, não temos a pretensão de responder às questões levantadas inicialmente, mas sim de tomá-las como abertura à escrita ensaística, a qual se produz como a experiência de colocar no papel aquilo que se fez pensável, neste momento. Aquino (2011, p. 644) nos diz que,

o trabalho da escrita se confunde com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência. Escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo. Em última instância, apenas superfície de inscrição de uma vida: seus revezes, suas circunvoluções, seu inacabamento compulsório . . . Eis o ponto exato de culminância entre escrita e vida, em que a primeira se oferece como modo e ocasião para a vertiginosa multiplicação das formas da segunda.

Desse modo, escrevemos para multiplicar as formas de se pensar sobre a vida, em uma escrita que se confunde com o modo de conduzir a própria existência. Para tanto, organizamos este ensaio a partir de dois pontos. Primeiramente, Modos de subjetivação: racionalidade neoliberal e universidade; em seguida, Sofrimento psíquico: modos de ver e viver a saúde mental. Para finalizar, sinalizamos que, diante deste contexto, uma das estratégias de enfrentamento é a aposta nos laços e encontros.

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: RACIONALIDADE NEOLIBERAL E UNIVERSIDADE

Pelo viés da produção de subjetividades como uma construção coletiva viva, na qual o sujeito é visto como um efeito provisório dos componentes de subjetivação, considerando-se as diferentes práticas de cada tempo histórico, compreendemos que a subjetividade não é uma entidade fixa, mas uma produção que acontece a partir de encontros. Mansano (2009) toma os conceitos de subjetividade, sujeito e

modos de subjetivação dos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault para situar a discussão acerca dos modos de ser universitário na contemporaneidade e as interlocuções com a saúde mental.

A escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência é compreendida por Foucault como um modo de subjetivação possível. Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e, cabe insistir, mutantes. (Mansano, 2009, p. 114)

Descartando qualquer pretensão de universalidade, Foucault (2008) aponta a dimensão histórica dos modos de subjetivação. Dentre as racionalidades desenvolvidas e analisadas por este autor, nos interessam as discussões acerca da passagem da governamentalidade liberal, criada no século XVIII, para a governamentalidade neoliberal, em meados do século XX. Passagem essa que não expressa uma substituição, mas uma nova feição do liberalismo. Diferentemente do liberalismo, o neoliberalismo não se volta para o arranjo de um espaço livre para o mercado, mas “saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (p. 181), a partir da instauração de mecanismos permanentes de concorrência. São esses mecanismos que passam a ocupar o maior volume possível na sociedade, tornando-se, para além de uma questão econômica, uma forma de vida. Desta maneira, a racionalidade neoliberal é uma racionalidade política moderna que produz subjetividades a partir desse modelo que migrou da economia para outros domínios da vida social. Tendo em vista as diferenças entre duas formas de neoliberalismo (o alemão e o estadunidense), o autor ressalta que o liberalismo estadunidense é, principalmente, uma forma de ser e pensar. Nesta perspectiva, Ferreira (2019) assinala que, para Foucault, a subjetividade diz respeito a uma interface entre política e ética (também como cuidado de si), sendo que “o sujeito é efeito de práticas de sujeição e práticas de liberdade, produzidas no ambiente cultural no qual habita” (p. 9).

Ao buscarmos compreender os efeitos sobre os modos de subjetivação de jovens universitários/as neste contexto, encontramos o trabalho de Maia (2022), o qual analisou as relações entre o neoliberalismo e o sofrimento psíquico nas universidades. Em sua pesquisa, o autor problematiza os imperativos empresariais neste espaço, evidenciados pelos ritmos intensos de produtividade, cobranças externas e internas, demandas por inovação/flexibilidade e naturalização da exaustão dos/as acadêmicos/as e docentes.

O tempo da educação, da formação de futuros pesquisadores, dos processos

educativos, da pesquisa e do conhecimento foi colonizado pelo tempo da economia neoliberal. A Universidade regida pelo logos do desempenho produtivista sequestra a subjetividade de seus sujeitos, usando seus controles mais sutis para continuar transformando subjetivamente os sujeitos que a compõem, criando uma subjetividade adequada para o culto do desempenho propagado pela ideologia produtivista. (Maia, 2022, p. 128)

Portanto, é possível pensar na temporalidade perpassada e capturada pelo tempo do desempenho, sendo que Maia (2022) aponta a diferença com relação ao tempo do conhecimento. Ambientes que deveriam estar propondo o encantamento com o conhecimento, transformam-se em ambientes determinados pelos ditames do mercado. Os/as estudantes, incansavelmente, precisam calcular, administrar e potencializar suas habilidades, bem como adquirir novas.

Nesse cenário, podemos vislumbrar um investimento constante sobre si, mediante o que o neoliberalismo estadunidense conceitua como capital humano, isto é, um capital que é indissociável de quem o detém, sendo que o trabalhador é percebido como uma máquina que produz fluxos de renda, de acordo com sua aptidão a trabalhar e sua competência. Tem-se, assim, a figura do *homo oeconomicus*, que consiste não num parceiro de troca, mas num empresário de si mesmo (Foucault, 2008). É a figura do empreendedor que passa a ser compreendida e buscada como um modelo formativo e, nesta esteira, o empreendedorismo como um modo de vida, “que vença o melhor, o mais preparado, o mais qualificado; reforçando a formação do empresário de si como elemento fundamental para se alcançar o sucesso” (Manfré, 2022, p. 58). Assim, a educação entra como forma de investimento para um rendimento futuro, como forma de fazer crescer o capital humano, tornando a pessoa apta a aumentar sua renda.

Dito isso, “criou-se na universidade um ambiente capaz de formar indivíduos gestores de seus desempenhos e responsáveis únicos por suas trajetórias, onde o agir sobre si mesmo não depende de um outro que lhe imponha uma lei estranha” (Maia, 2022, p. 122). Cada um é gerente de si, do que estuda, da forma como se capacita, sendo, portanto, um ideal de ação sustentado pelo desempenho, um empenho para criar o próprio caminho. Uma consequência disso é que os ambientes das universidades têm se tornado mais solitários, visto que as relações também são mediadas por essa racionalidade. Os vínculos passam a ser como se fossem contratos, não mais perpassados pelo acolhimento, solidariedade e pertencimento.

Duarte (2020) questiona acerca do lugar das instituições de ensino superior na produção do conhecimento científico, onde os sujeitos devem ter espaço para “especular sobre a sua própria natureza, sobre a vida social, sobre o mundo, sobre os seus hábitos de pensar, de sentir, de agir e se armar de um novo poder: o de rever e reconstruir esse pensar, esse sentir e esse agir” (Duarte, 2020, p. 225). Ao mesmo tempo que a universidade pode ter um sentido de potência quanto à

abertura de multiplicidades, produzindo relações éticas, pode também ser espaço para construção e reprodução de relações que excluem e que legitimam violências.

De acordo com Maia (2022), neste contexto de investimento em si, sucesso e fracasso compõem lados diferentes de uma mesma moeda que gira de forma ininterrupta, suspendendo o resultado. Essa expectativa, composta por uma suposta liberdade de poder sempre maior, fazendo o seu caminho independentemente de qualquer variável externa, é um eixo central do novo circuito de afetos do neoliberalismo e que tem efeitos sobre os/as jovens universitários/as.

SOFRIMENTO PSÍQUICO: MODOS DE VER E VIVER A SAÚDE MENTAL

A pressão de “dar conta” de todos os aspectos sob uma performance de excelência nos permite compreender as relações com a produtividade e com o trabalho definidos sob o pilar de um empresariamento de si. Trata-se de enxergar o viver através de lentes empresariais, pois a racionalidade neoliberal extrapola um sistema neoliberal econômico.

Assim, que formas possíveis para reconhecer e validar diferentes formas de sofrimento psíquico são produzidas hoje? Bocchi (2018) enfatiza que enquanto algumas formas são colocadas na condição de invisibilidade, outras são elevadas ao reconhecimento com *status* e legitimidade, o que se altera de acordo com as demandas sociais de uma época.

O que é produzir saúde? E quais práticas são consideradas como terapêuticas? É através de um arcabouço médico-científico que compreendemos como lidar, como cuidar da saúde. Nessa perspectiva, Cantu et al. (2023) produzem uma discussão acerca da impossibilidade de compreensão dos processos de saúde e doença como processuais, uma vez que, numa dimensão médico-científica, se trata de consertar os sujeitos, os quais, frente às expectativas sociais vigentes, são vistos como inadequados no que se refere ao seu desempenho. Tais desvios são responsabilidades individuais e representam uma falha que precisa ser corrigida o mais rapidamente possível.

A proliferação dos discursos sobre performance, desempenho e empreendedorismo permeiam os espaços formativos, entrelaçando-se com os ideais de saúde mental e de produtividade, produzindo, inclusive, sofrimento. O adoecimento é compreendido, assim, como “inadequação do sujeito às expectativas sociais vigentes, em especial no que diz respeito ao desempenho no trabalho, na escola e nas relações sociais” (Cantu et al., 2023, p. 250). Maia (2022), sob outros modos de pensar o sofrimento psíquico, infere que o reverso de uma autovalorização constante, do “viver para tornar-se” (Maia, 2022, p. 97), é expresso por adoecimentos como depressão, ansiedade e esgotamento.

Cantu et al. (2023), amparados nos estudos foucaultianos, produzem uma discussão acerca do lugar da medicina e da compreensão entre saúde e doença baseadas na esfera biológica, que são produtoras de exclusão e padronização dos modos de existência. Há uma crítica acerca desta forma de olhar para os processos de saúde e adoecimento, pois promovem a manutenção de um ideal de sujeito. Um sujeito que, focado nas relações de produção já existentes, apenas dê continuidade a este modo de vida. Tem-se, nesta ótica, adoecimentos que consideram uma corporalidade individualizante e que desconsideram os múltiplos fatores coletivos. Nesse sentido, os autores mencionam a importância do acolhimento de formas outras de existência em todos seus aspectos: relacionais, culturais e simbólicos.

Acerca dos sofrimentos específicos dos/as estudantes universitários/as, Leão et al. (2019a) referem-se ao desemprego estrutural, que, associado ao subemprego e às relações contemporâneas precarizadas de trabalho, incidem diretamente nos sistemas de ensino, nas formas de viver a formação acadêmica. Desta maneira, para além de questões relacionadas a aspectos institucionais e da formação acadêmica, há um contexto de falta de perspectiva de emprego; o desmonte de políticas de permanência da universidade; cargas horárias incompatíveis com demandas familiares e de trabalho; ritmo extenuante; violências de gênero, raça, sexualidades. Assim, a formação acadêmica deixou de amparar os/as universitários/as no que se refere a chances de empregos bem remunerados. É com toda uma dissolução de “redes segurança e garantia de direitos sociais, nas relações interpessoais, no mundo do trabalho e no próprio funcionamento da universidade” (Leão et al., 2019a, p. 59) que os/as universitários/as atravessam sua formação.

A partir disso, Leão et al. (2019b) pontuam sobre as iniciativas na universidade que visam cuidar da saúde mental, comumente orientadas mediante estratégias clínico-terapêuticas e/ou de educação em saúde mental. Entretanto, tais estratégias tendem a reafirmar o cuidado em saúde mental como ações e práticas de responsabilidade individual,

[i]sto significa produção daquilo que se quer prevenir: sobrecarga, individualização, sofrimento ... Reforça aquilo que denominamos psicocultura, quando categorias clínico-diagnósticas assumem lugar de código explicativo das crises, conflitos, riscos e contradições promovidos pelas mudanças sociais contemporâneas, que passam a ser significadas como questões psicológicas individuais, a serem compreendidas, enfrentadas e “curadas” individualmente. (Leão et al., 2019b, p. 140)

Também é necessário ressaltar as dificuldades específicas enfrentadas por grupos que, até pouco tempo, tinham um acesso muito restrito ao espaço universitário (como, por exemplo, pessoas negras, com baixo poder aquisitivo, pessoas com deficiência e pessoas trans, entre outras). A partir das políticas de inclusão estabelecidas

nos últimos anos, tais pessoas também passaram a compor a universidade, embora, na maioria das vezes, como assinalado por Doebber e Traversini (2011), pode-se pensar numa lógica de in/exclusão, ou seja, há um padrão de normalidade que é pensado a partir dos/as candidatos/as de acesso universal, estabelecendo-se escores mínimos e medidas de desempenho. As autoras, ao analisarem a realidade de um curso de engenharia em uma universidade pública, apontam que muitos dos/as estudantes sentem dificuldades de aprendizagem, acreditando que não possuem os pré-requisitos para um desempenho satisfatório, pouca experiência com uma rotina de estudos extraclasse, além de horários inadequados para quem trabalha e pouca possibilidade de desenvolverem atividades de monitoria ou pesquisa, visto sua necessidade de trabalho. Tudo isso, somado, no caso de alunos negros/as ou indígenas, à existência de racismo no ambiente universitário, tanto sob a forma institucional quanto individual.

No que se refere ao racismo, Bento (2022) discute como a ideia de mérito está associada a uma naturalização da hegemonia de pessoas brancas nas instituições, as quais, mediante o que a autora denomina como pacto da branquitude, acabam sendo privilegiadas nos espaços institucionais, tanto de forma concreta, como simbólica. Entretanto, a meritocracia pressupõe a responsabilidade individual pelo desempenho escolar, profissional etc., não estabelecendo nenhuma relação deste desempenho com a história social do grupo a que a pessoa pertence ou às suas condições de vida. Desse modo, a racionalidade meritocrática não considera o impacto das diferentes histórias de vida e possibilidades de acesso, nem mesmo a maior familiaridade com os códigos institucionais ou relacionamentos com pessoas de maior influência (experiência esta, em geral, não acessível a grupos que possuem uma herança de discriminação e exclusão).

Portanto, atentar ao sofrimento psíquico de estudantes universitários, requer o reconhecimento das múltiplas dimensões sociais, institucionais e coletivas e a re-coletivização dos desafios os quais são vivenciados na universidade. Requer ainda trazer à tona a desnaturalização do próprio termo/conceito “saúde mental”. Além disso, se entendemos que saúde mental também se relaciona com equidade, é necessário um enfrentamento do racismo e de outras formas de discriminação (de gênero, sexualidade, capacitista, entre outras).

À GUIA DE (IN)CONCLUSÃO: UMA APOSTA NOS LAÇOS E ENCONTROS

Conforme destacamos neste ensaio, a racionalidade neoliberal produz a sensação da competitividade consigo mesmo e com os outros, fragiliza os laços e expõe os/as universitários/as a um sentimento de falta de pertencimento, de solidão e da necessidade de sustentar uma performance ou então fracassar. Essa

busca pelo desempenho enraíza ações cotidianas, inclusive os afetos. O cálculo utilitário-econômico torna-se central.

A relação com o tempo, vislumbrado como um preparo e, portanto, um tempo produtivista que enfoca o futuro e produz um esvaziamento de sentido, aponta a necessidade de fortalecimento dos laços e a necessária produção de sentido nas experiências universitárias como estratégias importantes de enfrentamento ao sofrimento e/ou na potencialização de ser universitário. Há vida na vivência de ser universitário/a? Como pensar nesta produção das juventudes?

Tais questões emergem, pois, compreender a si mesmo a partir da perspectiva neoliberal/empreendedora tem consequências especialmente nos vínculos na sociedade contemporânea. O outro é sempre percebido como potencial invasor e competidor, estimulados pela concorrência e pela ausência da solidariedade (Silva, 2018).

Assim, as relações sociais parecem estar cada vez mais desinvestidas de sentido e empobrecidas. Para Le Breton (2018), há cada vez menos comunicação, contato, calor humano e solidariedade, valores esses esmagados pelos imperativos sociais que impelem o sujeito à busca, na esfera particular, do que a sociedade não mais lhe oferece. Dominam os imperativos do consumir, da pressa, do rendimento, há um desligamento social e a produção de incivilidade.

Duarte (2020) traz aspectos importantes da juventude no tempo presente, fazendo um recorte acerca do jovem da classe média, que, na busca por ser empreendedor e investidor, no intuito de garantir o futuro individual, afasta-se de quaisquer pautas que dizem respeito à coletividade. O efeito disso é que, pela sobrevivência material e da intensificação do consumo, há um afastamento dos coletivos e da implicação em formas outras de construir a vida e as relações. Portanto,

o que se verifica hoje é que tais aspectos tendem a se tornar hegemônicos, tendo em vista que a luta pela sobrevivência material deixará de ser mediada pela utopia de uma sociedade justa e igualitária. Este seria um tipo de individualismo não hedonista que caracterizaria os valores em construção, pois, o que se inculca nas novas gerações é que os sacrifícios na atualidade, a disciplina no trabalho e na vida social, a disciplina em empreender em investir financeiramente seriam garantidores de um futuro estável, e suficientes para a felicidade individual, que ao fim e ao cabo, é a que se considera como importante. (Duarte, 2020, p. 223)

A racionalidade neoliberal e a sua governamentalidade “que abrange toda incidência política de como somos produzidos como sujeitos históricos, isto é, sem determinação essencial ou psíquico-orgânica” (Carvalho & Gallo, 2022, p. 18) acaba por constituir os processos de subjetivação. Processos que são produzidos por uma racionalidade empresarial na qual os ideais de desempenho, produtividade e competição fomentam as relações. Tais ideais capturam especialmente as

juventudes que visam o potencial empreendedor, pois essa busca por sobrevivência, sem amparos coletivos, aponta para os investimentos financeiros no empreender como aquilo que irá salvaguardar das intempéries, trazendo também a ilusão de realização, plenitude e felicidade.

Dunker (2017), ao refletir sobre os modos de subjetivação contemporâneos, destaca que se evidencia um enfrentamento do mal-estar de forma individualizada que leva à separação dos antigos laços comunitários e à desagregação do laço social. Assim, as vivências afetivas, as trocas com o outro, os embates, os conflitos e a convivência produzem efeitos e a falta deles também. O que, de fato, a presença de outros nos convida a fazer? Sair de um ensimesmamento, recolhimento em si, do afetar-se pela alteridade. O filósofo Han (2022) aponta para tais questões, afirmando que “o tempo no qual havia o outro passou” (p. 7). Conviver nos convoca a lidar com o outro, dificuldades muitas vezes apresentadas sob a forma de intolerâncias e indiferenças. Portanto, pensar as relações no mundo contemporâneo é considerar a importância das identidades flexíveis, que se adaptam e se moldam de modo a aumentar sua produtividade, pois, na atualidade as relações humanas, de um modo geral, são transformadas em relações comerciais, em que os seres humanos são reduzidos ao seu valor de mercado.

Ehrenberg (2010) coloca que a busca incessante por si mesmo, uma autorrealização excessiva, uma paixão por tornar a si mesmo, torna o outro um desaparecido. O outro é apenas uma forma de medida. Transformar o outro, na relação, apenas como um marcador de medida comparativa traz impactos para os processos de subjetivação, dentre as consequências estão as fragilidades que não podem ser reconhecidas.

Félix e Oliveira (2020, p. 84) argumentam que narrativas como o “medo de terminar o curso”, “(não) atuar na área em que estão se formando”, “desejo de mudar de área”, demonstrações de uma “falta de sentidos” no “mundo da vida” têm sido recorrentes na atualidade. Para as autoras, narrativas como estas fazem pensar no espaço da universidade como “reprodutor de uma “fôrma-escolar” homogeneizante, que parece deixar *poucas brechas* para que aos/às jovens construam sentidos sobre ser (e estar) no curso (e no mundo)” (p. 84, grifos nossos). Por outro lado, apostam nas experiências não escolares como potencializadoras da construção de sentidos para jovens estudantes universitários/as.

Com isso, ao darem visibilidade às “*poucas brechas*”, as autoras sugerem que a formação de jovens universitários/as deve também estar pautada em espaços que promovam “existências mais vivas” (Félix & Oliveira, 2020, p. 92, grifo nosso). Ou seja, em processos de educação que contenham mais vida, sejam mais humanos e criativos, demandando o uso de estratégias não escolares que fortaleçam os sentidos de ser/estar na universidade, especialmente através dos coletivos.

Assim, apostar nos laços e encontros diz respeito a problematizações que não consideram a racionalidade neoliberal apenas como uma certa coerção comportamental (Silva et al., 2021), mas de uma dada governamentalidade, que, portanto, é muito mais performativa, molda desejos e modos de subjetivação. Nessa direção, Félix e Oliveira (2020) assinalam que os laços e os encontros que se produzem no coletivo são “formas de (des)encontros entre as juventudes (que mesmo com todas as queixas sobre as dificuldades de estar na universidade) que vão ‘salvando-os’, cuidando-os e ajudando-os a dar significados para a presença neste lugar” (p. 92).

Assim, a universidade, como um território tomado como “o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari & Rolnik, 1996, p. 323), que reúne grupos de pessoas, pode também ser um território constituído por laços afetivos, valores, de partilha de sonhos, angústias e de projetos de vida que vão dando contorno a um sentimento de pertença.

Nesse sentido, acompanhamos Félix e Oliveira (2020) em sua aposta na potencialidade dos coletivos para a construção do ser e estar na universidade. Desta forma, entendemos que os coletivos organizados, como os diferentes grupos (grupos de pesquisa, de mulheres, grupos culturais, dentre outros), os movimentos estudantis, mas não só esses, possam ser “*potencialmente fecundos para apoiar, cuidar, ouvir e promover suporte coletivo*” (Félix & Oliveira, 2020, p. 92, grifo nosso). Que essa aposta nas relações interativas das juventudes múltiplas, na maneira de vivenciar e experimentar a universidade, nos viabilize (re)pensar as “*poucas brechas*”, de modo a colaborar com processos de educação menos homogeneizantes.

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. G.** (2011). A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 641-656. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821078013>
- Bento, C.** (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bocchi, J. C.** (2018). A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos?. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 20(1), 97-109. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11309>
- Cantu, G. B., Santiago, E., & Mansano, S. R. V.** (2023). Caminhos plurais de cuidados com a saúde: medicalizações do simbólico. *Interações, Campo Grande*, 24(1), 247-259. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i1.3624>
- Carvalho, A. F. & Gallo, S.** (2022). Governamentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto. In C. S. Traversini, E. T. H. Fabris, H. Resende, & S. Gallo (Orgs.), *Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault* (pp. 15-30). Pedro & João Editores. https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wpcontent/uploads/2022/09/EBOOK_Alfredo-Veiga-Neto.pdf
- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. L.** (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672005000100002
- Deleuze, G.** (1992). *Conversações* (P. Pelbart, trad.). Editora 34.
- Doebber, M. B. & Traversini, C.S.** (2011). Os processos de in/exclusão na universidade: uma análise sobre ingresso e permanência de estudantes cotistas negros nos cursos de engenharia da UFRGS. In A. S. Thoma & B. Hillesheim (Orgs.), *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças* (pp. 261-284.). EDUNISC.
- Duarte, A. J.** (2020). Juventudes e universidade: os desafios da formação de jovens no tempo presente. *Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião*, 18(1), 220-233. <https://doi.org/10.18224/cam.v18i1.775>
- Dunker, C.** (2017). *Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano*. Ubu.
- Ehrenberg, A.** (2010). *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa* (P. Bendassoli, trad.). Ideias & Letras.
- Felix, J. & Oliveira, M. L.** (2020). A educação não-escolar como potencializadora de processos (trans) formativos de jovens universitários/as. *Interfaces Científicas - Educação*, 9(3), 83-95. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n3p83-95>
- Ferreira N. J. L.** (2019). Foucault, governamentalidade neoliberal e subjetivação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35512. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35512>
- Foucault, M.** (2008). *Nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.
- Guattari, F. & Rolnik, S.** (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Vozes.
- Han, B.-C.** (2022). *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Vozes.
- Leão, T. M., Ianni, A. M. Z., & Gotto, C. S.** (2019a). Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural. *Revista em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, 17(44), 50-74. <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212>
- Leão, T. M., Ianni, A. M. Z., & Gotto, C. S.** (2019b). Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Humanidades & Inovação*, 6(9), 131-143. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1250>

Le Breton, D. (2018). *Desaparecer de si: uma tentação contemporânea* (F. Marás, trad.). Vozes.

Maia, H. (2022). *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades*. Ruptura.

Manfré, A. H. (2022). Cultura do empresário de si: a Educação Empresarial e a nova governamentalidade. *Revista Sociais e Humanas*, 35(1), 56-72. <https://doi.org/10.5902/2317175847462>

Mansano, S. R. V. (2003). *Vida e profissão: cartografando trajetórias*. Grupo Editorial Summus.

Mansano, S. R. V. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 110-117. <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78>

Rodrigues, E., Campestatto, M. A. G., & Schuler, B. (2022). Atravessar Fronteiras: a escrita e a leitura como um cuidado com o mundo. In V. B. Cannavô, T. S. Pinto, & C. M. F. Rocha (Orgs.), *Nos rastros de Foucault: diálogos contemporâneos* (Cap. 3, pp. 78-106). Pimenta Cultural. https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_764352c5251d4e028e4772dfbc151fab.pdf

Silva, Nelson (2018). O mal-estar no sofrimento e a necessidade de sua revisão pela psicanálise. In V. Safatle, Nelson Silva, & C. Dunker (Orgs.), *Patologias do Social: arqueologias do sofrimento psíquico* (pp. 35-58). Autêntica.

Silva, Nelson, Neves, A., Ismerim, A., Costa, E., Santos, L., Senhorini, M., Beer, P., Bazzo, R., Ambra, P., Coelho, S., & Carnizelo, V. (2021). A Psiquiatria sob o Neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In V. Safatle, Nelson Silva, & C. Dunker (Orgs.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (pp. 117-167). Autêntica.

O INVISÍVEL DE UMA PESQUISA

Vanessa Maurente

Luana Schmitz

Ana Carolina Bagatini

Na fazenda éramos somente eu (mestrando) e duas bolsistas de iniciação científica. Fazíamos um revezamento para observar com um binóculo, 24 horas por dia, o movimento das vacas no campo. Quando alguma delas dava sinal de que entraria em trabalho de parto, pegávamos o material de pesquisa, montávamos no cavalo e íamos até o local. Às vezes, era necessário fazer uma cesárea de emergência ou ajudar no parto com força física. Algumas vezes, ficamos com o corpo inteiro coberto de fezes e sangue do animal. Depois, era preciso limpar os bezerros, pesar, verificar o sexo, coletar o pelo, dar um nome e marcar com ferro. É muito comum que as vacas rejeitem um dos bezerros gêmeos. Quando isso acontecia, precisávamos enrolar o filhote em um cobertor e tentar aproximá-lo aos poucos de sua mãe, para que ela o deixasse mamar. Caso não funcionasse, tínhamos que imobilizar a vaca para que o bezerro pudesse se alimentar. Foram cinquenta dias, duzentas vacas e quase quatrocentos bezerros. (G. F¹, mestrando em Veterinária)

No Departamento (de bioquímica) temos um *freezer* que precisa ser mantido a 80 graus negativos para não danificar as amostras. Ele estava uma bagunça, com materiais de pesquisadores que já não estavam no laboratório há anos. Além disso, algumas pessoas mantinham a porta aberta por mais tempo do que o permitido, aumentando a temperatura e anulando as amostras dos outros. Então eu (mestranda) e o F. (doutorando) pedimos autorização para fazer uma limpeza. Muitas pessoas sequer respondiam os nossos *e-mails*. Depois de muito tempo, conseguimos permissão, esvaziamos o *freezer*, tiramos excesso de gelo com faca e martelo e organizamos as amostras em caixas com etiquetas, de forma que ninguém mais precisasse ficar horas com a porta aberta para pegar um material. Nada disso vai para o Lattes, não fizemos para incrementar nosso próprio currículo, mas porque estávamos vendo pesquisadores utilizando amostras duvidosas em seu trabalho. (A. T., mestranda em Bioquímica)

1 Iniciais fictícias utilizadas para preservar os nomes dos participantes da pesquisa apresentada.

Talvez pelas demissões em massa nas universidades privadas, acabou sobrando muito trabalho para os bolsistas de pós-graduação. Meu cotidiano é substituir professores em aulas para a graduação, orientar bolsistas de iniciação científica, participar de comissões, trabalhar em projetos de outros grupos. Não acho que isso seja ruim para a minha formação, pelo contrário, aprendo muito com essa rotina. Mas, no final, o que conta é terminar o doutorado no prazo correto, escrever em inglês e publicar artigos em revistas A1. (D. F., doutoranda em Psicologia)

INTRODUÇÃO

Reverberam em nós, das mais diferentes formas, estas cenas, trazidas pelos estudantes que participaram do projeto intitulado *Fotografia e pesquisa-intervenção: construção de estratégias para a produção inventiva na pós-graduação*, no qual buscamos entender a relação singular dos sujeitos com a extensa dimensão dos seus trabalhos de pesquisa. Se os resultados sempre foram mais importantes do que os processos em uma sociedade marcada pelo produtivismo, as atuais políticas de avaliação, focadas na quantidade de publicações, vêm caminhando no mesmo sentido da lógica do mercado. Tais políticas se fundamentam em um modelo utilitarista e meritocrático, visando garantir transparência na utilização de recursos públicos (Maraschin & Sato, 2013). No entanto, ao tomar como valores primordiais os resultados publicados de uma pesquisa, transformam os processos de trabalho inerentes ao fazer científico em etapas pouco ou nada reconhecidas.

Nesse sentido, perguntamo-nos: onde começa e que caminhos percorre uma pesquisa? O que ela envolve? Qual a importância daquilo que não se publica, tanto para a formação de alunos de pós-graduação, quanto para o conhecimento produzido? Seguindo o pensamento de Yves Clot, consideramos que o trabalho acontece tanto em meio a situações prescritas, quanto diante de imprevisibilidades, e é a afetação pelo real do trabalho que mobiliza a atividade dos trabalhadores e amplia seu poder de ação e de reconhecimento (Clot, 2011). Sustentamos, também, que a possibilidade de invenção (Kastrup, 2001) no trabalho é fundamental para a produção de saúde, e que deve estar a serviço da afirmação da potência ética da experiência coletiva.

As cenas que abrem este capítulo fazem parte das entrevistas realizadas com mestrandos e doutorandos de cinco diferentes programas de pós-graduação — Engenharia, Educação, Psicologia, Veterinária e Bioquímica — de universidades públicas e privadas do Brasil; os sujeitos também foram convidados a produzir fotografias sobre aquilo que faz parte do seu trabalho, mas não é reconhecido pelas atuais políticas de avaliação. Neste capítulo, apresentaremos uma análise

das narrativas verbais e fotográficas a partir da Clínica da Atividade, afirmando a potência das relações singulares do sujeito com as ações que envolvem o pesquisar, as quais acionam processos inventivos.

POLÍTICAS COGNITIVAS E TRABALHO EM PESQUISA

Pensar a cognição como política envolve tanto analisar a relação entre os pressupostos ontológicos que a cercam quanto as práticas concretas que se configuram em instituições a partir deles. Desde a modernidade, a perspectiva hegemônica em contextos educativos compreende que sujeito e objeto estão constituídos de antemão e que o resultado apropriado de seu encontro seria uma representação. Nessa concepção, a cognição seria a capacidade de processamento da informação através de regras lógicas. Kastrup (2001) analisa que, vista dessa maneira, a cognição se limita ao trabalho de recepção das informações de um mundo preexistente e à solução de problemas. A tais práticas, a autora se refere como políticas recognitivas.

Na educação escolarizada, políticas recognitivas podem ser observadas em práticas como as avaliações baseadas em respostas, que se definem como corretas ou erradas, e nas quais se subentende que o processo de aprendizagem se restringe a uma representação absoluta do mundo que nos cerca. A prática pedagógica baseada em exercícios que consistem na resolução de problemas é comum a todos os níveis de ensino. Esse modo de conceber a cognição tem como efeito a produção de formas do sujeito se relacionar consigo e com o mundo, de pensar e de sentir, ou seja, a produção de subjetividade.

Na educação superior, observa-se que a política recognitiva se mantém enquanto modo hegemônico de organização de práticas no ensino e na pesquisa. Assim, faz-se importante evidenciar que a educação brasileira, de forma geral, está atrelada aos ideais neoliberais impostos pelas grandes potências mundiais, através Banco Mundial e do FMI (Dias & Teixeira, 2010). Dessa maneira, o foco deve estar no ensino básico, não no ensino superior, a fim de formar indivíduos mais capacitados para o ingresso no mercado de trabalho ao saírem do ensino médio, diante da maior especificidade do percurso formativo do aluno nessa etapa, como proposto na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 13.415, 2017). Assim, matérias de cunho mais questionador, como Sociologia, Filosofia e Artes não estariam de forma obrigatória no currículo de todos os alunos. O mesmo acontece quando falamos em ensino superior, pois, de acordo com Neves (1999), esse

redireciona suas atividades curriculares e a estrutura organizacional de nível superior para capacitar essa parcela da força de trabalho a adaptar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil e, também, na aparelhagem governamental. (p. 135)

Isso significa que, assim como proposto no primeiro momento de formação das crianças e adolescentes nas escolas, deve-se apostar nas políticas recognitivas e na formação de sujeitos que buscam incessantemente por bater metas, desvalorizando o pensamento e a expressão crítica. Portanto, esta perspectiva modula o trabalho na pós-graduação através, por exemplo, do entendimento de que a importância das investigações reside em seus resultados e conclusões, geralmente legitimados através da publicação de artigos científicos. Os processos do pesquisar são apagados e tornam-se invisíveis. Este modo de operar encontra antecedentes no paradigma positivista, que atribui um valor moral ao conhecimento a partir da distinção entre o que é falso e o que é verdadeiro, tomando como premissas a crença na neutralidade, na objetividade e na universalidade dos resultados de pesquisa. Com importante impacto nos modos de compreensão do que é ciência, atualmente a perspectiva positivista é a política hegemônica em diversos programas de pós-graduação.

Em contraponto a isso, a política cognitiva inventiva (Kastrup, 2001) relaciona-se aos processos e às perturbações que ocorrem na atividade de um pesquisador, considerando a importância dos novos problemas que emergem neste fazer. O foco não está mais nos resultados, na resolução dos problemas e na produção de sínteses, mas na virtualidade da invenção e na abertura a partir de novas perguntas. Neste capítulo, abordaremos como a política cognitiva hegemônica em contextos educacionais contemporâneos, cujos princípios pautam também a pesquisa acadêmica, engendra modos de trabalhar em programas de pós-graduação que invisibilizam o real do trabalho, tomando-o como aquilo que não tem importância e que diz respeito somente ao pesquisador de um modo individualizado.

A quantidade de publicações, especialmente artigos científicos, vem sendo utilizada como o principal critério para avaliar a produtividade — e a qualidade — de um pesquisador. Além disso, o financiamento das pesquisas depende justamente de atingir e superar metas. Nesse contexto, criam-se estratégias para cumprir com a cobrança por publicar; entre elas, a inclusão de autores em artigos científicos sem a efetiva participação destes — utiliza-se de todo tipo de nomeação, como “autor honorário” ou “cortesia” para incluir, nos estudos, pesquisadores que simplesmente não participaram deles. Embora eticamente estas práticas de

autoria indevida sejam condenáveis e coibidas, elas estão afinadas com a lógica produtivista e com a ética do capitalismo.

As formas de avaliação de agências de fomento e de bolsas incentivam o trabalho individual e a velocidade, e enfraquecem o sentimento de que ciência é um trabalho coletivo (Vosgerau, Orlando & Meyer, 2017). Soma-se a isso o fato de que a associação da produtividade ao fomento tem servido de argumento para justificar a intensificação do trabalho de docentes e discentes, produzindo sofrimento psíquico e valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos (Estácio et al., 2019). Este cenário aponta para um discurso neoliberal no contexto da pós-graduação brasileira, que se materializa pela comparação entre universidades, programas de pós-graduação e pesquisadores, colocando ênfase na meritocracia e distanciando-se cada vez mais de uma formação crítica e coletiva.

Nessas práticas, instaura-se a impossibilidade de uma elaboração coletiva dos problemas do trabalho cotidiano, considerando que o trabalho acontece tanto em meio a situações prescritas, quanto diante de imprevisibilidades (Clot, 2011). Na atividade impedida, jazem recursos, graças aos quais a organização do trabalho poderia ser reformulada, cessando de dissipar a energia de muitos empregados.

A atividade é sempre mais do que um simples gesto realizado que observamos diretamente; envolve, também, além do que foi realizado, o que não foi feito, o que é feito para não fazer, o que se gostaria de fazer e o que deveria ser feito. (Clot, 2006, p. 28)

O trabalho envolve negociações com normas, valores e outros trabalhadores, impelindo o sujeito a um plano inventivo (Selligman-Silva, 1994). Sem nenhuma dúvida, é no encontro dessas possibilidades, na confrontação para assumir com a perseverança dos coletivos, quando eles existem, no risco a correr no compromisso com os coletivos, que a organização do trabalho pode encontrar novas margens de manobra.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A pesquisa-intervenção parte do Movimento Institucionalista, que teve seu início na França, na década de sessenta e, na América Latina, na década seguinte. Tal movimento tinha como característica a desnaturalização das instituições, consideradas como práticas socialmente produzidas que articulam e naturalizam formas de viver. Como nem sempre estas práticas estão a serviço do desejo, é necessário que se assumam uma posição de questionamento em relação a elas. No campo da pesquisa, os efeitos deste movimento apontam para o rompimento

com as noções positivistas de verdade e neutralidade, considerando-se que a ciência é, também, uma instituição a ser colocada em análise. Além disso, surgem práticas metodológicas, como a análise de implicações (Lourau, 2004) — que desloca o foco para o próprio pesquisador e seus atravessamentos institucionais — e a pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2010). Esta última tem como característica a construção de dispositivos mobilizadores junto aos campos de pesquisa, a fim de intensificar e visibilizar as práticas instituídas para, no coletivo, poder problematizá-las e transformá-las. Trata-se de um estudo em processo, no qual pesquisadores, sujeitos, instituições e conhecimento se produzem em coengendramentos.

A metodologia da pesquisa apresentada neste capítulo partiu dos pressupostos da pesquisa-intervenção e foi articulada através da solicitação de que os sujeitos do estudo fotografassem a partir de uma questão. Tal proposta tem se mostrado interessante a partir de uma série de análises. Inicialmente, porque produz uma torção nas posições de saber instituídas — nas quais, em geral, é o pesquisador que é colocado no lugar de quem detém um saber sobre o “objeto” pesquisado. Esta característica tensiona o modelo hegemônico de ciência e convoca os participantes a produzirem sentido sobre suas práticas e, mais do que isso, compartilharem aquilo que produzem.

Os participantes desta pesquisa foram nove alunos de pós-graduação de cinco diferentes áreas do conhecimento — Educação, Psicologia, Veterinária, Bioquímica e Engenharia —, de universidades públicas e privadas brasileiras. A opção por diferentes áreas teve como objetivo enriquecer o projeto, pois as formas de produzir conhecimento e os regimes de verdade são distintos em cada domínio. Acreditamos que a mesma suposição se aplica à diversificação do campo entre universidades públicas e privadas, ainda que nosso objetivo não tenha sido o de comparar, mas o de conhecer contextos singulares.

Devido à dificuldade de conseguirmos um horário com os participantes de diferentes áreas juntos, organizamos os encontros por programa de pós-graduação. No primeiro encontro, realizamos uma entrevista semiestruturada sobre o trabalho dos participantes em suas pesquisas. Nesta entrevista, perguntamos sobre suas atividades cotidianas, seu tempo de dedicação às atividades acadêmicas, e sobre aquilo que consideravam ser, ou não ser, reconhecido pelas formas de avaliação da pós-graduação. No segundo encontro, solicitamos que os sujeitos fotografassem aquilo que, de seu trabalho, não era reconhecido pelas atuais políticas de avaliação, durante uma semana, e encaminhassem as fotografias por e-mail para a pesquisadora. No terceiro e último encontro, as fotografias produzidas foram discutidas com a pesquisadora e os demais participantes do projeto.

NARRATIVAS DA INVENÇÃO EM ANÁLISE



Fonte: acervo das autoras.

Ao ser convidado a fotografar aquilo que, de sua pesquisa, não é reconhecido pelas formas de avaliação produtivistas, o mestrando da veterinária traz imagens da fazenda, nas quais a relação com os animais ultrapassa os protocolos, incluindo, por exemplo, necessidade de formação de vínculos com os filhotes e com pessoas do território. Pinheiro et al. (2016) analisam que a habilidade do sujeito se produz diante do fracasso em lidar com o imprevisível, algo que o trabalhador desenvolve em um plano afetivo na relação laboral e que é, na maioria das vezes, invisível. A produção de imagens em nossa pesquisa tornou possível a ampliação estética do narrar sobre esse plano afetivo que atravessa o real do trabalho. Procuramos atentar para os processos inventivos deflagrados no encontro entre trabalhadores-estudantes e o real do trabalho, compreendido como aquilo que se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado.



Fonte: acervo das autoras.

Em nossa pesquisa, na limpeza de um *freezer* coletivo em um laboratório de bioquímica, a participante relatou que a bagunça no equipamento prejudicava amostras e inviabilizava resultados, e contou sobre a dificuldade de comunicação com colegas e supervisores quando tomou para si a responsabilidade sobre a resolução do problema coletivo. Apesar de fundamentais para o trabalho, a necessidade de limpeza e as negociações decorrentes dela são desconsideradas nos atuais modos de avaliação da produtividade acadêmica. A invenção na atividade é evidenciada também nos relatos de campo trazidos pelo mestrando de Veterinária. Ele conta que realizou quase sozinho o parto de mais de 200 vacas, em condições precárias e sem prescrições técnicas suficientes.

As narrativas evidenciam o real da atividade dos participantes, na virtualidade das possibilidades que emergem diante da realização da tarefa. A afetação produzida no encontro entre os pesquisadores e o real do trabalho demanda de seus corpos um engajamento do qual nasce uma inteligência que é corporificada, constituída na atividade frente ao indeterminado. Além disso, suas narrativas atualizam vetores da atividade enquanto dimensão de constituição de modos de vida na subjetivação pelo trabalho. Por focarem mais nos resultados do que nos processos, os regimes produtivistas apagam o trabalho como atividade inventiva,

e a modulam de forma a deixar o trabalhador só em face do trabalho prescrito; dessa forma, a invenção acaba destituída de sua dimensão de estratégia coletivamente compartilhada.

Uma das estudantes demonstrou preocupação com a possibilidade de que as imagens não fossem “aquilo que a pesquisadora queria”, evidenciando tanto efeitos de autoridade desta quanto um processo de subjetivação baseado na lógica de resultados, inerente à política recognitiva. A estudante também encaminhou, junto às fotografias, um artigo acadêmico e uma dissertação de sua autoria. Este encaminhamento nos permitiu analisar sua experiência em relação ao discurso acadêmico hegemônico, no qual a produção verbal deve legitimar outros tipos de produções, como as estéticas; além disso, tem relação com o regime recognitivo naquilo que toma a linguagem verbal como meio de apreensão de uma realidade a ser reconhecida pelo pesquisador, constringendo de antemão a produção de sentidos múltiplos.

Os estudantes buscaram trazer para a discussão a dimensão processual de seu trabalho denotando o “fora” de suas pesquisas: momentos de pausas, devaneios, encontros e impasses. São situações que não encontram lugar no texto acadêmico, marcado menos pelo processo e mais pelo “certo” ou “errado”, pelo corroborado ou refutado. Considerando que as pesquisas dos estudantes em questão se produziram a partir do campo teórico da filosofia da diferença, o rompimento com noções de verdade e neutralidade e com a pressuposição de que a experiência do pesquisador possa passar despercebida torna-se ainda mais evidente. Por outro lado, tomar o próprio corpo enquanto “objeto” de pesquisa também produz aproximações com regimes de trabalho neoliberais, que engolfam o tempo e o espaço do trabalhador, borrando as bordas entre trabalho e ócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos, nas fotografias, uma virtualidade que sustenta possibilidades inventivas, na medida em que se deslocam da racionalidade e do formato acadêmico e atentam para o invisível dos processos de trabalho. A fotografia foi um dispositivo de problematização ao possibilitar torções na temporalidade narrativa e nas lógicas instituídas, ao capturar elementos do cotidiano dos pesquisadores para produzir novos sentidos e relações.

Entretanto, tal afirmação não aponta para uma homogeneidade do trabalho com fotografia. As imagens produzidas expõem tanto práticas recognitivas quanto experiências inventivas relacionadas aos processos de produção das teses e das pesquisadoras, e indicam diferentes atravessamentos. Ainda, é necessário complexificar o entendimento sobre as formas como se dão as relações entre paradigmas

científicos, regimes de trabalho e políticas cognitivas na instauração de modos de conhecer e na produção de subjetividade.

Diante da afetação pelo real do trabalho, o corpo do trabalhador encontra-se em um campo de indeterminação no qual não há fazer protocolado, e é demandado que ele invente novos modos de trabalhar. É desse engajamento que nasce uma inteligência que é corporificada, constituída na atividade frente ao imprevisto. As fotografias e relatos evidenciam o real da atividade dos pesquisadores ao destacarem a virtualidade das possibilidades com as quais eles se deparam na realização da tarefa. Além disso, a produção de imagens atualiza vetores da atividade, enquanto dimensão de constituição de modos de vida na subjetivação pelo trabalho. As produções dos participantes contam do trabalho vivo, que atualiza conflitos que demandam decisões, escolhas e improvisos. É através delas que se efetivam desvios criativos e modulam-se relações de trabalho.

REFERÊNCIAS

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Vozes.

Clot, Y. (2011). Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli, & L. A. Soboll, (Orgs.), *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 188-207). Atlas.

Dias, F. B. M. & Teixeira, D. R. (2010). Política educacional para o ensino superior no Brasil: indicativo de limites para formação de profissionais da Educação Básica. In *Anais do XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONESUL*. <https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/DIAS-Fernanda-Braga-Magalh%C3%A3es2.pdf>

Estácio L., Andrade E., Kern V., & Cunha C. (2019). O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. *Em Questão*, 25(1), 133-58.

Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 17-27.

Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1273-1288. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Lourau, R. (2004). Implicação e sobre implicação. In S. Altoe (Org.), *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (pp. 186-198). Hucitec.

Maraschin, C. & Sato, L. (2013). Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação – dando conti-

nuidade à discussão e ao debate. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), p. 2-9 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100002

Neves, Lúcia Maria W. (1999). Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In I. Lesbaupin (Org.), *O desmonte da nação: balanço do governo FHC* (pp. 133-152). Vozes.

Rocha, M. & Aguiar, K. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, 10(1), 68-84.

Seligmann-Silva, E. (1994). Desgaste mental no trabalho dominado. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 47(1), 85-85. <https://doi.org/10.1590/S0034-71671994000100018>

Pinheiro, F., Costa, M., Melo, P., & Aquini, C. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arq. Bras. Psicol.*, 68(3), 110-124.

Vosgerau, D. S. R., Orlando, E. A., & Meyer, P. (2017). Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, 38(138), 231-247. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163514>

RELAÇÃO ENTRE SOFRIMENTO PSÍQUICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Shirley Macêdo

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

INTRODUÇÃO

O presente capítulo parte de um questionamento que surgiu da experiência da primeira autora deste texto nos últimos cinco anos à frente do Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NuCEU) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF): cuidar da precariedade subjetiva do docente diante da precarização de suas condições e das relações de trabalho em Instituição de Ensino Superior (IES) pública também é uma ação de cuidado à saúde mental do discente?

Como coordenadora do NuCEU, ao longo do tempo, essa autora tem realizado algumas produções científicas sobre saúde mental no contexto dessas instituições. Em 2018, por exemplo, publicou um artigo em que contextualizou o cuidado com o sofrimento psíquico dos universitários, salientando a fragilidade da solidariedade nessas instituições e propondo ações interventivas como favorecedoras de uma cultura de solicitude, através do fortalecimento dos vínculos e do cuidado instaurador de saúde mental. No artigo, defendia que:

[c]uidar desse espaço, em que se entrecruzam experiências mundanas na academia, é cuidar no próprio mundo-da-vida, no qual já estamos aí lançados e em cuja tessitura a nossa existência se constitui. Nesse sentido, interessa-

-nos, nos últimos anos, pensar uma clínica do sofrimento do estudante universitário, escutando o sofrente, para, com ele, produzir sentidos no fazer diário do cuidado. (Macêdo, 2018, p. 267)

No mesmo artigo, escreveu muito brevemente sobre momentos de crise entre universitários e docentes, pois, algumas vezes, os estudantes responsabilizam professores e gestores pelas pressões acadêmicas sofridas, enquanto professores e gestores atribuem aos alunos o motivo de seus fracassos. Sabemos, contudo, que variáveis individuais, das próprias condições de produção e das especificidades de um curso podem interferir na saúde mental de um estudante universitário, mas não podemos esquecer que a comunidade acadêmica das IES públicas no Brasil, para além do alunado, está adoecida, diante de tantos fatores de risco à sua saúde mental (veja-se, como exemplo, o relato de experiência de Santos, 2019).

Tanto que, vimos nos surpreendendo no NuCEU com as demandas de professores universitários e demais trabalhadores da educação superior que buscam intervenções para o cuidado de sua saúde mental. As queixas vão desde dificuldades de relacionamento com colegas e alunos, até depressão, ansiedade, *burnout* e ideação suicida, assim como também é possível constatar no estudo de Baptista, Soares, Raad e Santos (2019). Diante disso, as ações do núcleo deixaram de ser voltadas especificamente para os estudantes universitários e se ampliaram para toda a comunidade acadêmica, principalmente a partir de 2020, ano em que enfrentamos uma crise sem precedentes: a pandemia da covid-19.

Considerando que há pesquisas que apresentam indicadores de que, ao adentrar a academia, o universitário passará de quatro a seis anos no mínimo em um curso de graduação, enfrentando fatores de risco como distância de casa, adaptação à nova moradia e a novas relações sociais (Graner & Ramos-Cerqueira, 2019), reconhecemos a necessidade de, neste capítulo, refletir como o cuidado com a precariedade subjetiva do docente diante da precarização de suas condições e das relações de trabalho nessas instituições pode se apresentar como uma ação preventiva do cuidado com o universitário em situação de sofrimento e/ou adoecimento psíquico, uma vez que a relação professor-aluno pode e deve ser vivida em um contexto restaurador de sentido para a vida acadêmica.

O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO DAS IES PÚBLICAS NO BRASIL

Considerando-se a relação trabalho e subjetividade, alguns autores da psicologia do trabalho recorrem à mitologia grega para explicar a dialética do sofrimento humano no, pelo e por causa do trabalho. Por exemplo, enquanto Borges e Yamamoto (2004) lembram de Sísifo e a sua condenação por Zeus para, dia após dia, rolar uma pedra montanha acima de onde ela rola de volta, para que ele repita o procedimento; Macêdo

(2015) escreve sobre Hefesto, que, apesar de ser filho de Zeus, foi rejeitado até pela própria mãe (Hera), por ser feio, manco e coxo (aparência nada adequada para um deus grego). Hefesto tinha uma grande capacidade de criação e ficou conhecido como deus do trabalho, não só pelas suas habilidades manuais, mas pelo seu talento e ousadia.

Indo pelo mesmo caminho, optamos por lembrar, no presente capítulo, do mito de Atlas: representado pela imagem de um titã segurando um globo em suas costas. Atlas é reconhecido por sua inteligência e liderança. Pretendendo alcançar o poder supremo, lutou bravamente com seus irmãos contra Zeus. No entanto, foi vencido e castigado por Zeus, que o condenou a sustentar eternamente o peso dos céus nos ombros. Mesmo assim, esse peso veio a lhe dar muitos benefícios, pois, ao poder analisar as estrelas e o Cosmos, passou a estudar e reconhecer certos padrões nos movimentos das águas do mar e das estrelas. Por isso, vem a ser considerado o pai da ciência. Portanto, a história desse mito mostra o peso da derrota e do sofrimento, mas também aponta o caminho da resistência e da superação.

Com o castigo dado por Zeus, o nome de Atlas passou a significar “portador” ou “sofredor”. Assim, seu mito representa o peso das dificuldades diárias, o excesso de incumbências e obrigações, tarefas que pesam sobre os ombros do homem, que acredita poder carregar o peso do mundo nas costas, não reconhece seus limites e não dá espaço para atividades além da produção, o que pode lhe causar danos físicos e psíquicos. Segundo Rand (2019), esse mito representa os sujeitos pensadores e criativos, que suportam o peso do mundo atual, que são explorados por aqueles que não reconhecem o valor do trabalho e da produtividade. No entanto, esses sujeitos, por serem dotados de grande capacidade de superação, podem se revoltar e alcançar a vitória.

Para nós, esse mito representa bem o trabalho do ser humano contemporâneo: aquele que busca no conhecimento uma arma para alçar vôos mais altos, mas que, diante das adversidades do sistema, precisa cuidar de sua sobrevivência física e psíquica com mais saúde, tendo em vista que uma das facetas do mundo contemporâneo é a precarização das condições e das relações de trabalho.

Antunes (1999) contextualizou essa precarização como consequência das profundas transformações e da crise estrutural do capital ocorridas a partir dos anos 1970. Nesse cenário, os modelos de produção taylorista, fordista e toyotista parecem se fundir. O trabalhador, além de, em muitos contextos, ser um executor brutalizado de operações rigidamente programadas e controladas, tem seu saber fazer intelectual apropriado pelo sistema do capital, que leva esse sujeito a acreditar em sua autonomia diante do seu trabalho, mas, na verdade, ele é manipulado e subordinado aos interesses do sistema, sendo sequestrado em sua subjetividade.

O desafio de recompor o poder de agir por parte do trabalhador, em termos da vivência pessoal de estar realizando um trabalho bem-feito, é um dos aspectos cruciais para que a atividade de trabalho possibilite desenvolvimento e saúde mental (Clot, 2010). A função psicológica do trabalho reside no estabelecimento

de um contexto sociocultural regrado pelas normas e expectativas de um *gênero profissional*, contexto esse que demanda certo enquadramento por parte do trabalhador, mas, ao mesmo tempo, possibilita que este trabalhador faça a seu modo, em certa medida, o *trabalho prescrito* (Clot, 2006).

O equilíbrio entre o respeito do trabalhador pelas normas e prescrições de seu gênero profissional e sua margem de ação (ou poder de agir) propiciadora de estilização pessoal, ou seja, o equilíbrio entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado, delimita um contexto onde se determina o caráter desenvolvimental ou patógeno da atividade de trabalho (Clot & Lhuillier, 2010). Assim, mesmo em um cenário macroestrutural de regime de produção capitalista que, por definição, busca espoliar o trabalhador, resta a esse sujeito buscar meios de potência de ação na realização de sua atividade de trabalho. Isso não exclui a ação política mais ampla, mas por outro lado, esta ação macro não pode ser vista como suficiente, no imediato, para as tensões existentes no contexto micro das organizações concretas de trabalho.

No Brasil, a realidade da precarização do trabalho e das tensões vividas pelo trabalhador não é exclusiva das organizações privadas, pois as públicas incorporaram esses modelos de gestão, com destaque para as IES, como tão bem foi exposto por Bosi (2007), ao se referir à precarização do trabalho docente desde a década de 1980. O autor situou, além da mercantilização do ensino superior, as mudanças nas rotinas das atividades de ensino, pesquisa e extensão; o acúmulo de funções exercidas pelos docentes; e o insano produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico costuma ser caracterizado pela quantificação das publicações (com o acréscimo recente da avaliação institucional dos periódicos e livros quanto ao *ranking* dos mesmos), orientações de graduandos e pós-graduandos, horas-aula e projetos de pesquisa e extensão dos docentes. Tais parâmetros de produtividade são muitas vezes definidos por instituições de fomento externas à universidade. Tais instituições estabelecem editais que fixam prazos e parâmetros de elegibilidade e competição, além de estabelecerem os parâmetros de estabelecimento dos mais produtivos. Tais fenômenos perduram para além dos 25 anos estudados por Bosi (2007), alastrando-se até os dias atuais, principalmente no âmbito da pós-graduação.

Os recursos estatais para o fomento de projetos de pesquisa e extensão estiveram cada vez mais escassos nos últimos anos afetando sobremaneira, inclusive, a sobrevida acadêmica dos estudantes, Portanto, as palavras de Bosi (2007) escritas abaixo refletem o mesmo cenário mais de 15 anos depois da publicação do seu artigo¹:

1 No entanto, fazemos questão de registrar que temos consciência de que o período de desgoverno que superamos não foi o início e nem o fim de nossos problemas e desafios, mas sua superação trouxe novo alento a um embate que prossegue.

[a] competição é naturalizada, tornando-se a regra. A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avaliza a 'competência' dos que conseguem acessar tais recursos. E o resultado dessa dinâmica traz consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio. (p. 1517)

Não é à toa que várias publicações vêm denunciando ao longo dos anos o cenário de sofrimento psíquico intenso e adoecimento mental entre professores de ensino superior público no Brasil, o que pode reverberar em uso desenfreado de medicamentos, álcool e outras drogas (Leonello & Oliveira, 2014; Oliveira et al., 2017), inclusive durante e após a pandemia de covid-19, período em que os docentes tiveram que se adaptar a novas ferramentas de ensino e avaliação, o que precarizou ainda mais suas condições e relações de trabalho, comprometendo sobremaneira suas saúdes mentais (Barros et al., 2021; Macêdo, Amorim, & Souza, 2021).

O contexto da precarização das relações e das condições de trabalho e da cultura da alta performance nas IES contemporâneas geraram, portanto, o trabalhador precário, a exacerbação do individualismo possessivo e da competitividade, o sequestro da subjetividade do trabalhador, o receio, o medo ou a angústia de se sentir excluído, assim como um sentimento de incapacidade de criar o próprio sentido das experiências vividas, o silenciamento sobre o próprio sofrimento, o autoritarismo organizacional e suas formas de dominação, a exploração dos trabalhadores, a discriminação, o assédio moral, as mudanças nas relações sindicais, o enfraquecimento da luta coletiva contra o sofrimento no trabalho e a falência da solidariedade humana (Antunes, 2009; Macêdo, 2015, 2018; Nascimento & Macêdo, 2019).

Santos (2012), mesmo que tenha se referido às universidades privadas, nos faz refletir sobre o cenário das universidades públicas, já que estas também foram invadidas por modos de organização e gestão do trabalho pautados na lógica da meritocracia, na qual é comum a competitividade, a obsessão em vencer e obter sucesso, e o trabalho que se estende para além dos muros acadêmicos. Essa autora atribuiu isso a um ideário neoliberal e ao capitalismo flexível, que transformaram o mundo do trabalho, no qual a ética individualista e a competitividade são reforçadas e os colegas voltam-se uns contra os outros, neutralizando a mobilização coletiva diante de processos adoecedores como corrida pela eficácia através de qualificações, gestão por metas, avaliações por critérios quantitativos, número de produções científicas, inserção social sem autonomia e desvalorização social.

Rodrigues, Souza, Teixeira e Larentis (2020), mais recentemente, no entanto, focaram especificamente o trabalho docente nas universidades públicas, enfatizando que, ao longo dos anos, foram introduzidas mudanças nas atribuições desses profissionais que produziram intensificação e prolongamento do tempo dedicado ao trabalho. Destacaram que a pressão exercida para aumentar a quantidade de

trabalho, na mesma jornada de 40 horas, favorece uma produtividade que impacta na autonomia intelectual e na perda do controle sobre o próprio trabalho, além da submissão da produção intelectual do conhecimento à lógica do capital. Por sua vez, Romanini (2021), discorrendo sobre a precariedade subjetiva provocada pelos efeitos da pandemia na vida dos universitários, salienta que, na cultura da genialidade, são valorizados currículos lattes extensos, artigos publicados em periódicos altamente qualificados e programas de pós-graduação que se submetem a um processo de hierarquização com pontuações cada vez mais difíceis de alcançar.

Os autores acima acrescentam que tal produtivismo acadêmico favorece o afastamento nas relações sociais, a violência do sistema capitalista e a livre concorrência entre quem deveria ser parceiro na produção do conhecimento científico, o que, necessariamente, leva à precariedade subjetiva que, por sua vez, tem como consequência o desgaste mental, o sofrimento psíquico intenso e o adoecimento. Em adição, são empregadas estratégias individuais de sobrevivência em detrimento das estratégias coletivas. Estimulam-se, portanto, as vaidades intelectuais e as práticas elitistas, meritocráticas, que favorecem sobremaneira a culpabilização individual pelo fracasso acadêmico, que deixa de ser do Estado e passa a ser exclusivamente do sujeito (trabalhador ou estudante). Como fatores protetivos, os autores propõem espaços de diálogo e escuta para que se desconstrua essa lógica meritocrática, a produção de intenso sofrimento psíquico naquelas/es que se sentem culpados por não corresponderem ao ideal acadêmico, a diminuição da autoestima, o desamparo e o silenciamento do sofrimento.

No contexto das universidades federais, Souza et al. (2017) já pontuaram que as mesmas são interrogadas por parte da sociedade e pelo governo quanto à ineficiência no uso dos recursos e na pertinência dos serviços prestados, embora essas instituições apresentem os melhores índices de qualidade de ensino e pesquisa. No entanto, os autores alertam que nelas os professores se encontram sobrecarregados em consequência das exigências da organização do trabalho docente: “decerto, verifica-se que o trabalho desses profissionais vem sofrendo alterações profundas, o que mostra a necessidade de novos estudos que permitam dar visibilidade aos problemas relacionados à saúde dos professores da educação pública superior no Brasil” (p. 3669).

Recentemente, Carvalho, Kidoiale, Carvalho e Costa (2020) argumentaram que o sofrimento mental se instalou nas universidades brasileiras como uma grave crise que afeta estudantes, professores e técnicos administrativos, muitas vezes culminando em suicídio. Acreditando que esse espaço precisa ser transformado para se restaurar a saúde mental nessas instituições, os autores defendem que o modo de vida contemporâneo, que é refém do capitalismo, “faz adoecer a mente, não apenas porque nos compele a estabelecer uma má relação com os outros seres humanos, mas também por uma relação dissonante, desarmônica (incluindo a desarmonia interna gerada pela falta de relação) com os demais seres vivos” (Car-

valho, Kidoiale, Carvalho, & Costa, p. 145). Através de uma vertente multidisciplinar, que inclui as ciências sociais, as ciências humanas e a espiritualidade, os autores destacam como as academias estão carentes de relações interpessoais e de recursos para estabelecê-las, e defendem que mais do que um espaço de produção de conhecimento, as universidades precisam ser um lugar de encontro e de vida. Relembrem, também, o discurso de Marilena Chauí, na UFES, em 1994:

[o] corpo docente universitário tende, por sua vez, a imitar os procedimentos de organização e luta dos trabalhadores industriais e dos serviços, assumindo também a organização e a luta corporativas por empregos, cargos e salários. Ao fazê-lo, deixam as questões relativas à docência, à pesquisa, aos financiamentos e à avaliação universitária nas mãos das direções universitárias, perdendo de vista o verdadeiro lugar da batalha. (Chauí, 1994, citada por Carvalho et al., 2020, p. 148)

Essas palavras nos levam a crer que a cultura da alta performance, que invadiu as organizações contemporâneas, independentemente de serem públicas ou privadas, vem favorecendo uma constituição de subjetividades capitalísticas (em um dizer de Debord, 1997), no qual a autossuficiência impera, o espetáculo se materializa na produção do conhecimento e o outro passa a ser um objeto de consumo e/ou um mero consumidor, não havendo espaço para o reconhecimento desse outro nem da necessária constituição coletiva do Nós para a vida em sociedade.

DA PRECARIEDADE SUBJETIVA DOCENTE AO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS UNIVERSITÁRIOS

Pensar nesse processo nos lembra o filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2015), que, ao descrever a sociedade do cansaço, ressaltou que nela as pessoas se impõem o máximo de desempenho, no entanto, vivem com a sensação constante de insuficiência, com exaustão física e mental, o que parece denotar uma precariedade subjetiva no mundo contemporâneo das universidades públicas, resultante, também, do individualismo, da competitividade desenfreada, do sentimento de isolamento e abandono diante das exigências às quais os sujeitos parecem não se sentir aptos a atender, o que culmina, de acordo com Macêdo (2018), na falência da solidariedade e da insuportabilidade do sofrimento.

É nesse cenário de precarização das condições e das relações de trabalho, e da precariedade subjetiva do docente, que o universitário ingressa e precisará se manter para realizar o tão sonhado projeto de profissionalizar-se para inserir-se no mercado de trabalho. É nesse cenário que os docentes passam a ser referência de profissão para esses estudantes e é nele em que se podem se sedimentar as bases para a construção da futura identidade profissional do jovem universitário.

Portanto, defendemos que, na implementação de políticas públicas multidisciplinares de prevenção e promoção de saúde mental para jovens universitários, estejam previstas ações de cuidado ao docente, visto esses atores sociais serem substratos essenciais na formação dos futuros profissionais. Estando esgotados, desmotivados, adoecidos, os docentes não oferecem condições saudáveis de ensino, nem podem ser um dos pilares favoráveis para a sustentação da vida acadêmica dos universitários, tão ameaçada que está diante dos vários riscos psicossociais enfrentados pelos discentes tanto dentro quanto para além da academia.

Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias (2014) são pesquisadores que estudaram como a percepção da relação professor-aluno pelos universitários pode ser considerada preditiva para facilitar ou dificultar a adaptação à vida acadêmica. Os autores salientaram que a formação e a didática dos docentes, assim como as relações acadêmicas e pessoais que mantêm com os alunos e a própria importância que o professor atribui à formação universitária são aspectos positivos no processo de adaptação discente. Também enfatizaram como professores que agem de forma autoritária e rígida amedrontam os alunos e prejudicam seu desempenho.

Em nossa compreensão dos dados desse estudo, podemos arriscar dizer como os valores da cultura da alta performance, já descritos no presente capítulo, permeiam os aspectos negativos da relação professor-aluno como foi percebido pelos discentes investigados. Tais valores, ao serem reproduzidos pelos próprios docentes, dificultam a adaptação e podem favorecer o sofrimento psíquico do discente. Temos nossas razões para isso: em estudos recentes (Macêdo, Sudário, Souza, & Souza, 2020; Macêdo, Oliveira, & Amorim, 2023), identificamos que as principais demandas de universitários que buscavam serviços psicológicos eram questões interpessoais e da vida acadêmica, dentre as quais encontramos conflitos com os docentes, além da metodologia, didática e de avaliação ultrapassadas deles, o que impactava sobremaneira no desempenho acadêmico do estudante.

COMO INTERVIR PARA TRANSFORMAR E FAVORECER UMA CULTURA DE CUIDADO NAS IES PÚBLICAS

Diante do que até aqui foi escrito, somos levados a reconhecer como cuidar das condições de trabalho docente pode ser uma via direta de cuidado à saúde mental do discente. Acreditamos, entretanto, que mudanças se fazem ao caminhar. Estamos tateando, do nosso modo, as possibilidades de compreender os sentidos que os trabalhadores de IES públicas dão ao contexto e às relações de trabalho. Portanto, a transformação que defendemos aqui passa, necessariamente, pela ética da ação coletiva, pela clareza que temos que o melhor caminho para mudanças institucionais é o intersubjetivo, no contexto do encontro.

Destarte, as ações do NuCEU que estão voltadas para os docentes de IES públicas são conduzidas no contexto da clínica humanista-fenomenológica do trabalho, a partir do uso do método da hermenêutica colaborativa em grupos interventivos. Nessa abordagem, fundamentada em alguns preceitos filosóficos de Merleau-Ponty e Gadamer, e alguns conceitos da psicologia humanista de Carl Rogers, compreendemos o trabalhador como sujeito mundano, encarnado, corporificado nas situações históricas.

Para essa abordagem, o trabalhador existe em um tempo, espaço e lugar específicos, compartilha com outros sentidos da experiência, e é justamente esse compartilhar da experiência com outros que vivenciam uma mesma realidade que é a base para o diálogo que se busca criar com o método utilizado: em um espaço de escuta e fala, o clínico favorece que os envolvidos no processo percorram um ciclo hermenêutico, fundindo seus horizontes, conectando passado, presente e futuro, resignificando o sofrimento, confrontando tradições e produzindo novos sentidos sobre o trabalho, suas relações com os outros e com eles mesmos, o que favorece poderem construir novos projetos para enfrentarem a precariedade subjetiva e as adversidades do mundo do trabalho (Macêdo, 2015).

Para tanto, a oferta dos grupos interventivos pode ser divulgada pelas redes sociais e os docentes se inscrevem voluntariamente, ou pode ser voltada para atender demandas de setores/coordenação específicas de alguma IES. No entanto, para formar um grupo, separamos gestores e subordinados, ativos e aposentados, atuantes ou afastados do trabalho por motivo de acidente/doença, os que estão em início de adaptação dos que estão há mais tempo atuando; independentemente de titulação, gênero, idade, tipo de instituição e curso. Formamos um grupo com no máximo dez docentes; o grupo é conduzido em serviço-escola ou setor voltado para saúde do trabalhador; e o facilitador é supervisionado por psicólogo que tenha experiência com a clínica do trabalho. Nunca conduzimos um grupo em sala de aula ou no setor de trabalho dos docentes, visando impedir interrupções externas e preservar o sigilo quanto ao processo que está sendo vivido.

O processo é conduzido em um total de oito a dez encontros semanais de duas horas cada. Utilizam-se dispositivos como músicas, mitos, crônicas, contos, poesias, fábulas, histórias em quadrinhos, jogos, sucata, revistas velhas, papel A4, argila, cartolina, folhas de papel madeira, cola, tesoura, pinturas, hidrocores, lixeiras de plástico, fotos da infância trazidas pelos docentes, bexigas, planilhas de projeto de vida, dentre outros.

Para o registro da vivência, utilizamos o instrumento denominado por AmatuZZi (2008) de Versão de Sentido (VS), um relato breve escrito imediatamente ao final de cada encontro por cada participante e lido no encontro posterior. O facilitador também escreve diários de bordo, para uso em supervisão.

Nesse contexto, temos alcançado alguns resultados significativos com os grupos interventivos com docentes: ampliação da consciência de si e do outro; atribuição de novos sentidos para o trabalho e a vida; ressignificação do sofrimento; maior sensibilidade para a alteridade; elevação da autoestima; empreendimento do autocuidado; ampliação do poder de agir sobre o próprio trabalho; desenvolvimento de habilidades sociais; ampliação de vínculos sociais (inclusive com colegas com os quais já trabalham há anos, mas nunca tiveram proximidade); elaboração de estratégias de promoção de eventos coletivos com os colegas de trabalho; elaboração de novos modos de lidar com o produtivismo acadêmico; novo estabelecimento de prioridades; tentativas de melhor conciliar vida profissional com vida familiar e lazer; novos manejos do tempo; visualização de possibilidades de novos afazeres cotidianos que causem bem-estar para si e para os outros; diminuição do presenteísmo; desenvolvimento de habilidades de liderança; fortalecimento de vínculos familiares e afetivos diversos; e elaboração de projetos de vida para além do labor.

Diante desses resultados, consideramos que tais grupos, além de promover saúde mental aos docentes, também podem constituir possibilidades para a melhoria das relações dos docentes com os discentes, sendo, portanto, diretamente preventivos ao bem-estar do estudante universitário. Obviamente, muitas outras ações podem ser feitas, principalmente para tentar o desafio do diálogo entre esses atores sociais, desde que essas tentativas sejam pautadas na ética da ação coletiva, no respeito mútuo e na certeza de que o caminho mais adequado à diminuição de conflitos e à ressignificação do sofrimento é o enfrentamento dos mesmos a partir de um diálogo restaurador de sentidos do viver-junto-com-outros produzindo cuidado.

REFERÊNCIAS

- Amatuzzi, M. M.** (2008). *Por uma psicologia humana*. Alínea.
- Antunes, R.** (1999). O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2(1), 55-72. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100008&lng=pt&tlng=pt
- Antunes, R.** (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2a ed.). Boitempo.
- Baptista, M. N., Soares, T. F. P., Raad, A. J., & Santos, L. M.** (2019). Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(1), 564-570. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417>
- Barros, C. C. A., Souza, A. da S., Dutra, F. D., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C.** (2021). Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-23. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>
- Borges, L. O. & Yamamoto, O. H.** (2004). O mundo do trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 24-62). Artmed.
- Bosi, A. P.** (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>
- Carvalho, J. J., Kidoiale, M., Carvalho, E. N., & Costa, S. L. da.** (2020). Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e encontro de saberes. Dossiê saúde mental pela perspectiva das ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, 35 (01), 135-162. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010007>
- Clot, Y.** (2006) *A função psicológica do trabalho*. Vozes.
- Clot, Y.** (2010) *Trabalho e poder de agir*. Fabrefactum.
- Clot, Y. & Lhuillier, D.** (2010) *Travail et santé*. Érès.
- Debord, G.** (1997). *A sociedade do espetáculo*. Contraponto.
- Graner, K. M. & Ramos-Cerqueira, A. T. A.** (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência e Saúde Coletiva*, 24(4), 1327-1346. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>
- Han, B-C.** *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Leonello, V. L. & Oliveira, M. A. C.** (2014). Educação superior em Enfermagem: o processo de trabalho docente em diferentes contextos institucionais. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 48(6), 1093-1102. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000700018>
- Macêdo, S.** (2015). *Clínica humanista-fenomenológica do trabalho: a construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho*. Juruá.
- Macêdo, S.** (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2), 265-277. <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844>
- Macêdo, S., Amorim, J. L., & Souza, M. P. G.** (2021). Distanciamento social na pandemia da covid-19: estudo com docentes universitárias. *Linhas Críticas*, 27, e39455. <https://doi.org/10.26512/lc27202139455>

- Macêdo, S., Oliveira, J. C. S. P., & Amorim, J. L.** (2023). Ensino remoto emergencial e saúde mental de universitários do sertão Nordestino. *Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity*, 15(1). <https://doi.org/10.26823/rnufen.v15i1.24375>
- Macêdo, S., Sudário, N. D., Souza, M. P. G., & Souza, M. A. T. P.** (2021). Universitários em Sofrimento Psíquico: estudo em serviço escola do interior pernambucano. *Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity* 13(2), 1-14. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200002&lng=pt&tlng=pt
- Nascimento, C. L. & Macêdo, S.** (2019). A crise do sentido e a saúde mental no mundo contemporâneo do trabalho: proposições fenomenológicas. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 8(1), 95-112. <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/237>
- Oliveira, A. S. D., Pereira, M. S., & Lima, L. M.** (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G.** (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Romanini, M.** (2021). As máscaras e a precariedade subjetiva: efeitos da pandemia na vida de estudantes universitários. *Revista de Psicologia da UNESP*, 20(1), 49-77. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210003>
- Rand, A.** (2019). *A revolta de Atlas: o homem que queria parar o motor do mundo*. Marcador.
- Rodrigues, A. M. S., Souza, K. R., Teixeira, L. R., & Larentis, A. R.** (2020). A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 25(5), 1829-1838. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33222019>
- Santos, C. V. M.** (2019). Sofrimento psíquico e risco de suicídio: diálogo sobre saúde mental na universidade. *Revista do NUFEN*, 11(2), 149-160. <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.nº02rex29>
- Santos, S. D. M.** (2012). A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista, Curitiba*, 46, 229-244. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400016>
- Souza, K. R., Mendonça, A. L. O., Rodrigues, A. M. S., Félix, E. G., Teixeira, L. R., Santos, M. B. M., & Moura, M.** (2017). A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, 22(11), 3667-3676. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>

PERFORMATIVIDADES DE GÊNERO:

EFEITOS PARA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS

Priscila Pavan Detoni

ABRINDO OS ARMÁRIOS PARA REFLETIR SOBRE A DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

O debate sobre os efeitos da heterocisnormatividade vem ocorrendo nos variados setores da sociedade e atravessa diferentes instituições, como as universidades, por vezes protagonistas de estudos e eventos nesse campo. Contudo, estas instituições ainda seguem posturas contraditórias e normativas em relação ao acolhimento da diversidade sexual e de gênero de seus/suas estudantes. O que repercute diretamente nas questões de saúde mental, como ansiedade, depressão, evasão escolar, ideações e tentativas de suicídios decorrentes de preconceitos, estigmas e exclusões vividas por pessoas que não correspondem às normas performativas de gênero esperadas nesses locais.

Para compreender a produção performativa do gênero nas práticas universitárias, é importante tomar o conceito de gênero como performativo, tal qual proposto por Judith Butler (2013). Para a autora, o gênero se constrói em ato e precisa ser reiterado o tempo todo, de forma que possamos existir enquanto sujeitos dentro de uma norma binária — feminina ou masculina. Desta forma, funda-se a noção de desigualdade, uma vez que, no Ocidente, para que o sujeito possa existir, precisa ser designado dentro das normas de gênero — herocisnormativas — que pressupõe que todas as pessoas estejam inscritas dentro do sistema binário e de hegemonia heterossexual e cisgênera. Isso refere-se à norma de uma determinada época e localização, o que Foucault (1988, 2005) afirmou nos jogos de verdade, do que é legítimo para o saber e o poder em um contexto.

A performatividade do gênero pode ou não ter “sucesso” dentro da lógica heterocisnormativa, ou seja, quando o corpo, o gênero e a sexualidade correspondem às normas da heterossexualidade e da cisnorma. As designadas minorias sexuais e de gênero, que expressam parte significativa da população, pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, pessoas *trans*, *queers*, intersexuais, assexuais, não binárias, entre outros/as (LGBTQIA+), não conseguem corresponder inteiramente às normas, como também não lhes permitem existir absolutamente fora delas, o que faz do gênero a estilização repetida nos corpos, através de atos repetidos que se cristalizam no interior de um quadro regulatório altamente rígido que possa parecer natural. Por isso, as pessoas e os corpos que mais confrontam os repertórios esperados são questionados e até sujeitados.

Assim, o gênero precisa ser sempre entendido como um fazer (Butler, 2013), o que não repele a materialidade dos corpos, mas possibilita analisar de que forma as materialidades se articulam em relação ao gênero e à sexualidade, que podem ser construídas na nossa sociedade, enquanto resultado do discurso e da lei (Salih, 2012). Logo, as universidades não se furtam a serem resultados desses discursos e a (re)produzirem práticas que podem possibilitar, dificultar ou adoecer as existências de pessoas LGBTQIA+.

A fase da adolescência e o início da vida adulta de um número significativo de universitários/as permitem que esses sujeitos procurem viver as suas expressões de gênero e de sexualidade de forma mais livre, e com maiores possibilidades de experiências. Nesse âmbito, podemos relatar o alto número de estudantes que assumem ou experimentam outras identidades de gênero e outros comportamentos sexuais nesse período, por se sentirem mais seguros/as e confortáveis, longe das intervenções familiares ou do conservadorismo das cidades interioranas, que reiteram os valores do binarismo, da hegemonia heterossexual e da cisnormatividade.

Há hipóteses de que as universidades seriam ambientes isentos de estigmas sociais, neutras, assim como a ciência positivista, então, um território livre de preconceitos e acolhedor para a vivência das expressões das diversidades sexuais e de gênero, visto os resultados das pesquisas na área da sexualidade humana, desde Kinsey et al. (1954). Contudo, as universidades ainda são ocupadas por uma série de hierarquias sociais e intelectuais, que legitimam os sujeitos dentro das suas categorias identitárias conforme gênero, sexualidade, classe social, geração, raça/cor, regionalização, profissão.

Por isso, pode ser mais complexo para uma universitária realizar o processo de transição de gênero dentro das áreas das engenharias, marcadas pela presença de masculinidades hegemônicas, do que no campo das ciências humanas ou da saúde, por exemplo. Porém, nenhuma área acadêmica se isenta de estigmas e da produção de preconceitos, dificuldades em acolher diferentes dos “seus/suas”, que por séculos sustentaram suas bases teóricas, diante da valorização/inferiorização de conhecimentos, que podem ser reconhecidos pelos privilégios tradicionais brancos e masculinos. A presença de professoras mulheres e de estudantes negros/

as e indígenas, ainda é bastante recente na maioria dos *campi* universitários brasileiros, que foram construídos com pilares machistas, racistas e LGBTfóbicos na sua constituição, se analisados historicamente.

As universidades vêm gradualmente incorporando questões sobre diversidade de gênero e de sexualidade, a partir dos debates étnico-raciais, o que se deve especialmente à política de cotas (Lei nº 12.711/2012). Essas Instituições estão marcadas pela modificação do perfil universitário, fruto das ações afirmativas, bem como dos efeitos psicossociais, os quais geraram impactos significativos, inclusive de empobrecimento populacional, adoecimentos e sofrimentos, o que precisa redimensionar as formas de autocuidado e cuidado entre e com os/as estudantes.

Diante das exigências traçadas em torno da saúde mental e do respeito às diversidades, faz-se necessário repensar a promoção, a preservação à saúde mental e a inclusão das diversidades de estudantes, especialmente diante das modificações de rotinas que vivenciamos, seja pelo ciclo vital, ou até mesmo pelas crises acidentais não esperadas — como a pós-covid —, as adversidades para dar conta das demandas estudantis e do sustento familiar que esse perfil universitário tem se deparado e repercutido na saúde mental, efeito das sobrecargas sociais e emocionais que compõem os repertórios de escuta de professores/as e técnicos/as atentos/as.

Existe ansiedade nos processos seletivos para entrada na universidade, na escolha profissional, no começo do curso, para adaptação do sistema curricular, seguido pelo aumento contínuo das cobranças ao longo dos semestres, até a finalização dos cursos universitários, em que novamente cada estudante se depara com a necessidade de novas escolhas e responsabilidades. Somado a esse contexto, a universidade representa um local importante da construção subjetiva, nos diferentes âmbitos relacionais, seja nas performatividades de gênero e sexualidade que ela permite que possam circular e como devem ser nesse espaço. Nessa perspectiva, o gênero precisa ser entendido como efeito dos jogos de verdade, aquilo que pode ser performado através da linguagem, dos ditos, das práticas institucionais, ou mesmo pelo corpo, dentro da hegemonia binária que nos interpela como sujeitos ao nascer e nas documentações. Essas possibilidades performativas não dão conta de todos/as/es sujeitos e das suas diversidades, portanto tensionam as instituições, como o campo da saúde e o jurídico, para retificação de registros civis, cirurgias de afirmação de gênero e outras possibilidades de existências.

Ao considerar as disputas teóricas e políticas nas universidades que vêm acontecendo em seu entorno, nos perguntamos: de que modo os preconceitos de gênero são abordados nas universidades? E como promover espaços menos adoecedores na academia? Para tanto, precisamos entender de que forma são construídos historicamente os currículos universitários e como estes incidem sobre as práticas e as tensões que enfrentamos, circulando entre retrocessos e proposições de caminhos mais justos para as afirmações das diversidades.

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

Em estudo realizado por Ribeiro, Munhoz e Detoni (2020; 2022) em uma instituição do ensino superior sobre como as questões de gênero aparecem no currículo universitário, identificou-se algumas pistas para pensarmos como os efeitos da cisnormatividade e de performances de gênero afetam as relações universitárias. Esta pesquisa iniciou pelas problematizações em torno dos tempos da educação, das teorizações de currículo e das possíveis relações com questões de gênero e do feminismo. Em seguida, o estudo buscou entender como as práticas curriculares relativas ao gênero são pensadas, observou-se, então, as transformações na arquitetura da universidade, tais quais a disponibilização de banheiros sem gênero e de salas para lactantes, além do aumento de pesquisas nesse campo do conhecimento.

Primeiramente, faz-se necessário entender que o currículo é uma invenção moderna e, portanto, nem sempre existiu. Mesmo que as formas de ensino e aprendizado existissem desde a Antiguidade, as escolas (e universidades) só foram construídas na Europa na Idade Média. Nesse período foi estruturado um sistema de ensino e criada uma primeira noção de currículo, cuja organização se constituía em dois blocos de saberes: o *trivium* (Gramática, Lógica ou Dialética e Retórica) e o *quadrivium* (Geometria, Aritmética, Astronomia e Música) (Ribeiro et al., 2020, 2022).

Esses blocos de saberes foram constituídos por lógicas que praticaram quatro genocídios/epistemicídios importantes, contra os saberes arábicos e judeus, das mulheres, das populações ameríndias e da população negra, o que marca as relações hierarquizadas, misóginas e desiguais ainda reproduzidas em alguns ambientes acadêmicos; assim como a supervalorização da ciência legítima produzida massivamente no norte do mundo, predominantemente em língua inglesa, por homens brancos, europeus inscritos dentro da heterocisnormatividade. Grosfoguel (2016) argumentou que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi fruto do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais, relacionando o racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização destes nas Américas e, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxarias, porque propagavam o conhecimento oral e não escrito sobre ervas e cuidados. Esses quatro genocídios/epistemicídios foram fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas.

Dessa forma, passamos a entender que o contexto das universidades ocidentalizadas ainda abarca parte dessas normas como constitutivas, nas quais todo comportamento e forma de expressão que se desloque dos pré-requisitos da hetero-

cisnormatividade possa ser interpretado como desviante. Nesse espaço, em que as pessoas (co)existem com “outras”, podemos citar lésbicas, solteiras, viúvas, mulheres contra o matrimônio e a maternidade, e todas aquelas duramente perseguidas e que foram nomeadas como bruxas na idade média, bem como, os corpos não binários e de pessoas trans e intersexuais, que ainda não possuem espaço inclusivo no campo da saúde, e que apresentam um número de evasão escolar altíssima, decorrente dos preconceitos vividos, da negativa, inclusive, do uso do banheiro coletivo binário, que faz parte da violação de direitos de uma das necessidades fisiológicas básicas.

Portanto, o poder da ideologia compulsória binária e cisnormativa está tão enraizado que se supõe que todos/as/es sejam como heterossexuais e cisnormativos, a não ser que se declarem e reivindiquem o contrário. Por conta dessa pré-suposição que entende a heterossexualidade e a cisgeneridade como condições naturais, normais e biológicas congruentes, não possibilitando nem uma terceira via fora da norma binária feminino e masculino, como um terceiro gênero, nas culturas não ocidentalizadas, todos/as aqueles/as que não se enquadram na identidade cisheterossexual precisam fazer movimentos para serem reconhecidos no corpo social e terem suas sexualidades, existências e direitos sociais validados. Mesmo que a homossexualidade tenha sido retirada da classificação de transtornos mentais, em 1985, pela Medicina, e a Resolução nº 01/99 do Conselho Federal de Psicologia siga sendo a mais atacada pela sociedade civil, uma vez que não permite a “cura da homossexualidade” por profissionais da Psicologia.

O estudo sobre as práticas de gênero na universidade de Ribeiro et al. (2020, 2022), baseou-se nos estudos da Professora Sandra Corazza (2005) sobre os três grandes tempos da educação, com vistas a pensar a produção do currículo: o primeiro tempo, relacionado ao princípio da modernidade, é denominado “neutralidade iluminada” (Corazza, 2005, p. 8). Nesse tempo, pode-se perceber a emergência da pedagogia e das teorizações do currículo atravessados pela religião, mas também calcados na ciência, nos valores humanistas, na necessidade da educação para todos, nas relações de educação com o mundo do trabalho (Corazza, 2005). Não houve uma aproximação com estudos de gênero ou com o feminismo, apesar de ocorrerem simultaneamente à primeira onda feminista, que emergiu no fim do século XIX e início do século XX, e que buscava conquistar direitos iguais referentes à cidadania, incluindo a educação, especialmente para as mulheres brancas, visto que as mulheres negras já trabalhavam, como escravizadas e, posteriormente, miserabilizadas (Piscitelli, 2009).

Nesse ínterim, os movimentos feministas se preocupavam com o acesso à educação, à alfabetização, ao sufrágio universal, mas não com questões relacionadas ao que seria ensinado ou aprendido no espaço escolar ou universitário sobre a diminuição das desigualdades entre os gêneros (Ribeiro et al., 2020). No que concerne ao segundo tempo da educação, Corazza (2005) argumenta ser um período de polarização entre liberais e marxistas, tempo de politização da educação, tempo

das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos, tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora (Corazza, 2005). Em meio a essa suspeita absoluta do segundo tempo da educação, emergiram as teorizações críticas do currículo apontadas por Silva (2017), assim como as primeiras teorizações feministas que atravessaram o campo da educação e influenciaram a produção de currículos. O feminismo começou a ganhar espaço no meio acadêmico e uma série de questionamentos começaram a ser enunciados, por exemplo, os materiais didáticos que categorizavam médicos-homens e enfermeiras-mulheres, tornaram-se alvo de discussões. Contudo, essas discussões não foram incorporadas em todos os locais universitários, que reproduzem essas representações de homens e mulheres naturalizando determinados conhecimentos como masculinos ou como femininos, o que ainda visualizamos em livros didáticos — o médico e a enfermeira, a professora da educação infantil e o professor universitário (Ribeiro et al., 2020).

A partir desse momento, os estudos feministas passaram a integrar as discussões de currículo e a questionar a suposta neutralidade do mundo social a partir da noção de gênero (Ribeiro et al., 2022), e, precisamos acrescentar, os processos de colonização da história da educação, acompanhados dos epistemicídios já citados. Nos Estados Unidos da América (EUA), surgiram, também nesse período, uma série de estudos de mulheres que criaram a chamada pedagogia feminista que visava “desenvolver formas de Ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais” (Silva, 2017, p. 96). É importante observar que o feminismo do período das teorias críticas, que converge com a emergência da segunda onda feminista atravessou as teorizações do currículo. Mas somente no terceiro tempo da educação, ao se tratar das teorizações sobre o currículo, é que apareceram, de fato, as produções feministas e de estudos de gênero. Esse tempo, que surge com a pós-modernidade, afirma a existência da diferença, daqueles que, nas palavras da autora, são puros, “diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos” (Corazza, 2005, p. 9). Tal caracterização do tempo parece coincidir com o que Silva (2017) denominou teorias pós-críticas do currículo, às quais são compreendidas para além de projetos institucionais e estatais.

Por isso, o currículo tem significados que vão muito além do tradicional para esses autores. Para Silva (2017) e Corazza (2005) o currículo precisa ser compreendido como lugar, espaço, território, construído nas relações de poder-saber, nas trajetórias e nos percursos individuais e coletivos, compondo a autobiografia, nossa vida e nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2017, p. 150). Os currículos carregam seus planos com valores do que seria uma boa pessoa ou boa família, o que pode se prescrever para determinado estudante, em certa área.

Contudo, esses mesmos teóricos propõem a existência de um currículo imoralista, que se questiona: por que a escolha desses determinados caminhos? Por que esses conteúdos e não outros? Esse currículo mostra que estamos sempre envolvidos por relações de poder, seja nas hierarquias de saberes universitários ou no que se privilegia, desde a estrutura física até a pedagógica das universidades.

Esse currículo se propõe aos desafios da diferença pura e das teorizações pós-críticas, contando também com a teoria *queer* que vem sendo abordada mais recentemente nas universidades, o que Pelúcio (2016) reivindica por “teoria cu”, que seria uma forma de tangenciar esse lugar subalterno e de reivindicação das minorias das diversidades sexuais e de gênero. A teoria *queer* surgiu a partir de estudos *gays* e lésbicos nos EUA e na Inglaterra, o termo foi cunhado por Teresa de Lauretis (1975/1994). O vocábulo *queer* significa de forma pejorativa ‘estranho’, ‘esquisito’, ‘incomum’, ‘fora do normal’, ‘excêntrico’” (Silva, 2017, p. 105).

Pelúcio (2016) traz uma reflexão importante:

Diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, os estudos queer entraram no Brasil pela porta das universidades e não como expressão política vinda do movimento social ... Estas marcas precisam ser apresentadas, uma vez que muito mais do que propor uma vertente teórica nacional específica, nomeada de “teoria cu”, meu objetivo neste artigo é justamente problematizar as formas como temos localmente absorvido, discutido e resignificado as contribuições de teóricas e teóricos queer. Quando falo em teoria cu, mais que uma tradução para o queer, talvez eu esteja querendo inventar uma tradição para nossos saberes de cucarachas. Tentativa de evidenciar nossa antropofagia, a partir da ênfase estrutural entre boca e ânus, entre ânus e produção marginal. (Pelúcio, 2016, p. 127)

Para Ribeiro et al. (2020) a teoria *queer* vem, portanto, estranhar, perturbar a tranquilidade e a normalidade do currículo. Ampliando a problematização que já existia com os movimentos feministas, o *queer* passa a ser, assim como a crítica feminista, uma postura epistemológica perante o currículo e tudo aquilo que junto dele se exerce. Um currículo inspirado na teoria *queer* tende a ser um currículo que tensiona os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* — esta coisa ‘estranha’ — é o que pode fazer diferença no currículo (Silva, 2017, p. 109). Um currículo *queer* pode ser pensado a partir dessas problematizações de gênero e sexualidade e também, de forma mais ampla, como uma postura frente ao conhecimento (Louro, 2016). Os currículos sempre trazem consigo noções de sujeito e subjetivação (p.ex., sujeito autônomo, habilidoso, competente etc.). Um

currículo imoralista, entretanto, se pergunta: “por que esse sujeito e não outro?” (Costa & Munhoz, 2014, p. 429). Por que essa universidade e não outra?

Contudo, a universidade ainda convive com discussões preliminares e retrocessos permanentes, ao não se posicionar em relação à questão de banheiros feminino e masculino, o que impede/dificulta o acesso de pessoas trans ou não binárias, ou quando não reconhece o uso do nome social, para evitar constrangimentos de pessoas trans. Ribeiro et al. (2020) relataram que, sobre suas práticas curriculares de gênero, a universidade analisada adotou sala para estudantes lactantes, o que não propiciou grandes reivindicações ou debates, apesar das marcas que ainda responsabilizam as mulheres pelo cuidado de crianças e outras pessoas que precisam de cuidados especiais. Mas, ao instituir, em cada prédio da universidade, um banheiro “sem gênero” para acolhimento das diversidades, houve o enfrentamento de muitas tensões: porque esse banheiro se instalou onde anteriormente era o banheiro feminino e não no masculino, uma vez que esteticamente era um banheiro com estrutura para pessoas com deficiência. Essa mudança na estrutura recebeu reconhecimento internacional de uma universidade que respeitava as diversidades e permitia acesso de pessoas diversas, ao mesmo tempo que gerou polêmicas mais conservadoras, com questionamentos sobre se esse banheiro seria uma marca da promiscuidade, de uma universidade permissiva, de uma universidade que não estabelece limites de gênero, de um banheiro que poderia gerar confusões e violências.

Além disso, a universidade pesquisada por Ribeiro et al. (2020, 2022) passou a aderir administrativamente ao uso do nome social, e logo teve seis estudantes que ratificaram seus nomes, o que gerou polêmicas e ressentimentos. De um lado, a universidade estaria produzindo pessoas trans, incentivando a mobilidade de gênero, e do outro, ela estaria permitindo a existência de sujeitos, que já estavam ali, a existirem de forma integral. Universidades de vanguarda tiveram, na mesma época, maior dificuldade na modificação das listas de chamada e na utilização do nome social, afinal, nem todos/as docentes passaram a aderir ao nome diferente do registro civil ou não coerente com a aparência de gênero de acordo com a legislação da educação.

Embora a criação da carteira de nome social em estados como o Rio Grande do Sul seja lei, isso não significa que, necessariamente, este direito chegará à população destinatária da maneira como foi planejada, uma vez que pode haver fragilidade na implementação das ações desta política (Guaranha, 2014). Não obstante o nome social ter sido alçado a uma das bandeiras do movimento nacional de travestis e transexuais, ainda há impasses para ser aceito em certas instituições, inclusive universidades.

O quanto cada sujeito se (es)força para corresponder às normas, faz com que exerça, na educação, a reprodução daquilo que vive. Como, então, (des) construir algo tão consolidado na sociedade? Caberiam capacitações e estudos sobre relações de gênero, sexualidade, raça e classe, uso do nome social, questões

sobre capacitismo, para acolher melhor essa população universitária que tensiona a norma? Seria o caso de professores/as não inscritos/as nessas lógicas também poderem ocupar o lugar da suposta liberdade de cátedra?

As universidades, nas suas disciplinas institucionais, mantêm uma discussão sobre suas histórias e suas diversidades? Os grupos de pesquisa de gênero e sexualidade refletem seus processos dentro das instituições? Sobre questões que o imoralismo nietzschiano nos permite pensar em torno das questões de gênero, em um sentido não de afirmar de que modo o gênero deve ser abordado em uma Instituição de Ensino Superior, mas, sim, de perceber o modo como elas emergem em meio a esse espaço. Nessa direção, Ribeiro et al. (2020) sugerem pensarmos um currículo *queer*, ou feminista, para nos aproximarmos da concepção de performatividade de gênero de Judith Butler (2013), de forma a compor, de modo imoralista, um arquivo de práticas curriculares de gênero que podem emergir e que já emergiram nas universidades, uma vez que não temos como descrever todas as possibilidades de diversidades. E quais vocês têm percebido que emergem nos espaços que vocês habitam?

Abrir espaços para pensar o currículo imoralista, aquele que nem sempre está nas ementas das disciplinas, mas perpassar as pesquisas, a extensão, as pichações, os corpos dos estudantes nos permite entender realmente o alcance das políticas afirmativas e da possibilidade da universidade sair da sua bolha, e se tornar pluriversal. (Ribeiro et al., 2020, p. 5)

O que precisamos fazer para desenvolver uma universidade antirracista, antissexista, antimachista, que trabalhe no enfrentamento aos preconceitos, integre os não binários, as pessoas trans, intersex? Isso é possível no nosso espaço-tempo?

ARRUMANDO OS ARMÁRIOS E PRODUZINDO OUTRAS POSSIBILIDADES NA UNIVERSIDADE

No atual contexto, as universidades ainda são capturadas pelas lógicas neoliberais meritocráticas, coloniais que tecem lutas que não podem ser consideradas meramente econômicas, mas que reproduzem preconceitos e hierarquias, baseadas nas desigualdades de gênero, sexualidade, raça, etnia, profissão. Então, os armários das universidades ainda guardam ressentimento do deslocamento de poder, e precisam ser arejados, arrumados, se partirmos da epistemologia do armário de Sedgwick (2007), ainda não é possível simplesmente explodir os armários.

Armários se abrem para as pessoas LGBTQIA+, mas que seguem outras prescrições limitantes: tudo bem ser um engenheiro ou médico em formação *gay*, mas não afeminado, a universidade recebe pessoas trans, mas pretende que essa possa ter passabilidade cisgênera e deseja que se alinhe entre corpo e comportamento,

porque como vai ficar a documentação, as notas e o banheiro. Então, ainda existem pessoas que não têm acesso às universidades brasileiras e outras tantas suportam sofrimentos significativos para tentar caber nessa lógica cartesiana e individualista que ainda opera nas universidades.

As lacunas nas universidades estão começando a ter representatividades femininas, negras, indígenas, LGBTQIA+. Mas esses/as estudantes não inscritos/as/es nas normas hegemônicas, geralmente são os/as que mais adoecem ou evadem, porque escapam às normas, ou não correspondem ao padrão produtivista que garante a manutenção de privilégios a um mesmo grupo.

A meritocracia pretende justificar as desigualdades que produz e privilegiar aqueles que beneficia, seja nos investimentos educacionais ou nas relações universitárias. Afinal, a relação com o desempenho escolar e profissional ainda carrega uma herança de discriminação e exclusão, conforme Bento (2022) aponta no pacto da branquitude, fruto de uma herança escravocrata, pode nos auxiliar a refletir sobre as interseccionalidades de gênero, sexualidade e classe. Por isso, precisamos reconhecer e debater as relações de poder e dominação para criar condições de outras possibilidades de sociedade (Bento, 2022), e de outra universidade, para abrir os armários que ainda não permitem determinadas existências — silenciadas ou negadas.

Não podemos incorrer na sedução do reconhecimento das diferenças como se fossem fruto da meritocracia individual. As lutas por reconhecimento são também lutas de classe, de movimentos feministas, do movimento negro, de séculos de apagamentos. Essa afirmação se torna mais evidente quando compreendemos a violência que a abjeção autoriza — resultado de uma intersecção entre corpo, gênero, sexualidade, raça e classe. Em *Corpos em Aliança*, Butler (2015) refere que o termo *queer* não designa uma única identidade, mas um conjunto de alianças difíceis nas lutas por justiça social, política e econômica, afinal existem muitas tensões e disputas entre os diferentes movimentos feministas e LGBTQIA+. Cada movimento tem interesses particulares, assim como os grupos de pesquisa nas universidades, que recentemente se uniram para lutar pelos direitos básicos violados no desinvestimento recente vivido, e não somente travar dissidências entre projetos e fomentos.

Fortalecer as alianças na busca por direitos pode promover vidas possíveis e outros modos de existir na universidade sem tantos adoecimentos psíquicos, respeitando os tempos dos armários de cada sujeito, de cada história. Afinal, se normaliza o estresse, a ansiedade e o desespero em tempos de provas, entregas de trabalhos e finalização de cursos, o que deveria ser um tempo de celebração pela convivência construída, torna-se um pesadelo e a universidade um inferno.

Seriam as universidades, espaços seguros para a existência de pessoas diversas e que passam por crises no seu percurso universitário, que não (re)produzem e

normalizam discursos meritocráticos — “independentemente da condição de vida, com ou sem moradia, o/a estudante precisa produzir, ele/a está na pós graduação” ou “é a cultura dele/a, mas ele/a não pode praticar aqui”, ou ainda, “como assim? Eu comecei a dar aula para uma menina e agora tem um menino no lugar, como eu faço?”. Essas falas marcaram profundamente a minha trajetória, na última década, como professora universitária e refletem a incapacidade empática de pessoas que deveriam ser referência de acolhimento dentro desses templos de conhecimento, mas reiteram as normas de gênero, classe, raça, sustentadas pelas hierarquias brancas, heterocisnormativas e classistas.

A universidade precisa se questionar se tem acolhido e permitido ser um espaço que respeita as diversidades diferentes de si, se pode ser segura para transição de gênero de pessoas, que não conseguiram essa possibilidade em suas famílias, e por vezes, em comunidades mais conservadoras? A universidade tem sido um local que reflete o capacitismo nas relações de sexualidade e gênero? Segundo Mello e Nuernberg (2012), a primeira questão em relação a um corpo dito deficiente diz respeito à sua suposta vulnerabilidade, fator que sequer permite cogitar uma sexualidade, segundo os padrões da norma que regula quem teria capacidade ou não de exercê-la.

Seguindo: como produzir a transversalidade dos estudos de gênero e sexualidade para que possam se manter efetivos dentro dos espaços universitários, não somente nos projetos de extensão e pesquisa, ou dependendo das pautas de professores/as com afinidade com a temática? A maneira como as políticas educacionais são redigidas e como elas são aplicadas repercute diretamente nos processos de subjetivação, especialmente na vida e na saúde mental dos/as estudantes, produzindo efeitos sobre os sujeitos e na forma como está sendo conformada a gestão do social e a permanente construção da performatividade de gênero.

Ao constituir práticas de resistência à cultura sexista, heterocissexista e homofóbica nas políticas estudantis, poderíamos descolonizar as estruturas de conhecimento da universidade ocidental. O que vai requerer, conforme propõe Grosfoguel (2016), reconhecimento do racismo/sexismo epistêmico, rompimento com o universalismo onde um pode decidir pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental; encaminhamento da diversidade epistêmica, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, no qual se incorpora outras tradições epistemológicas, e possam redefinir conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso).

Por isso, existe complexidade em estabelecer interlocuções com as ações já existentes na universidade/pluriversidade para melhor propiciar qualidade de vida e desempenho acadêmico, ampliando para os espaços de garantias de direito e de respeito às diversidades. Pois, a saúde mental está atrelada aos modos de subjetivação, isso exige desenvolver ações integradas com a rede de saúde nos territórios

e nas culturas afro indígenas americanas (Gonzalez, 2020), para fomentar uma discussão permanente e um investimento constante. Assim os/as estudantes se sentiriam profissionalmente fortalecidos/as para os enredamentos das relações humanas, e para que possam ser agentes de ações de cuidado, inclusão e respeito em todas as esferas vividas. Haraway (1995) destaca que: “precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro” (p. 16). Nossas teorias, currículos, práticas e discursos precisam furar a bolha, limpar os armários e experimentar questionar que universidade e que futuro estamos construindo, que profissionais estamos formando – reprodutores de um (cis) tema individualista e normativo, ou inventivos na valorização coletiva das histórias e alteridades.

REFERÊNCIAS

- Bento, C.** (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Butler, J.** (2013). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J.** (2015) "Bodies in Alliance and the Politics of the Street" in *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press. FAFICH/ UFMG.
- Conselho Federal de Psicologia** (1999). *Resolução n° 01/1999*. CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf
- Corazza, Sandra Mara** (2005). Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 12, 7-10.
- Costa, Cristiano Bedin & Munhoz, Angélica Vier** (2014) Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. *Revista Linhas*, Florianópolis, 15(29), 423-437.
- Foucault, M.** (2005). *Arqueologia do Saber* (7ª ed.). Forense Universitária.
- Foucault, M.** (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Graal.
- Gonzalez L.** (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar.
- Guaranha, C.** (2014). *O desafio da equidade e da integralidade: travestilidades e transexualidades no Sistema Único de Saúde* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS]. <http://hdl.handle.net/10183/115052>
- Kinsey, Alfred, Pomeroy, Wardell, Martin, Clyde, & Gebhard, Paul** (1954). *A Conduta sexual da mulher*. Atheneu.
- Haraway, D.** (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- Grosfoguel, R.** (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Lauretis, Teresa** (1994) "A tecnologia do gênero". In Heloisa Buarque Hollanda (Org.), *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-242). Rocco.
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** (2016). Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm
- Louro, Guacira Lopes** (2016) *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Autêntica.
- Mello, A. G. & Nuernberg, A. H.** (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 635-655. doi: 10.1590/S0104-026X2012000300003

Pelúcio, L. (2016). O Cu (de) Preciado - estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l: revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 9(3), 123-136.

Piscitelli, A. G. (2009). Gênero: a história de um conceito. In H. B. Almeida & J. Szwako (Orgs.), *Diferenças, igualdade* (pp. 116-148). Berlendis & Vertecchia.

Salih, S. (2012). *Judith Butler e a teoria queer*. Autêntica.

Ribeiro, I. W., Munhoz, A. V., & Detoni, P. P. (2020). Prática Curricular no Ensino Superior. *Gênero e Experimentação. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*. 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.4322/2675-4177.2020.024> ,

Ribeiro, I. W., Munhoz, A. V., & Detoni, P. P. (2022). Práticas de Gênero em uma Universidade: um estudo arquivístico. *Educação* (Santa Maria), 47(1), 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984644448314>

Silva, Tomaz Tadeu (2017) *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>

ATENDIMENTO DE PESSOAS LGBTQIA+:

NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Adolfo Pizzinato
Guilherme Gomes Ferreira

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se apresenta como uma análise da experiência desenvolvida pelo Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), projeto extensionista desenvolvido junto ao Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS), órgão auxiliar do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana (IPSSCH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O CRDH funciona desde 2011, inicialmente tendo como centralidade a formação de trabalhadores da rede pública — especialmente de escolas — bem como da própria comunidade acadêmica sobre o tema de gênero e sexualidade. O Centro realizava também ações de assessoria e consultoria em serviços da assistência e de saúde e desenvolvia pesquisas próprias na mesma área, funcionando nesses moldes até 2017, ano em que constituiu, em parceria com a ONG Themis, um projeto de formação de lideranças comunitárias femininas de bairros populares de Porto Alegre, intitulado *Jovens multiplicadores de cidadania*, o qual tematizava os direitos humanos, os direitos das mulheres, a organização do Estado e da justiça, a condição de adolescente, os direitos de gênero e sexualidade, prevenção de ISTs, gravidez na adolescência e medida socioeducativa.

Após esse período, o projeto, que ainda está em funcionamento, diminuiu bastante sua capacidade de atuação devido à escassez de recursos orçamentários, que possibilitasse a contratação de um maior número de bolsistas de extensão. Em 2021, o CRDH atualizou sua natureza, a partir de uma emenda parlamentar proposta pela deputada

federal Fernanda Melchionna (PSOL), que buscou destinar recursos para o atendimento direto de pessoas LGBTQIA+ e de pessoas vivendo com HIV/aids. O CRDH tem, portanto, altera foco de ação, a partir daquele momento, para o atendimento às pessoas LGBTQIA+ e pessoas vivendo com HIV/aids que buscam acolhimento para as suas demandas sociais, jurídicas, de saúde e/ou psicológicas, nos turnos da manhã, tarde e noite, de acordo com as necessidades. Ainda que não se caracterize como um serviço exclusivo ou voltado para a população universitária, esse é um grupo que tem acedido significativamente ao serviço, caracterizando o projeto como referência tanto para comunidade externa como interna à UFRGS.

As atividades e os processos de trabalho do CRDH incluem: avaliação de risco psicossocial; encaminhamento, referência e contrarreferência dos usuários aos serviços da rede socioassistencial (unidades de saúde, escolas, defensoria pública, cartórios, abrigos, albergues e serviços de acolhimento institucional etc.); acolhimento em saúde mental e avaliação psicológica para estabelecimento de contrato de psicoterapia breve focal, aconselhamento ou apoio; aconselhamento jurídico para situações de violência motivadas por orientação sexual e identidade de gênero; orientação sobre o processo de retificação do registro civil ou acesso à carteira de nome social; orientação sobre acesso aos serviços de testagem e aconselhamento de HIV/aids; acesso a tecnologias de prevenção combinada e ao tratamento antirretroviral (TARV); encaminhamento ou orientação de acesso a auxílios ou benefícios assistenciais e previdenciários; oferta de capacitação em matéria de gênero, diversidade sexual e HIV/aids para serviços da rede socioassistencial; discussão de casos com outros equipamentos da rede e reuniões semanais da equipe.

[Desidentificada] retornou para relatar que foi vítima de transfobia na [Desidentificada], quando foi sacar seu benefício. Conta que foi discriminada pela equipe de segurança ao usar o banheiro feminino. Registrou ocorrência policial e pediu orientações, pois quer abrir um processo contra a [Desidentificada]. Informei sobre as possibilidades de processos na área criminal e cível, e a usuária pensa que quer providências nas duas áreas. Pensa que irá buscar atendimento na Defensoria Pública. Antes disso, combinamos que a prioridade é obter as imagens das câmeras de segurança. A usuária pede doação de roupas, mas não estão disponíveis. Informa que rompeu com o namorado, pois ele a agrediu e lhe deu uma facada no braço (mostra o corte no braço com pontos). Fala sobre querer ficar sozinha, buscar ajuda também em outras organizações que a apoiam; fala que se sentiu magoada, pois o namorado não foi na abertura da exposição fotográfica que participou. Convido a usuária para retornar ao grupo de convivência, e ela diz que já restabeleceu o TRI isenção e poderá vir amanhã para o grupo e ter informações da ocorrência policial. A usuária vai embora, pois irá receber doação de tecidos de uma igreja, pois está costurando coisas para vender. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

A atuação do CRDH foi desenvolvendo procedimentos e instrumentos para avaliar e intervir sobre processos sociais complexos e dinâmicos que abordem não apenas a pessoa e/o grupo, mas que também considere as estruturas sociais, políticas e econômicas que implicam e dão sentidos às vidas e/ou que restringem as vidas das pessoas. Assim, a atuação — seja presencial, seja em formato *on-line* — foca no reconhecimento integral do sujeito de direitos, assegurando o reconhecimento das suas potencialidades e evitando qualquer tipo de culpabilização — incrementando a noção de autonomia, através da construção e da consolidação dos vínculos, mantendo a compreensão da dimensão comunitária.

O CRDH, em seu período atual de atividade, tem se esforçado na consolidação das parcerias com redes formais e comunitárias de apoio e atenção (instituições e coletivos do Estado e da sociedade civil), organizando estratégias de cuidado que enfatizem o combate à discriminação, ao preconceito, e à (re)vulnerabilização pelos impactos diretos e indiretos do machismo, da misoginia, da homofobia e da transfobia na vida das pessoas por nós assistidas. Nesse sentido, entendemos que o trabalho na área esteja muito presente: (a) na atenção especial ao conhecimento dos novos marcos normativos, administrativos e organizativos da atenção à diversidade sexual e de gênero, em plano intersetorial: marco legal-jurídico, educacional, socioassistencial e sanitário; (b) na análise das características psicossociais específicas dos territórios de vida; (c) nas estratégias e técnicas mais viáveis de intervenção tanto a nível individual como grupal e comunitário, necessitando haver adaptação à comunicação e ao suporte remoto; (d) no fortalecimento da articulação de redes comunitárias, formais e informais; (e) na otimização de recursos humanos, em diferentes abordagens de cuidado — presenciais e virtuais e de contato interpessoal controlado, promovendo a vinculação afetiva entre profissionais e usuários; (f) nos modelos teóricos da intervenção social com foco na consolidação da cidadania, no fortalecimento da criticidade e na garantia de direitos, sem perder a dimensão de risco emergencial; (g) e nas estratégias de prevenção contextualizada: ações (in)formativas no âmbito da diversidade sexual e de gênero junto às unidades universitárias, locais de práticas ou de projetos.

Assim, pode-se ampliar o desenvolvimento das ações de atenção psicossocial à saúde mental de pessoas LGBTQIA+ no âmbito universitário, sem perder suas diretrizes, objetivos e estruturas normativas do campo dos direitos humanos enfocando algumas estratégias-chave de ação:

(a) *Atenção direta*: serviços para avaliação, orientação e/ou solução de problemas gerados e/ou incrementados na vida universitária, tanto em âmbito pessoal como coletivo, identificando casos de violação de direitos e articulando a rede intersetorial para possíveis encaminhamentos. Ainda que possa ser adaptada a ferramentas virtuais e telefônicas e focada na proteção e otimização de recursos, não se deveria perder o foco da promoção de habilidades, competências e recursos

que permitam às pessoas enfrentar suas necessidades com maior autonomia e possibilidades de êxito frente aos desafios da vida universitária.

(b) *Orientação e consultoria*: monitoramento de ações desenvolvidas no âmbito universitário — seja nas dimensões relacionais, pedagógicas e/ou assistenciais. O mapeamento das potencialidades dos recursos de apoio na universidade e nos âmbitos municipal, estadual e federal, como auxílios, serviços e estratégias de garantia de direitos — incluídas as ações do terceiro setor desenvolvidas nos territórios de atuação do CRDH. Com esse panorama de serviços e ações, tem-se uma leitura estratégica de programas ou serviços — emergenciais ou não —, compreendendo funcionamento, implantação/manutenção e opções alternativas. Constrói-se, assim, possibilidades de articulação de ações para superação de crises vividas por usuários do CRDH, realizando intervenções indiretas com vistas a otimização e multiplicação de recursos.

No âmbito das pesquisas sobre a vida universitária de jovens LGBTQIA+, experiências educacionais com pessoas e/ou em contextos homofóbicos, bifóbicos, transfóbicos ainda abundam registros de *bullying* (Formby, 2017). Enquanto há uma crescente consciência política, prática e leiga sobre o *bullying* contra a diversidade sexual e de gênero, aumentando argumentos de proteção, cuidado e cidadania, coexistem vários outros discursos no âmbito acadêmico, que potencializam argumentos que estigmatizam como “vitimistas” ou “privilegiados” esses coletivos de estudantes (Formby, 2017).

A literatura acadêmica sobre experiências LGBTQIA+ no ensino superior não é farta, mas a revisão de Formby (2017) indica uma tendência um tanto semelhante nos focos em experiências de discriminação, preconceito e *bullying* na vida nos *campi* universitários. Nos Estados Unidos da América, em particular, o foco no “clima universitário” — definido por Formby (2017) como “as atitudes, comportamentos, e padrões de funcionários, docentes e estudantes em relação ao acesso, inclusão e nível de respeito pelas necessidades, habilidades e potencial individuais e grupais” — tende a enfatizar experiências negativas.

No geral, a pesquisa de Formby (2017) sugere a necessidade de entendimentos diferenciados e respostas singulares de atenção emocional, educativa e de apoio social e psicopedagógico às experiências LGBTQIA+ na universidade. Existem muitas implicações práticas, ações, cujos pontos principais podem ser agrupados em áreas abrangentes, como uma cultura de *campus* e currículo inclusivos (com diversidade visível, incluindo de identidades e histórias LGBTQIA+) e, não retratando discentes LGBTQIA+ como “necessitados/as”, mas compreendendo que são os processos psicossociais e culturais LGBTQIA+fóbicos que vulnerabilizam, estigmatizam, limitam e constroem as existências das pessoas — e não condições essencializadas associadas às suas identificações de gênero ou suas práticas sexuais. É provável que isso exija formação e informação para o pessoal e maior disponibilização, inclusive para adaptações arquitetônicas (sanitárias ou residenciais) em termos de gênero nas

Universidades. Além disso, todos os registros universitários e documentos de orientação podem e devem ser atualizados em relação ao nome e/ou sexo e identidade, e permitir outras opções além de apenas “feminino” ou “masculino”.

Em segundo lugar, as universidades devem facilitar e fornecer recursos adequados, apoiar e/ou treinar pares acadêmicos/as e docentes de referência para supervisionar e coordenar ações, atividades e/ou funções de bem-estar inclusivos e não guetificados. Por fim, Formby (2017) defende que a oferta de cursos e disciplinas universitárias pelos serviços de aconselhamento, incluindo a sensibilização através da informação e do compartilhamento de estratégias de apoio (contando, inclusive, com habilidades laborais e formação relacionadas com os ambientes e desafios dos cursos e suas carreiras derivadas).

Desde a ativação do CRDH em seu formato atual de 2021 e, desde a implantação de uma política de atuação ativa no atendimento, escuta, orientação e acolhimento em saúde mental para pessoas LGBTQIA+ participantes da universidade ou de fora dela, já realizamos 1.277 atendimentos para 338 sujeitos diferentes, sem contar as ações coletivas (de apoio matricial, oficina de jogos para jovens de 12 a 18 anos e reuniões com familiares) e de formação continuada para serviços da rede socioassistencial. Boa parte do público universitário atendido no CRDH já tem longo contato com a atenção em saúde mental (assim como a maior parte do público externo à universidade). Entretanto, são muitos os registros de histórias de tratamento psicológico, nos quais o preconceito profissional contra a diversidade sexual e de gênero fez com que discentes lésbicas, gays, bissexuais, não binários e trans tenham recebido cuidados de qualidade inferior e tenham sofrido discriminação ou exclusão direta ou indireta quando utilizaram serviços de saúde mental.

Usuária relata dificuldades de acessar a UBS [Desidentificada] próxima a sua residência e atribui esta barreira ao fato de ser trans. Aceita atendimento psicológico, encaminhada para acolhimento na próxima segunda-feira. Retira uma cesta-básica. Comenta sobre sua rotina atual, vive no mesmo terreno que sua tia, mas mora sozinha. É apoiada com alimento pela tia, quando esta pode. Já tem cadastro no CRAS de referência e aprovação do Auxílio Brasil, aguarda receber. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

De acordo com estudo da Sociedade Irlandesa de Psicologia (e em sintonia com órgãos colegiados semelhantes de outros países, como Estados Unidos da América, Espanha e Brasil) (2020), as características do profissional que mantém dimensões de preconceito anti-diversidade sexual e de gênero são muito similares: (a) presumir que os pacientes/usuários são heterossexuais; (b) patologizar, estereotipar e estigmatizar os usuários LGBTQIA+; (c) assumir que questões psicológicas se devem ao fato de a pessoa ser LGBTQIA+; (d) não ter empatia ou reconhecer as preocupações de saúde dos usuários pertencentes a essa população;

(e) detratar qualquer forma não-heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento, família ou comunidade; (f) tentar mudar a orientação sexual ou a identidade de gênero de uma pessoa; (g) prestar deliberadamente um serviço inferior (por exemplo: colocar uma pessoa no fim de uma lista de espera; não disponibilizar consultas; ignorar comentários/perguntas que não se enquadram nas crenças pessoais; ser imprudente ou minimizar as preocupações de uma pessoa).

Desde a desclassificação da homossexualidade como doença, em 1973, os profissionais de saúde de diferentes áreas têm desempenhado um papel chave na tentativa de reduzir o estigma e o preconceito criados pela patologização histórica da homossexualidade. Ainda que o âmbito da despatologização das identidades trans seja mais recente, também se soma ao estabelecimento de uma visão da sexualidade humana mais baseada em evidências, desafiando a base não científica do preconceito anti-diversidade e estabelecendo padrões para a prestação de cuidados em saúde mental inclusivos e afirmativos para as formas de ser LGBTQIA+.

Embora as principais dificuldades na atenção em saúde mental se devam frequentemente à falta de conhecimento baseado em práticas e evidências não moralizadas da investigação psicossocial contemporânea sobre a sexualidade humana ou à falta de familiaridade com as questões LGBTQIA+, uma orientação geral pode ser a de desafiar qualquer preconceito anti-diversidade que possamos ter, para garantir uma atenção qualificada e embasada nos direitos humanos. Mesmo as expressões mais sutis ou indiretas de preconceito anti-diversidade podem ter um efeito adverso na relação de cuidado em saúde mental e na vontade da pessoa LGBTQIA+ de divulgar informações e preocupações pessoais relevantes ao seu profissional de saúde mental de referência.

[Desidentificada] busca o serviço para cesta básica, pois a mesma conta que está com dificuldades de se manter no emprego por conta de questões de saúde. Usuária tem problemas de circulação nas pernas devido a aplicação de hidrogel e silicone nas pernas, segundo o relato dela. Ela também contou que não conseguiu dizer à equipe de saúde que lhe atende sobre o motivo das erosões na perna serem o hidrogel e o silicone, pois tem medo de sofrer, com isso, preconceito nos atendimentos de saúde na sua UBS. Passamos o número e o endereço do Ambulatório Trans para se vincular a um espaço que talvez se sinta mais acolhida em suas demandas de saúde. Disponibilizamos um kit alimentação para a usuária. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

As principais intervenções componentes de atenção em saúde mental afirmativa englobam a identificação do impacto opressivo do controle coercitivo da sociedade no comportamento de pessoas dessa comunidade (e no caso, a universidade não se exime, não é uma ilha de inclusão), o treino de como manejar situações emocionais extremamente demandantes e o encorajamento da exposição ao contato social reforçador — ou seja, no reforço de estratégias sociais de práticas acolhedoras.

A manutenção de regras heterocisnormativas tem contribuído para que as pessoas LGBTQIA+ nas universidades sejam frequentemente expostas a contingências aversivas como aquelas relacionadas à prática do *bullying*, ao assédio moral e ao abandono familiar, o que frequentemente é acompanhado por reações de tristeza, angústia, isolamento social e tentativas de suicídio (Mussi & Malerbi, 2020). O estresse associado a eventos negativos da vida em populações marginalizadas, por serem minorias, é descrito por alguns autores como estresse de minorias (Meyer, 2003). Para Meyer (2003), o estresse de minorias envolve experiências recorrentes e intensas de preconceito, preocupação constante e intensa a respeito dessas experiências, avaliação negativa de si mesmo e ocultação da própria orientação sexual ou identidade de gênero.

Está abalada pois relata ter sido demitida injustamente de seu trabalho no [Desidentificado]. Conta que acabou se afastando em função de um atestado médico e quando retornou ao trabalho foi demitida. Há no caso uma sugestão de possível preconceito com a usuária, que relata já estar buscando as medidas jurídicas trabalhistas cabíveis dadas as condições antiéticas e ilegais de sua demissão. Conta que está morando em uma *kitnet* e tem pagado suas contas com o Auxílio Brasil que, entretanto, não é suficiente para seus gastos. Está em busca de emprego e trará um currículo para nosso banco de currículos. Solicita duas passagens, uma para assinar sua rescisão e outra para ir ao hospital, pois não está bem de saúde. Na saída passou mal e foi acolhida, referindo estar abalada emocionalmente com a demissão (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

Chega bastante abalada, realizamos uma escuta em saúde mental. Faz cerca de quatro meses que não faz terapia e 2 meses que não toma remédio, apesar de ter diagnóstico de ansiedade e depressão. Contou que se desorganizou muito, pois o trabalho é muito estressante, não a acolhem e é cansativo. Acabou se envolvendo com um colega e ele contou para os outros colegas, sente-se muito constrangida e desconfortável com a situação. Disse que antes tinha uma relação boa com os colegas, porém agora está dividida entre sair do local ou não. Sente-se desamparada emocionalmente e financeiramente. Perguntamos sobre sua rede de apoio, disse que não tem relação boa com os pais e não quer voltar para casa, mas pediu ajuda financeira ao pai que disse não poder ajudá-la. Também disse que tem alguns amigos, mas está com receio de se abrir por medo de estar incomodando. Alegou ter pensamentos suicidas, diz que não quer ficar sozinha (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

Se analisarmos as orientações-guia da Associação Psicológica Americana [APA] (2012, 2015) sobre psicoterapia para lésbicas, *gays* e bissexuais, podemos adaptá-las ao contexto da atenção à saúde mental de universitários LGBTQIA+. Nessa perspectiva, os profissionais de saúde mental que acompanham pessoas

LGBTQIA+ deveriam, independentemente de sua formação: (a) esforçar-se para entender os efeitos do estigma (preconceito, discriminação e violência) e suas diversas manifestações contextuais na vida de pessoas dessa população; (b) entender que as orientações sexuais e as identidades de gênero dissidentes não são doenças mentais; (c) entender que orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes são variantes da sexualidade humana e que os esforços de mudança da sexualidade e do gênero não provaram ser eficazes ou seguros; (d) reconhecer como suas atitudes e conhecimentos sobre questões LGBTQIA+ podem ser relevantes para avaliação, tratamento e busca de aconselhamento ou para fornecer referências apropriadas quando indicado; (e) esforçar-se para reconhecer as experiências únicas de pessoas LGBTQIA+; (f) entender a distinção entre orientação sexual e identidade de gênero ao trabalhar com pacientes/usuários LGBTQIA+; (g) conhecer e respeitar a importância das relações lésbicas, gays e bissexuais; (h) entender as experiências e desafios enfrentados por pais e mães de pessoas LGBTQIA+; (i) reconhecer que as famílias das pessoas LGBTQIA+ podem incluir pessoas que não são a família biológica, mas também amigos e grupos de apoio; (j) entender as formas pelas quais a orientação sexual ou a identidade de gênero de uma pessoa LGBTQIA+ pode afetar sua família de origem e a relação com essa família de origem; (k) identificar os desafios, normas, valores e crenças múltiplos, às vezes conflitantes, que pessoas LGBTQIA+ de minorias raciais e étnicas enfrentam; (l) considerar influências de diferentes religiões e espiritualidades na vida de pessoas LGBTQIA+; (m) reconhecer as diferenças geracionais e etárias entre pessoas LGBTQIA+; (n) entender as vulnerabilidades e riscos específicos existentes para jovens LGBTQIA+; (o) reconhecer os desafios que pessoas LGBTQIA+ com deficiências físicas, sensoriais e cognitivo-emocionais (diversidades funcionais) enfrentam; (p) entender o impacto do HIV/aids e seu estigma na vida de pessoas LGBTQIA+; (q) considerar o impacto socioeconômico no bem-estar psicológico de pessoas LGBTQIA+; (r) entender as problemáticas únicas que existem nos locais de trabalho para pessoas LGBTQIA+; (s) incluir os tópicos de pessoas LGBTQIA+ na educação e formação profissional; (t) aumentar seu conhecimento e compreensão das sexualidades e gêneros dissidentes através da educação continuada, treinamento, supervisão e psicoterapia.

Vale destacar que parte do período recente de funcionamento do CRDH se deu em um contexto pandêmico sem precedentes, contexto esse que gerou maior desproteção social para parcela significativa da população LGBTQIA+ brasileira. Essa desproteção se materializa diante de uma crise sanitária manifestada justamente em um momento político de agenda ultraconservadora e neoliberal que investe com centralidade nas questões de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que produz a orientação de que essas pessoas, já mais vulnerabilizadas e desprotegidas socialmente, podem ser criminalizadas nos seus modos de vida. A pandemia da

covid-19 agravou as condições de vida dessa população, que passou a experimentar com maior força os processos da rualização, da insegurança alimentar e da pobreza, da falta de emprego, de renda e de inclusão produtiva motivados pela redução de postos de trabalho e pelo fechamento de pequenas e médias empresas.

[Desidentificado] é uruguaio e vinculado a uma agregação religiosa. Vem ao Brasil completar sua formação religiosa. Já em Porto Alegre, acaba se apaixonando por um irmão da mesma instituição, seu superior. Eles tiveram um relacionamento escondido até que, mais recentemente, a instituição realiza uma ação coletiva de doação de sangue e, nessa oportunidade, [Desidentificado] descobre que se infectou com HIV desse relacionamento. A relação de ambos veio à tona e o usuário é expulso da instituição, não tendo onde ficar. Relata que no mesmo momento foi privado do almoço no mesmo horário que os outros membros e teriam dito para ele frases de baixo calão. Não tendo para onde ir, acaba sendo acolhido provisoriamente por uma família que anteriormente era atendida pelo trabalho social da igreja que ele ocupava. Sua única parente viva, uma irmã, faleceu esse ano vítima da covid-19. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

Realizado o acolhimento online da [Desidentificada]. Ela nos contou que perdeu o emprego naquele dia e estava bem abatida. Em relato de atendimentos anteriores realizados no Ambulatório Trans ela vinha se sentindo melhor, com mais disposição para realizar as atividades do dia a dia e atividades que lhe davam prazer. Trazia o trabalho como o seu grande motivador. Em atendimento, fala sobre sua vida de maneira bastante desmotivada, relacionando suas escolhas de vida com a estrutura de um labirinto construído por ela. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

No período de funcionamento recente do CRDH, entre 2021 e 2023, tivemos a oportunidade de acompanhar, como dissemos, as trajetórias de vida de 338 pessoas. Mais de 75% desses usuários são moradores de Porto Alegre e possuem três principais demandas de atendimento: 63% buscaram alimento ou acesso à rede e serviços assistenciais; 34% solicitaram atendimento psicológico ou escuta em saúde mental; e 26% demandaram orientação jurídica. A maioria do público atendido foi de mulheres transexuais e travestis (36%), seguido de homens gays ou bissexuais (29,9%), mulheres lésbicas ou bissexuais (17%), homens trans (9,5%) e pessoas não binárias (7,2%). Da população atendida, 28% vivem com HIV/aids. Em relação ao perfil étnico-racial, a maioria é autodeclarada branca (178 pessoas), mas não destoa muito da população declarada negra (pretos e pardos, totalizando 151 pessoas). Nove pessoas declararam-se indígenas. Um destaque dos dados é que foi possível vincular ao serviço cerca de 40% da população atendida, o que significa que essas pessoas estão sendo acompanhadas de forma mais longitudinal, para além do atendimento emergencial e pontual.

A maioria da população nos procurou, como vimos, em situação de insegurança alimentar, motivadas pela possibilidade de acessarem cestas básicas ou de serem referenciadas para outros serviços da rede socioassistencial (como os Centros de Referência da Assistência Social ou os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos existentes para a população em situação de rua, bem como por demandas de abrigagem e albergagem ou para acesso a políticas assistenciais como a gratuidade do transporte público para pessoas com deficiência imunológica). Em seguida, aparecem as demandas relacionadas à escuta em saúde mental (especialmente motivadas por necessidade de acompanhamento psicoterapêutico), aconselhamento jurídico e, em poucos casos, questões relacionadas ao acesso a serviços de saúde (particularmente no que se refere às demandas por adesão e tratamento do HIV/aids).

[Desidentificado] tinha solicitado atendimento virtual pelo *WhatsApp*, alegando necessidade de acompanhamento e apoio em saúde mental. É feita a escuta dele que relata viver em acompanhamento para depressão desde os 15 anos, tendo momentos de auxílio profissional e depois abandonando. Seu último acompanhamento com psicóloga (psicoterapia) e psiquiatra foi feito por três anos até 2020. Teve que parar de ser atendido por esses profissionais porque perdeu o emprego no ano passado. (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

[Desidentificada] foi cafetina há dez anos, até que a facção [Desidentificada] interveio querendo que ela traficasse para eles. Durante um tempo saiu da prostituição de rua e trabalhou dentro de casa, escondida deles. Usuária de drogas, contraiu dívida (oriunda do uso de crack) com essa mesma facção, tendo que vender sua casa para pagar a dívida e consequentemente indo para a rua. Faz dois anos e três meses que isso aconteceu e desde então tem acessado os serviços da assistência social e saúde para população em situação de rua, mas precisa de alimentação (cesta básica) e de orientação sobre acesso a benefício assistencial (BPC). Sua família mora na comunidade onde ela residia e foi para a rua também para não envolver sua irmã e seus sobrinhos com o mundo do tráfico. Diz que desde então conheceu todos os “mafiosos da rua” e hoje se identifica como uma “travesti de rua peregrina” (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

Os atendimentos têm nos convocado a pensar que a desigualdade social e o empobrecimento dessa população LGBTQIA+ como fenômeno social também é produtiva para o governo dessa população e que, antes de configurar uma crise pelo seu crescente recrutamento, é o reflexo de um projeto, destinado a exercer o contingenciamento, o desaparecimento, a invisibilização e a fragilização desses sujeitos no âmbito social, justamente porque não são acolhidos pelos serviços da

rede (já precarizada) existente, por conta dos conflitos que essa rede produz ao ter que receber pessoas LGBTQIA+ nas suas instituições. Foram muitos os relatos, por exemplo, de transfobia ou homofobia nos abrigos e albergues ligados à política municipal de assistência social, como também relatos de recusa de atendimento nos serviços de atenção básica em saúde e nos serviços da rede de saúde mental, discriminação em instituições ligadas à justiça e segurança pública, ataques da polícia em meio a contextos de rualização etc. Essa precariedade no acesso às políticas públicas e aos direitos de cidadania (os direitos sociais) produz uma invisibilidade intensa, que, ao mesmo tempo, vem acompanhada de um hiperpolicimento, o que se traduz em invisibilidade social e visibilidade penal (Ferreira, 2022).

[Desidentificada] é uma mulher travesti que tem como principal fonte de renda a prostituição. Foi abordada por policiais militares no [Desidentificado], quando alega ter sido “enxertada”. Ficou presa provisoriamente por dois dias, sendo que após esse período foi colocada em liberdade provisória. A usuária refere que esses policiais já a estavam observando anteriormente e entende que essa situação foi uma represália pela prática do trabalho sexual. Foi orientada sobre a necessidade de constituição de defensor público e a condição de apresentação até o dia 15 de cada mês para que essa não seja apontada como “foragida” nos sistemas da justiça. Em relação à sua condição de moradia, ela reside há cerca de dois meses em local financiado pela assistência social de Porto Alegre. A usuária vive com HIV há cerca de dez anos, faz uso de tratamento antirretroviral e refere que atualmente sua carga viral é indetectável. É acompanhada pelo CRAS, onde está cadastrada para receber o Bolsa Família (Trecho de atendimento contido em prontuário eletrônico)

Evidentemente, essas determinações são aprofundadas em países que privilegiaram, nas últimas décadas, a doutrina neoliberal. Em outras palavras, o neoliberalismo não advoga pela ausência do Estado, mas sim pelo mínimo da sua intervenção no plano da proteção social, pelo máximo da sua intervenção sobre a moral e sobre os comportamentos das pessoas e pelo máximo de apoio do Estado aos processos de apropriação e acumulação de capital pelo grande capital. No Brasil, não é à toa que a agenda de gênero e sexualidade tem sido privilegiada pelos conservadores, no sentido de que o corpo, o gênero e a sexualidade dos sujeitos sejam cada vez mais bem controlados e reprimidos.

O repasse orçamentário para o funcionamento do CRDH, em 2021, ocorre, por esses elementos, em um “momento em que conservadores dominam o governo, [de modo que] o contraponto é necessário para garantir o respeito aos direitos humanos” (*Revista Movimento*, 2022). Isso demonstra um contexto de avanço neoconservador e neoliberal, a destruição de conquistas no âmbito dos direitos e políticas sociais, o empobrecimento da população e a crise econômica, política, social e sanitária.

Além disso, nossa experiência no serviço se coaduna à discussão apresentada por Carrington e Sims (2023), quando avaliam a formação para docentes e terapeutas no acolhimento à pessoas LGBTQIA+: a formação sobre diversidade sexual e de gênero e o treinamento de competências é essencial para os/as estagiários/as e demais discentes tornarem-se não apenas melhores terapeutas ou profissionais da saúde, mas também compõem um elemento de formação cidadã que qualifica as relações sociais para além do campo interventivo do cuidado formal.

O investimento de tempo em formação docente e discente, ensinando sobre diversidade sexual e de gênero, aconselhando educadores ajuda discentes e estagiários/as a se sentirem mais à vontade e confiantes frente às demandas de escuta e cuidado. No entanto, para conseguir isso, é importante que os/as tutores/as de atendimento e supervisores(as) assumam a responsabilidade de desenvolver e manter seus próprios conhecimentos e conjunto de habilidades técnicas e pessoais, para que possam fornecer o apoio adequado não apenas aos discentes estagiários, mas especialmente aos/às atendidos/as (Carrington & Sims, 2023).

O papel das palestras, formações e demais atividades na comunidade externa, especialmente no contato com outros contextos, linguagens e diferentes problemas, ajuda o grupo de discentes estagiários a se capacitarem não apenas para a acolhida, mas também para o âmbito das práticas de enfrentamos a atitudes heterossexistas (suas e externas) e fornece níveis de empatia e consideração positiva a seus/suas colegas LGBTQIA+ acompanhados/as pelo serviço. Espera-se que esse tipo de atividade (que realizamos também em outras universidades) fomente uma crítica coletiva que influencie, inclusive, os currículos de formação na área da saúde para a inclusão da formação no campo da diversidade sexual e de gênero, assim como vem acontecendo no campo das relações étnico raciais. Essa dimensão política da formação deveria ser mais bem encampada, inclusive pelos órgãos de classe para a implantação de políticas de formação (Carrington & Sims, 2023).

REFERÊNCIAS

American Psychological Association (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *The American Psychologist*, 67(1), 10- 42.

American Psychological Association (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, 70(9), 832-864.

Carrington, M. & Sims, M. (2023). How can counselling training courses better prepare their trainee therapists to work with LGBTQ+ clients? *Counselling and Psychotherapy Research*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/capr.12684>

Ferreira, G. G. (2022). (Des)proteção social de pessoas LGBTQIA+ no Brasil: entre a invisibilidade perversa e o investimento conservador. In Eliane Rose Maio et. al. (Orgs.), *Diversidade sexual e identidade de gênero: direitos e disputas* (pp. 139-154). CRV.

Formby, E. (2017) How should we 'care' for LGBT+ students within higher education? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 203-220, doi: 10.1080/02643944.2017.1363811

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>

Mussi, S. V. & Malerbi, F. E. K. (2020). Revisão de estudos que empregaram intervenções afirmativas para pessoas LGBTQI+ sob uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1), 4-19. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1438>

Revista Movimento (2022). Emenda de Fernanda Melchionna viabiliza Centro de Referência para a comunidade LGBTQIA+. <https://movimentorevista.com.br/2022/08/>

[emenda-de-fernanda-melchionna-viabiliza-centro-de-referencia-para-a-comunidade-lgbtqia/](https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1438)

O QUE PODE A GRUPALIDADE DE MULHERES NEGRAS?

(DE)FORMAÇÕES DE UM CORPO BRANCO EM ATO

Miriam Cristiane Alves
Diego Portella Viana
Ademiel de Sant'Anna Júnior

CARTA AO MEU FILHO — PARTE I: UM CORPO BRANCO EM ATO

Querido Carlos!

Esta carta quer te encontrar alegre e liberto quando puderes compreendê-la. Quero aqui dividir contigo um pouco das apreensões, tensões e conflitos de ser um homem branco-cis-hétero na segunda década dos anos 2000, e das belezas e alegrias que me impulsionam, diariamente, a lutar por uma sociedade mais justa, equânime, democrática. Nascestes em uma linda tarde ensolarada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, e naquele ano vivenciamos um processo muito cruel e sintomático de nossa história como sociedade que foi forjada pela violência colonial. Vivíamos a implementação de um projeto político nefasto e perverso, após a destituição de nossa primeira presidente mulher, através de um golpe institucional de Estado. Naquele momento, muitas garantias sociais, conquistadas arduamente por gerações, estavam sendo criteriosamente desmanteladas, em um jogo de interesses políticos em que tudo era possível. Assistimos pela televisão a inversão total de valores muito caros para a democracia, por exemplo, em nome da liberdade de expressão pessoas brancas se diziam no direito de serem racistas. A partir da ideia terrível de que uma mentira sendo contada várias vezes pode se tornar verdade, elegemos, sob um silêncio ensurdecador da branquitude que sempre reinou no país, um homem que representou tudo aquilo que queríamos superar — o racismo, o sexismo, o classismo, a misoginia, o capacitismo, a LGBTQIAP+fobia.

Pela primeira vez, eu, um homem branco-cis-hétero, passei a temer pela minha vida, pela vida de outras pessoas tão brancas quanto eu. O sentimento era de que estávamos entrando em um caminho sem volta e não imaginávamos que a situação se agravaria absurdamente. Em março de 2020, antes de completares um ano, o alastramento do vírus SARS-CoV-2, a Covid-19, foi declarado como pandemia. Amarguei demais não poder passar contigo, fisicamente, teu primeiro aniversário e mais tarde, também, nos teus dois anos. Nossos encontros se tornaram bem mais difíceis e esparsos, a crise pandêmica e política vivida em nosso país produziu feridas profundas e traumáticas. Eu, aqui, quero te falar sobre esse pesadelo, sobre o que ele representa, seus processos, reflexos e o que devemos tirar de lição para não repetirmos nunca mais, nem como farsa.

Pela primeira vez, passei a pensar no privilégio que tinha por ser um homem branco. Isso, após ter sentido na pele o que é ser agredido por estar vestindo uma camiseta vermelha. Filho, eu estava apenas com uma camiseta vermelha e fui agredido por homens brancos que vestiam camisetas em verde e amarelo, que me acusavam de comunismo. A partir deste episódio, comecei a refletir sobre o que é ser agredido por ter a pele negra — eu poderia trocar de camiseta, mas meus amigos negros não poderiam trocar de pele. Pela primeira vez comecei a pensar sobre os privilégios da branquitude e vivi um processo longo e dolorido. Senti que precisava fazer algo.

Então, foi num projeto de extensão da universidade, na mediação de um grupo psicoterápico com mulheres negras, que transformei meu modo de ver o mundo, de sentir as relações raciais, de perceber meu corpo branco como racializado. Foram muitas cutucadas, incômodos, conflitos internos que me trouxeram até aqui. Uma experiência marcante que me fez perceber o quanto o meu pensamento era colonizado, o quanto eu reproduzia o racismo. Continuo sendo um homem branco-cis-hétero, mas, agora, crítico em relação à minha branquitude. Filho, foi muito rico compartilhar daquele espaço psicoterápico com mulheres negras. Cada história de vida, cada narrativa, cada depoimento me virava e revirava do avesso. Eu me senti virando uma chave ao tirar o véu da ignorância de meus olhos. Eu ignorava a história, a memória, a cultura e a matriz africana de nosso país; eu ignorava o sofrimento da população negra, bem como sua capacidade criativa, inventiva, de produção de vida e existência.

Filho, desejo que esta carta te encontre em uma sociedade realmente democrática, em que a branquitude se pense e reveja seus privilégios.

*Abraço,
Papai, Dário.*

O CAMPO PROBLEMÁTICO: ESCUTAR E LOCALIZAR!

Era início de 2021 e estávamos há um ano em isolamento físico desde a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 20 de março de 2020, que classificou o alastramento do vírus SARS-CoV-2 como pandemia. Neste contexto, o Grupo de Escuta e Autocuidado, do projeto de extensão “Diz Ai”, emerge como uma aposta em um espaço de encontro onde era possível compartilhar experiências singulares e, ao mesmo tempo, vivências coletivas, compulsoriamente instaladas em nossas vidas a partir da pandemia da covid-19. O grupo possibilitou um viver com, mesmo que mediado pela tela de um computador ou celular; a troca de estratégias de cuidado consigo e com o outro; a reflexão sobre os novos limites, sobre as incertezas, as angústias e as questões sociais emergentes. Alguns dos sofrimentos comuns ao coletivo estavam relacionados à insegurança generalizada que se apresentava em todas as esferas da vida naquele momento; ao isolamento físico e à nova virtualidade da vida social; a um luto coletivo experienciado como silêncio; ao medo da morte.

Todo esse processo é vivido aqui no Brasil associado a uma outra crise: a política. Nós assistimos, até dezembro de 2022, a uma perversa manobra de interesses que trouxe à tona as mais diversas forças antidemocráticas; sofremos duros ataques a direitos e garantias sociais, inclusive na área da saúde mental, em que vimos os serviços substitutivos serem praticamente inviabilizados com cortes, congelamentos e centralização administrativa. Vivenciamos naquele período, sob um silêncio ensurdecedor, em um país constituído por um grupo que hoje podemos classificar como “neofascistas”, que legitimou simbólica e institucionalmente todo tipo de preconceito, violência, opressão, discriminação — especialmente no que tange às relações raciais —, fazendo emergir um passado-presente colonial, coronelista, escravocrata. Passado-presente cujas camadas de opressão que o constituem se sobrepõem, intensificando as vestes coloniais do racismo, do sexismo, da misoginia, da LGBTQIAP+fobia, como uma espécie de reação do sujeito-colonial-coronelista-escravocrata ao temor de estar sendo obrigado a ouvir as vozes da pluriversidade humana e ter de considerá-las nas políticas públicas e na organização da sociedade. A colonização não cessa de se inscrever, como pontua Geni Longuini (2021), e não acabou com a derrocada das colônias, muito menos com o fim da escravização de pessoas indígenas e negras.

Diante deste cenário, nos propomos a olhar, sentir e desnudar os privilégios que atravessam o corpo branco, que produz sua escuta clínica e sua fala do alto de uma superioridade inventada. Pode o corpo branco, ao tocar o chão, sentir

as vicissitudes de experiências de *corpas pretas*¹? O que sente um homem branco, heterossexual, cisgênero ao ser acolhido por um Grupo de Escuta e Autocuidado formado por mulheres negras? Seria aquele o seu lugar? Ele sustentaria o lugar de suposto saber da psicologia, quando escutando mulheres negras? Poderia esse homem branco dispor de uma escuta clínica implicada, sensível ao encontro com mulheres negras, desde uma intencionalidade psicoterápica?

Importante salientar que nas tessituras deste encontro inter-racial no espaço psicoterápico, não consideramos, por um minuto, que seria pacífico, liberado de qualquer mal-estar ou desconforto, especialmente para o corpo branco. Afinal, falamos de séculos de violências impetradas contra a população negra e, como diz Jota Mombaça (2016), ela precisa ser redistribuída. Para a autora, redistribuir a violência é um gesto de confronto e, ao mesmo tempo, de autocuidado de homens e mulheres negras: “[n]ão tem nada a ver com declarar uma guerra. Trata-se de afiar uma lâmina para habitar uma guerra que foi declarada a nossa revelia, uma guerra estruturante da paz deste mundo, e feita contra nós” — homens e mulheres negras (Mombaça, 2016, p. 10).

Em que medida o corpo branco, em um espaço psicoterápico, pode acolher o confronto, o conflito produzido pela branquitude e que reverbera na grupalidade de mulheres negras? É importante ressaltar que a grupalidade aqui proposta, opera para além da “força de interdependência capaz de unir os participantes, explicando a todos e a cada um o valor de cada esforço” (Alevato, 1999, p. 33). A grupalidade, conforme a compreendemos neste texto, ocupará a dimensão sensível já inscrita coletivamente entre as mulheres negras. Apostamos que é pela grupalidade que existimos, ou seja, é na vivência coletiva, conforme nos lembra Audre Lorde (2019), que se opera o que chamaremos de tecnologias coletivas de preservação e autocuidado. Pela grupalidade foi possível, por séculos, sustentar os arranjos e rearranjos que se colocam como realidade dura da vida cotidiana de pessoas negras, como exemplo, enunciamos o modo como experienciamos a pandemia de covid-19. Deste modo, interrogamos como se deu o encontro de um corpo branco-cis-hétero frente a grupalidade já existente entre as mulheres negras.

Eis a urgência e a necessidade de construir deslocamentos no modo como as pessoas brancas percebem e sentem as pessoas negras. É importante lembrar que o corpo branco também está em cena quando pensamos, discutimos, problematizamos as relações raciais. Todavia, é comum que ele não seja questionado, perturbado, interrogado por seus pares, pelas instituições embranquecidas, haja vista que operam desde o pacto da branquitude, como nos ensina Cida Bento

1 Considerando que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência” (Kilomba, 2019, p. 14), e mesmo sabendo que a palavra “corpo”, na língua portuguesa, não possui variações no gênero, optamos por inscrever e escrever “corpa preta”, enunciando, assim, o lugar de uma subjetividade que (re)existiu e (re)existe aos efeitos do sequestro transatlântico (Alves, Sant’Anna Jr., & Izidoro-Pinto, 2023).

(2022). Nesse sentido, há entre os brancos um acordo silencioso para a manutenção e perpetuação de privilégio e hierarquização de discursos e práticas em relação ao outro, ao sujeito negro. Ainda segundo a autora, no Brasil, a branquitude gera a manutenção das heranças escravocratas que produzem a dominação de um grupo (branco), sobre outro (negro), na política, na cultura, na economia, assegurando os privilégios brancos (Bento, 2022).

Em um processo de análise crítica sobre a experiência de mediação de um grupo psicoterápico, por um homem branco-cis-hétero, formado por mulheres negras, colocamos em suspensão e suspeição os deslocamentos, os contraditórios, os privilégios, os limites e as possibilidades da branquitude quanto à escuta clínica antirracista, implicada e encharcada de corpo, desde a “poética da Relação” (Glissant, 2021). O primeiro analisador passa por nos demorarmos, um tanto mais, na compreensão do que escapa despercebido, do que foge, do que pode ser lido como uma falha, um desvio, um ato falho no discurso e nas práticas do corpo branco nos cenários que ocupa. Cenários que podem ser analisados, interpretados, transformados, mas este que o habita, o corpo branco, segue em silêncio sobre si — inquestionavelmente silencioso. Importa, portanto, pôr em discussão o movimento escuta-fala-silêncio-fuga-retorno experimentado pelo corpo branco inscrito na cena da grupalidade de mulheres negras.

A escuta clínica não é uma atividade neutra, e o tensionamento em torno das relações raciais não se dá apenas do lado de fora, mas também no lado de dentro — e aqui falamos do lado de dentro do espaço psicoterápico (Silva, 2017). Mas estariam as mulheres negras dispostas a falar de si com um homem branco? Falar sobre suas dores, sobre os sofrimentos produzidos pelo racismo, sexismo, classismo? Não seria essa mais uma violência que o corpo branco produziria nas copas pretas?

Neste manuscrito temos como objetivo problematizar o que pode a escuta clínica de um homem branco-cis-hétero, a partir do deslocamento e da reflexão crítica de sua branquitude, para a produção de lugares inventivos de experimentação inter-racial em um grupo psicoterápico formado por mulheres negras. Partimos de uma vivência singular, a fim de pensá-la em um registro coletivo que forja saberes no campo da psicologia social e produz pistas para uma clínica política antirracista.

Colocamos em análise a experiência de escuta e de mediação do Grupo de Escuta e Autocuidado, vinculado ao projeto de extensão “Diz Aí: Clínica Feminista e Antirracista, do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò”, do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas. Tal experiência aconteceu ao longo de um ano entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021.

O Diz Aí atende à comunidade interna e externa da universidade e está comprometido com uma escuta clínica implicada e encharcada pela experiência das pessoas e dos seus contextos sociais, culturais, históricos e políticos. O projeto

tem como propósito oferecer espaços coletivos e individuais de acolhimento, de cuidado, de compartilhamento de experiências e de estratégias de autocuidado para pessoas cujo sofrimento psíquico está transversalizado pelas violências racistas, sexistas e LGBTQIAP+fóbicas.

GESTOS METODOLÓGICOS NA TRILHA DE EXPERIÊNCIAS ATREVIDAS

O que enuncia esta escrita, sobre o encontro de um homem branco com mulheres negras do Grupo de Escuta e Autocuidado, passa por um movimento, um desconforto e uma tensão. De movimento chamamos o encontro com autores e autoras negras que também circulam por um pensamento descolonial, que se atreveram a contar suas histórias, suas vivências, suas escrevivências, trazendo à tona as estruturas de dominação de raça, gênero e classe. Seguimos pilhadas/os, ora pelo desconforto do corpo branco não ter conhecido, outrora, a intelectualidade negra; ora pelo fato de o racismo-sexismo epistêmico nas universidades ocidentalizadas concentrar os cânones em cinco países europeus que seguem ditando o conhecimento científico, como aponta Ramón Grosfoguel (2008). Sentimos que é preciso tensionar os cânones ocidentocêntricos para compreendermos como a coletivização de vivências pode, de fato, quebrar com paradigmas instituídos pela “lógica da modernidade” (Mbembe, 2018).

A partir das tensões, experimentamos o que Ademiél de Sant’Anna (2021, p. 94) chamará de “gestos metodológicos”: ao escolhermos uma metodologia, devemos estar atentos aos gestos que emergem no corpo, mobilizando suas insurgências e insubmissões que extrapolam as geografias, biografias, fazendo circular, na escrita, a “poética da Relação” (Glissant, 2021). Esse autor nos apresenta a poética da Relação como movimento que requer, de quem escreve, a impreterível inscrição de seus sentires, suportando em cada linha, cada parágrafo, “a presença de todas as línguas do mundo. Não as conhecer nem refletir a respeito delas, mas saber (sentir) que elas existem com necessidade. Saber que essa existência decide sotaques da escrita” (Glissant, 2021, p. 245). Se incorporarmos a poética da Relação à escuta clínica e ao encontro entre mulheres negras e um homem branco, torna-se possível suportar a presencialidade de várias línguas transbordando sotaques na construção de uma clínica política, quiçá antirracista. No caso deste grupo de escuta, o estagiário foi percebendo a existência de uma clínica forjada desde a grupalidade das mulheres negras, coletividade essa que já existia antes de sua entrada/intervenção. Este é o segundo analisador pelo qual gestamos este manuscrito.

É preciso situar, aqui, que falamos de mulheres negras que, ao experimentarem rasgos em suas *corpas* pretas, produzidos pela colonialidade, escapam pelas frestas. A este movimento de escape, Ademiél de Sant’Anna (2021, p. 23) chama de “exercícios de atrevivência”, ou seja, ao reunir os “verbos ‘atrever e escrever’

como aposta expansiva nas corpos pretas, fazem-nos existir para além dos *scripts* orquestrados pelo racismo e sexismo, neste tão contraditório quanto violento jogo da colonialidade”. Portanto, *atreviver* como possibilidade de escapar das estruturas apodrecidas da colonialidade. Mas e o homem branco que escuta, como sente as atrevivências das mulheres negras?

Para narrar o percurso, o transcurso, a travessia de um corpo branco diante de corpos pretas em um grupo psicoterápico, lançamos mão da ficção experimentada desde a escrevivência de Conceição Evaristo (2016). Deste modo, se em algum momento, cara leitora, surgir a dúvida se este artigo trata de realidade ou invenção, afirmamos a inseparabilidade entre realidade e ficção interrogando em coro com Conceição Evaristo.

Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (2016, p. 6)

É nesse fosso que se aprofunda, que se torna possível o nascimento de Dário, homem branco-cis-hétero, estudante de Psicologia, que ganha corpo, carne e osso, em uma pele alva que contrasta com a pele repleta de melanina das mulheres do Grupo de Escuta e Autocuidado. Dário performa no texto, as principais problematizações sobre a experiência de ser um homem branco no encontro com mulheres negras.

Nas próximas linhas, estes gestos metodológicos, em meio a *exercícios de atrevivência*, inscrevem em ficção o encontro de um homem branco, Dário, com mulheres negras no Grupo de Escuta e Autocuidado. Colocamos em análise a branquitude que forja os privilégios de uma coletividade branca, que se sustenta na manutenção da lógica colonial, racista, sexista; bem como as (im)possibilidades de uma escuta clínica antirracista no encontro inter-racial.

BRANQUITUDE EM CENA: REFLEXÕES SOBRE UM CORPO BRANCO-CIS-HÉTERO

Este texto se move através do deslocamento entre-sujeitos, entre-lugares, entre-saberes e entre-sentires na prática psicoterápica em Psicologia. De que modo é possível um fazer que opere a descolonização do pensamento-prática? O convite às leitoras e leitores é a ativação da atenção encarnada no instante, considerando a presença de Dário, homem branco-cis-hétero, como marcação colonial. Que

rasgos são produzidos desde a poética da Relação (Glissant, 2021) na presença/ausência do corpo branco em um grupo formado por mulheres negras?

A presença de Dário se dá no instante em que se consegue construir uma escuta encarnada na grupalidade das mulheres negras. A ausência, trata-se da política de silêncio instalada como “pacto da branquitude” (Bento, 2022), que promove silêncios sobre o corpo branco e, ao produzir efeitos sobre como esse mesmo corpo vai operando nos espaços que ocupa, atua na manutenção de posições de privilégio. Como homem branco-cis-hétero, Dário precisa encarnar, em seu pensamento-prática, o que será uma abertura para a análise da interseccionalidade de raça, gênero e classe em seu processo de escuta, ao passo de Lélia Gonzalez (1980/2018) e Patricia Hill Collins (2021).

Lélia Gonzalez, já na década de 1980, afirmava que o lugar de enunciação, o lugar em que nos situamos, produz efeitos sobre o modo como experimentamos e interpretamos o racismo, o sexismo e o classismo, e problematizava os estereótipos, os *scripts* da mulher negra a partir da imagem de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, 2018). Embora a autora não tenha utilizado o conceito de interseccionalidade, compreendemos que ele estava presente em sua produção intelectual e política. Patricia Hill Collins (2021, pp. 15-16), ao contextualizar os modos de uso e ao situar historicamente o conceito de interseccionalidade, oferece-nos uma “descrição genérica”:

[a] interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Interrogar-se sobre o modo como as relações interseccionais de poder operam na corpa preta das mulheres negras do Grupo de Escuta e Autocuidado, sobre o modo como as opressões fazem relevo na existência dessas corpas, torna-se o grande desafio de Dário, que precisa atrever-se a desenhar e dar significado aos rastros da colonialidade que emanam de seu corpo branco. É nesse interrogar-se que ele vai entendendo o quanto a branquitude enlaça tramas fixadas no tecido social sobre quem é humano e quem não é, tornando-se a principal garantidora do corpo branco em seus lugares de privilégio. Dário interroga-se sobre as relações de dominação empreendidas em nome da “razão branca”, pela qual quaisquer modos de diálogo tornam-se inviabilizados (Mbembe, 2018).

Na realidade brasileira, o pacto da branquitude chega primeiro à medida em que o modelo hegemônico eurocêntrico mantém seu estatuto em plena atividade

de dominação da cultura, dos corpos, das humanidades, criando uma hierarquia perversa entre a pluriversidade humana. O corpo branco-cis-hétero é posto, pela própria branquitude, como o verdadeiro representante da condição humana, universalizado, e Dário se sentia perfeitamente tranquilo, acomodado dentro desse *script*. Isso até ser provocado pela grupalidade das mulheres negras: “e aí menino, você está com sono? Não dormiu a noite?”.

Dário sente um incômodo, um desconforto. Aquela grupalidade de mulheres negras sinalizava, denunciava algo que lhe cortava, que lhe rasgava, mas não sabia nomear. Ele se deu conta que não fora a primeira vez que sentira muito sono. Em supervisão, ao relatar a cena-acontecimento, foi interrogado: “o que elas narravam que você não pôde escutar? Por onde anda o seu racismo?”. Em seu íntimo, Dário sentiu muita raiva da supervisora e negou a possibilidade de ser racista, embora admitisse a existência do racismo. A negação é um dos cinco mecanismos de defesa do eu, desde a psicanálise, explicitado por Grada Kilomba (2019), e um dos quais o sujeito branco vivencia quando no exercício de ouvir o sujeito negro, de tornar-se consciente de sua branquitude, de seus privilégios e de seu racismo. Segundo a autora, a negação “opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos” (Kilomba, 2019, p. 43).

Pela primeira vez, Dário se vê numa encruzilhada e se questiona: “será que posso escutar essa grupalidade de mulheres negras?”. Ao sentir o racismo escorrer por suas veias coloniais, sente culpa, chora copiosamente e questiona-se: “minha presença, meu corpo, a presença do meu corpo branco é, por si só, violento para as mulheres negras? Será que tenho direito de estar nessa grupalidade? Tenho vergonha, pelo quanto já reproduzi essa violência!”.

Culpa e vergonha são outros dois mecanismos de defesa do eu, descritos por Grada Kilomba (2019), que mobilizam a existência alva de Dário, até então intocável. A culpa é descrita pela autora como um estado emocional no qual o sujeito, no caso o branco, “vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito ou, ao contrário, de não ter feito algo que acredita que deveria ter sido feito” (Kilomba, 2019, p. 44). Já a vergonha ocorre quando o sujeito fracassa em viver de acordo com o ideal de seu próprio eu, com um ideal de comportamento determinado por si.

Quando a presença de Dário na grupalidade das mulheres negras começou a ser vivida para além da ausência? Foi na encruzilhada que Dário se colocou a *desnortear* a lógica racista, colonial de sua escuta clínica, criando caminhos desde a primazia do reconhecimento da sua própria branquitude e, quiçá, da reparação dos efeitos do racismo em sua construção subjetiva para, então, reparar tais efeitos na coletividade (Kilomba, 2019). Experimentar a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação no “tempo espiralar” (Martins, 2021) da grupalidade

das mulheres negras, fez Dário sentir, viver cada um destes mecanismos de defesa do eu como linhas que tecem, que fiam, que costuram, na pele alva, remendos em extensões, que, no desvio, colocam em xeque a própria branquitude. Nessa travessia, Dário faz emergir, na grupalidade das mulheres negras, rotas de fuga desde a Relação de Glissant (2021). Para esse autor, a noção de Relação, com “R” maiúsculo, considera a confluência da pluriversidade humana, de diferentes matrizes culturais na Totalidade do mundo, contrapondo-se a uma compreensão unitária do mundo — ao Uno.

O caminho para a descolonização do pensamento-prática em Psicologia Social passa pela produção implicada, insubmissa, criativa, inventiva de saberes-fazer entre-sujeitos, entre-lugares, entre-sentires, entre-vozes pluriversas na totalidade-do-mundo. Dário, ao colocar sua branquitude em suspensão e suspeição a partir de seu encontro com a grupalidade das mulheres negras, começa a deslocar-se numa dança, ainda desajeitada, mas que permite sua incorporação à cena antirracista. Movimento pelo qual é possível, para além das teorias que aprendera até ali, habitar espirais do tempo que performam outras materializações sobre o reconhecimento das diferenças, da pliversidade humana.

VIVÊNCIAS, ATREVIVÊNCIAS E DESLOCAMENTOS: O QUE PODE UM CORPO BRANCO NO ENCONTRO COM MULHERES NEGRAS?

Era maio de 2020. Vivíamos a intensidade da pandemia da covid-19, a completa e absoluta incerteza, a impotência, o medo. Pela primeira vez, vimos a máquina do capital parar do dia para a noite. Um tempo de suspensão que pareceu nos fazer entrar em outra dimensão, onde podíamos ver com uma lupa cada *frame* da história e enxergar além, além de nós mesmos e, ao mesmo tempo, profundamente nós mesmos. Teríamos que inventar sobre o viver. Por um momento, vimos pela televisão a divisão do mundo em unidades absolutas centradas em suas peculiaridades — e que se lascasse o resto. Potencializavam-se as dualidades na luta pela vacina.

Vivenciamos a dualidade do pensamento de si, no qual o cidadão se coloca em oposição ao estrangeiro; pensamento que produz efeitos sobre quem é o Outro — o visitante ou o visitado, o que parte ou o que fica, o conquistador ou a conquista, ou seja, o pensamento do Outro está imerso nas hierarquias do universal generalizante (Glissant, 2021). Nas palavras de Glissant: “o pensamento do Outro só deixará de ser dual quando as diferenças forem reconhecidas” (2021, p. 41).

Uma sociedade dividida por marcadores de raça, gênero e classe traz à tona também o que muitas de nós já sabemos... São as mulheres negras que mantêm a estrutura social desde a base, contratadas na informalidade, muitas vezes, acabam

não tendo garantidos os seus direitos². Na equação, crise pandêmica aliada à crise política, o resultado é simples, ou as mulheres negras mantêm o trabalho, ou são demitidas. Não por acaso a primeira vítima da covid-19, no Rio de Janeiro, e uma das primeiras do Brasil foi uma mulher negra que, morando no interior do estado, viajava duas horas semanalmente para chegar ao seu trabalho como empregada doméstica. Ao retornarem da Europa, no início da pandemia, seus patrões precisavam de cuidado para tratar de “uma gripezinha”³. O que vem a seguir é o elevado número de mortes de pessoas negras no cenário da pandemia: falamos das consequências do racismo como principal operador da exclusão social no país. Tudo isso chega ao grupo e, defensivamente, o silêncio de Dário diante da surpresa e da constatação da pandemia, coloca-o imediatamente na modalidade remota em seu trabalho, formação e estágio. A pandemia e seus índices fazem escancarar o racismo. É nessa conjuntura que “o racismo se tornou o braço armado do novo coronavírus, caminhando em direção aos grupos vulnerabilizados” (Alves, Sant’Anna, & Izidoro-Pinto, 2023, p. 3).

Preocupado com sua formação, Dário propõe ao campo de estágio um grupo psicoterápico em formato virtual. Após algumas semanas de organização e divulgação, apenas mulheres negras procuram tal espaço de cuidado. Apesar de nem todas as mulheres terem acesso a uma rede de internet de qualidade, muitas faziam o que podiam, e mesmo pelo celular estavam presentes naquela grupalidade de mulheres negras. Cria-se um espaço novo, um espaço inventivo e de cuidado em saúde mental, focado na potência e na experiência de mulheres negras. Juntas, as integrantes do grupo reconheceram a importância daquele espaço de cuidado e fizeram o chamado para outras tantas.

Dário, atentamente, busca identificar, agora desde dentro da grupalidade de mulheres negras, algumas possibilidades de aproximação, considerando as mulheres que desejavam participar, mas que por conta do horário e da carga de trabalho, bem como do acesso limitado às tecnologias da informação e comunidade, estavam restritas. A primeira saída foi fazer o grupo no turno da noite, em um horário acessível à maioria. Mas maioria não significa todas.

Uma das integrantes do grupo teve a ideia de disparar cartas pelo *WhatsApp* àquelas que, por algum motivo, não estavam conseguindo participar. Cada carta continha um breve relato dos assuntos discutidos e, em linguagem poética-política, buscava aproximar essas mulheres à grupalidade negra em formação. A carta também

- 2 Feijó, J. (26 jul. 2022). A participação das mulheres negras no mercado de trabalho. *Blog do Instituto Brasileiro de Economia (IBRE/FGV)*. <https://blogdoibre.fgv.br/posts/participacao-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho>
- 3 Virissimo, V. (19 mar. 2020). Trabalhadora doméstica e a primeira vítima do coronavírus no estado do Rio. *Brasil de fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/19/trabalhadora-domestica-e-a-primeira-vitima-do-coronavirus-no-estado-do-rio>

abria um espaço de resposta-devolução para aquelas que desejassem compartilhar um sentimento, uma história, uma cena com o grupo. Na primeira semana apenas uma delas respondeu, falando que estava tudo bem, e sugerindo uma receita de canjica que só se come na sexta-feira... Os sorrisos ao receber notícias de uma das integrantes contagiaram o grupo, que se divertia, sobretudo, ao não revelar a Dário porque essa canjica se comia na sexta-feira. Mesmo sem saber, Dário, junto com as integrantes do grupo foi criando o “Canteirinho Incorporado”, onde eram definidas, a cada mês, uma receita e uma escrita que deveriam ler para alguém e respectivamente fazer a receita, conforme o dia indicado.

Em relação ao Canteirinho Incorporado, Dário se deu conta de que naquele espaço transbordava uma clínica política operada no projeto Diz Aí, percebeu que as cartas se tornaram um importante gesto metodológico de transformação da escuta, inclusive de seu corpo branco. Ao final de cada encontro habitava, entre todas as integrantes, a sensação de que estavam ali fortalecendo umas às outras. Entre receitas de canjica, amalá, sarapatel, emergiram afetos. Cada receita circulava para um dia da semana específico e, na curiosidade de Dário, que não compreendia o porquê dessa especificidade das receitas, Dona Candinha dizia: “tem coisas que você pode saber, tem coisas que precisam ficar entre nós, Dário... e isso, meu filho, é aquele negócio que você diz... ‘grupalidade’, falei certo?”. Dário assente com a cabeça e, enquanto pensa o quanto naquele momento de sua formação o grupo o faz “deformar-se” ao longo de cada encontro, de cada estratégia e de cada marca da branquitude que carregava em seu corpo, sabia que os registros de privilégio ainda estavam ali, no entanto, não mais ocultos, não mais imperceptíveis. Dário sabe que este trabalho de desmontar sua branquitude será constante e atravessará todas as suas vivências. Seguindo, portanto, os exercícios de atrevivência (Sant’Anna, 2021) em curso pelo grupo, Dário a marejar seus olhos escreve uma carta que pretende entregar para seu filho.

CARTA AO MEU FILHO – PARTE II: (DE)FORMAÇÃO.

Amado Carlos!

É preciso, filho, localizarmos nossos corpos, para entendermos nossa responsabilidade. As forças destrutivas encarnadas em um genocida autodeclarado são um sintoma da história colonial perversa sustentada pela branquitude e pelo cis-hétero-patriarcado que tomaram proporções inimagináveis. A legitimação e amplificação dos discursos de ódio, de preconceitos de toda ordem, da arrogância, da prepotência, nos trouxe ao país cindido que é hoje, o que mais matou no mundo pelo vírus e, sobretudo, o que mais mata pela política de morte declarada à nossa diversidade.

Vivemos no país mais violento do mundo, reencenando o movimento mais perigoso do século XX, o nazifascismo. Na retórica do ódio, o que acontece é a lógica da guerra: se você não é nós, você é contra nós, e deve ser expurgado, eliminado. Como chegamos à hegemonia desse pensamento dual?

Ele, não é o único homem fraco que apela para a força bruta para mostrar que tem poder, e se faz de vítima quando não funciona..., mas representa categoricamente a masculinidade frágil e carcomida que não encontra mais espaço. No discurso estratégico de reafirmação da masculinidade branca, códigos ontológicos são usados para criar uma imagem de proteção, ordem e segurança. Está em nosso inconsciente, em nossa estrutura formadora. Ainda que essa masculinidade branca esteja longe de representar todos os homens, compreende uma parte barulhenta deles. Homens não choram? Homens não podem ser sensíveis? Essa é talvez a falácia número um em torno da qual se construiu a masculinidade e que remonta ao desenho de um processo identificatório, tão antigo e frágil, com o herói invencível, intocável... que só pode ser mantido à custa de muita agressividade. Esse processo, aqui vivido politicamente, representa uma reação a conquistas de grupos que historicamente foram subjugados.

Filho, eu aprendi muito com um grupo de mulheres negras, sobre cuidado, sobre resistência, sobre existência, sobre a vida. Nosso país é racista, sexista, classista, misógino. As figuras de poder e de legitimidade pública estão localizadas nos homens brancos-cis-hétero. Uma herança do período da escravidão, quando o processo de produção da vida cotidiana foi, por séculos, marcado pela figura do senhor: do senhor de engenho, do senhor de escravos... Esses senhores, hoje, protestam e exigem sua soberania, buscando sua força e a garantia de seus privilégios brancos na dominação e na opressão, sobretudo dos corpos negros e femininos. Mesmo diante de tamanha violência perpetuada pela branquitude, as mulheres negras resistem e existem com uma sabedoria ancestral incrível.

Bom, vou te contando essas histórias em um exercício de localizar nossos corpos brancos. Há um poder socialmente dado ao homem branco que não é socialmente questionado, ou pelo menos durante séculos não foi questionado. Nossos privilégios carregam um dever: frear os danos contra as humanidades, contra os povos colonizados, contra a natureza. Quero te mostrar uma ferramenta chamada interseccionalidade; um instrumento político que serve para entendermos que o racismo, o sexismo, o capitalismo e o cis-hétero-patriarcado são partes da mesma estrutura, e, por isso, não adianta lutar contra um, sem lutar contra todos, ou seja, não é uma soma nem uma hierarquia de opressões, mas um cruzamento delas. Nessa encruzilhada nossos corpos brancos estão imunes à custa de outros tantos corpos, especialmente, corpos negros e indígenas.

Meu filho, uma pessoa não nasce branca ou negra, ela se torna branca ou negra a partir do momento em que seu corpo, sua psique é conectada a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente. Naturalizamos as desigualdades através de tecnologias

do poder que internalizamos. Dentre elas estão o racismo, o sexismo, o individualismo, a meritocracia. Todas as construções subjetivas que garantem o funcionamento de um estado de exceção que é o nosso sistema capitalista, no qual, em uma relação social de força, produzimos para a acumulação de capital e lucro, para aqueles que detêm o poder do dinheiro às custas de corpos subalternizados.

Mesmo enxergando essas estruturas de dominação e dispo de saberes para ultrapassá-las, ainda não conseguimos, pois essas violências estão em todos os espaços e nos constituem. É parte disso não olharmos para o lado e mesmo para dentro de nós mesmos. Nos fechamos em nossas bolhas brancas, a fim de não percebermos epistemologias outras, modos de estar no mundo que nos antecedem e ultrapassam essa existência marcada pelo ódio ao diferente.

Há uma filosofia que resiste e é compartilhada na oralidade, nos gestos, no cuidado e que contrapõe a perversa lógica da colonialidade. São os saberes originários e ancestrais, africanos e indígenas, que dizem de um outro modo de aprender e ensinar, de uma relação íntima entre humano e natureza, de um conhecimento como prática de liberdade e engajamento, abertura para o Outro, para o diverso, para a pluriversidade humana. O que quero te dizer é sobre um urgente retorno aos saberes ancestrais, do feminino, do amor como ética e prática de cuidado, de um comprometimento com a vida, reconhecendo quem somos, do que somos, do que fazemos parte em uma perspectiva coletiva, pois a coletividade é a máxima expressão da justiça.

Meu filho, que essas palavras possam mergulhar em teu coração, tornando-te um sujeito de corpo inteiro.

*Te amo.
Papai, Dário.*

REFERÊNCIAS

- Alevato, H.** (1999). *Trabalho e neurose: enfrentando a tortura de um ambiente de crise*. Quartet.
- Alves, M. C., Sant'Anna, A., & Izidoro-Pinto, C. M.** (2023). Mulheres pretas da Enfermagem: escrevivência atrevivida em oralitura na Covid-19. *Revista Estudos Feministas*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n1n183154>
- Bento, C.** (2022). *O Pacto da Branquitude*. Companhia das Letras.
- Collins, P. H.** (2000). *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H.** (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Evaristo, C.** (2016). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Malê.
- Fanon, F.** (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EdUFBA.
- Glissant, E.** (2021). *Poética da Relação*. Bazar do Tempo.
- Gonzalez, L.** (1980/2018). Racismo e sexismo na cultura brasileira. In *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa* (pp. 190-214). Filhos da África. (Original publicado em 1980)
- Grosfoguel, R.** (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Kilomba, G.** (2019). *Memórias da plantaço: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lorde, A.** (2019). *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Autêntica.
- Martins, L. M.** (2021). *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela* (1a ed.). Cobogó.
- Mbembe, A.** (2018). *Crítica da Razão Negra*. n-1 Edições.
- Mombaça, J.** (2016). Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. Fundação Bienal (32a. Bienal de São Paulo – Incerteza Viva); OIP – oficina imaginação política.
- Longuini, G. D.** (2021). Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. *Revista Teoria & Cultura*, nspe., 65-73
- Sant'Anna, A.** (2021). *Exercícios de Atrevivência* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].
- Silva, M. L.** (2017). Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In N. M. Silva, M. L. Kon, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise* (pp. 71-89). Perspectiva.

BEM VIVER, SAÚDE MENTAL E AS PRESENCAS INDÍGENAS: INTERROGAÇÕES À UNIVERSIDADE

Fernanda Nogueira

Júlia Castro Martins

Rejane Paféj Kanhgág (Rejane Nunes de Carvalho)

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. ...

Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos.

E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.

Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

(Krenak, 2020, p. 13)

INTRODUÇÃO

Iniciamos estes escritos deixando-nos afetar pelas ideias de Ailton Krenak, parente indígena da etnia Krenak. Escrever sobre a existência dos povos originários no contexto de uma instituição euro centrada como a universidade brasileira nos leva a refletir e teorizar a partir de nossas vivências cotidianas neste espaço e no que ele nos atravessou em nossas trajetórias. Sentir tantas ausências, como aponta o filósofo e poeta ao contexto social, constitui a atual experiência de viver.

No contexto universitário, não seria diferente: ausência da mata, dos parentes, da roda, da comunidade, dos animais, da fogueira, da dança, do canto, das risadas, do tempo para sentir a vida. Tecer significados entre saúde mental, bem viver e

povos indígenas é, de certa maneira, resgatar histórias e buscar incessantemente cocriá-las no cotidiano de nossas instituições cientificamente modernas e cartesianas. Para isso, aceitamos o convite de Krenak em contar mais uma história, semear presenças e, assim, insistir em adiar o fim do mundo.

Ao apresentar temas tão complexos e de extrema importância para os povos originários, enquanto responsáveis por desenvolver os conteúdos, prezamos pelo cuidado e pela atenção às diversidades dos povos indígenas. No processo de produção desta escrita, buscamos respeitar e valorizar o rico conhecimento ancestral. Um mosaico de culturas, línguas, saberes e estratégias coletivas de superação de mais de 523 anos de resistência, sejam elas por impactos de doenças, genocídio, etnocídio e das mais variadas violências que chegam aos territórios-corpos indígenas. A nossa satisfação em participar desta iniciativa vem da certeza de que os conteúdos aqui expostos contribuirão para os processos formativos de alunes e profissionais que atuam ou irão atuar, em algum momento, junto aos povos indígenas.

É importante salientar que o Brasil ainda apresenta uma das maiores diversidades culturais já existentes, a qual, todavia, continua invisível à maioria da população brasileira. Existem hoje 305 etnias indígenas, que falam aproximadamente 274 línguas, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). É essencial dizer que esses números aumentaram, conforme já indicam os resultados preliminares do Censo de 2022, recentemente publicados. Houve um importante aumento no número de pessoas autodeclaradas indígenas.

Milhares de crianças de diversas etnias indígenas migrantes, originárias da Venezuela (principalmente Warao), nasceram no Brasil nos últimos tempos. Na nossa concepção de mundo não existe uma divisão territorial, não ficamos restritos às dimensões territoriais dos países. Muitas vezes, nos espalhamos por mais de um país do continente. Afinal, podemos entender que as fronteiras territoriais dos países da América Latina, assim como do território hoje chamado Brasil, foram definidas, nomeadas e impostas por colonizadores às populações originárias.

A sociedade dominante ainda permanece reproduzindo um imaginário controverso a respeito dos povos indígenas, fomentando estereótipos que remetem a sua existência ao passado. Um estereótipo típico do pensamento colonial é a percepção do “índio”, em uma noção de ser primitivo, infantil e atrasado, o “índio” despido, de cabelos lisos, escuros e cocar, sem diferença entre as especificidades culturais de cada etnia e para sempre congelado no tempo (Carvalho, 2023). O termo índio é insultuoso, enquanto podemos entender a palavra *indígena* como “originário da terra”, pois não somos da floresta, somos a floresta. Somos os rios, as matas, os animais e todas as relações ecossistêmicas com a Terra.

Em oposição a nossa concepção, falas preconceituosas produzem um imaginário empobrecedor, perpetuando a ideia de que indígenas são todos iguais. Por consequência dessas desinformações e dos demais efeitos da colonialidade, temos

nossas identidades constantemente apagadas e negadas. Esse é um processo histórico, sendo importante retomar o percurso de resistência construído nos últimos anos.

FRONTEIRAS ENTRE SAÚDE MENTAL, SAÚDE INDÍGENA E BEM VIVER

Após intensa luta do movimento indígena, somente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 são reconhecidas aos povos originários as suas organizações socioculturais, cabendo à União legislar e garantir seus direitos fundamentais diferenciados. Além da organização social, línguas, costumes, crenças e tradições, devem ser assegurados “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Constituição, 1988).

A Lei nº 9.836, mais conhecida como Lei Arouca e a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas [PNASPI] (Ministério da Saúde, 2002) são marcos fundamentais na história dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Ainda no âmbito da política de saúde, a constituição da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), instituição que coordena as ações e serviços em todo o Brasil. Essa atuação se dá no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena do SUS (SasiSUS), o único sistema de saúde no mundo voltado para um grupo específico da população presente no país, exercido com controle social, através dos conselhos locais, distritais e de conferências nacionais de saúde indígena (Ministério da Saúde, 2021).

Todavia, mesmo que tenha ocorrido uma mudança paradigmática na relação entre Estado e povos indígenas, buscando assegurar a autodeterminação e a atenção diferenciada, em detrimento da lógica tutelar, ainda se perpetuam muitos desafios para a efetiva garantia desses direitos (El Kadri et al., 2021). No que concerne às intersecções da saúde indígena com o campo da saúde mental, é possível identificar uma predominante escassez de marcos legais, políticos e de produções científicas.

A PNASPI não apresenta os termos “saúde mental” ou “Bem Viver” em sua escrita. Apesar disso, constam menções ao suicídio enquanto uma das principais causas de mortes externas dentre as populações indígenas, apontando que nas regiões onde o relacionamento com as sociedades envolventes é mais estreito, nota-se a emergência de problemas de saúde associados às mudanças introduzidas no modo de vida das pessoas indígenas.

A exemplo, são citadas “a hipertensão arterial, a diabetes, o câncer, o alcoolismo, a depressão e o suicídio” como “problemas cada vez mais frequentes em diversas comunidades” (Ministério da Saúde, 2002, p. 12). Podemos pensar que a não menção aos conceitos de “saúde mental”, “Bem Viver” ou “atenção psicossocial” e, ao mesmo tempo, a alusão à “depressão” e “suicídio” condiz com o paradigma biomédico centrado na doença, ainda hegemônico no país, apesar da persistente luta antimanicomial, da reforma psiquiátrica e dos princípios e diretrizes do SUS brasileiro.

No ano de 2007, passados alguns anos da publicação da PNASPI, foram estabelecidas “as diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas” e a criação do Comitê Gestor, com a Portaria nº 2.759, de 25 de outubro de 2007. Entretanto, desde então, não houve avanços no que tange à efetiva publicação de uma política de atenção à saúde mental, bem viver e atenção psicossocial aos povos indígenas.

São esses alguns dos indícios de que as intersecções e fronteiras entre saúde mental, saúde indígena e bem viver conjecturam uma temática de extrema urgência. A presente escrita pretende oferecer algumas contribuições nesse sentido, partindo das seguintes problematizações disparadoras: quais dimensões da saúde mental cabem à saúde indígena? Quais as intersecções entre saúde mental, Bem Viver e atenção psicossocial? Como a universidade pode contribuir com essas questões e com a superação de noções colonialistas e colonizadoras do que pode a saúde mental, em termos conceituais, práticos e políticos, na atuação junto aos povos originários?

Pensar a atenção à saúde indígena exige uma perspectiva integral daquilo que entendemos por saúde e, por conseguinte, saúde mental. Assim, o conceito de “Bem Viver” compreende, de forma mais representativa, a concepção ampla e complexa da temática. É nessa esteira que a noção de Bem Viver é trazida pelos povos originários e surge como uma perspectiva interessante para conduzir o nosso olhar às distintas formas de subjetivar não somente cada pessoa, mas a comunidade, seu mundo, o viver e a saúde. A noção de Bem Viver permite repensar práticas e discursos hegemônicos produzidos no campo da saúde, instigando, ao nosso caminho, a busca pela decolonialidade das ações e serviços de atenção à saúde indígena.

O conceito do Bem Viver diz respeito à riqueza do “saber conviver” ou do “viver em plenitude”. Diversas etnias têm sua palavra ou termo originário para denominá-lo. Em Kaingang, o termo *Kanbgang Êg My Há*, que significa “o que nos faz bem como kaingang”, é o que melhor representa essa compreensão. É preciso reconhecer que a condição de Bem Viver, é intrinsecamente coletiva, e pode implicar na relação entre seres humanos, mas também entre humanos e não humanos, envolvendo o território. Assim, no planejamento de ações de promoção da saúde mental e Bem Viver, as questões relativas ao autocuidado comunitário são centrais. As medicinas tradicionais indígenas devem ser valorizadas, bem como o papel das diversas lideranças indígenas, sejam elas os caciques/tuxauas ou pajés/lideranças espirituais (*kujã*, para os Kaingang; e *karai*, para os Mbyá-Guarani) (Martins, Dornelles, & Rosado, 2023) conforme cada contexto específico.

Pensar as responsabilidades da universidade nas relações com a saúde mental e Bem Viver promovidos aos povos originários é de suma importância. Seja no sentido de discutir as relações e efeitos que a academia provoca na vida de estudantes indígenas, seja de pensar em seu papel de formar profissionais que sejam compromissados com o fortalecimento de políticas públicas atentas aos direitos

diferenciados. Profissionais que, desde estudantes, percebam que os serviços de saúde, educação e de proteção social devem estar sempre articulados aos cuidados já realizados pelas pessoas indígenas e suas comunidades.

No que tange ao Bem Viver, a universidade, enquanto território indígena, deve promover estratégias de enfrentamento dos sofrimentos impostos aos/as estudantes indígenas garantindo a eles e elas a devida escuta e protagonismo. Para isso, faz-se necessário intervir nos determinantes socioculturais que nela se manifestam. Nesse sentido, é urgente produzir intervenções complexas também quanto à comunidade universitária não indígena, como resposta aos persistentes efeitos do racismo estrutural e institucional. Autoras como Maria Aparecida Bento (2002) oferecem diversas contribuições para o enfrentamento aos pactos narcísicos da branquitude, que se reproduzem não apenas nas instituições públicas, mas em toda a sociedade, enquanto estratégias de necropolítica e manutenção da hierarquia racial.

Ninhpyrg Kaingang discute essas relações no espaço universitário desde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirmando que estar nesse espaço “é tempo de muita luta, de dor, mas também de amor, de desafetos e afetos, conhecimento, ensinamento, de nascimento” (Domingos, 2023, p. 68). A autora conta que as vivências ali produzidas lhe fizeram refletir sobre o passado e seus reflexos no presente, olhando para as vivências kaingang e percebendo ressignificações sobre o mundo. Sua escrita diz sobre resistência e (re)existência para viver com seus modos de vida respeitados:

[t]ive que reinventar minha vida, através da minha ancestralidade, neste universo que é a universidade, tornando este pedaço de mundo também meu . . . Mas é muito difícil, pois foi criada para ser a domadora e não permitir ser domada, para ser a formadora e não ser formada por tantos outros conhecimentos, valores, epistemologias, maneiras de ser, ver e viver. Ainda assim, creio que consegui domá-la, tornando possível o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, utilizando destes potenciais junto aos conhecimentos advindos dela, na defesa e garantia dos interesses e aspirações indígenas, indigenizando também este universo, que é adverso (Domingos, 2023, p. 68)

TRANÇANDO COM SUKRÏG A TEIA DE RELAÇÕES DAS PRESENÇAS, ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

A partir da sabedoria da *SukrÏg* (aranha) na cosmovisão kaingang sobre a arte do trançado de sua cestaria, pedimos licença e inspiração para trançar reflexões sobre a presença dos povos indígenas na universidade, em especial na UFRGS, instituição que temos maior tempo de caminhada como trabalhadoras e estudantes. Explanando inicialmente sobre as políticas de acesso, bem como as políticas que

visam sua permanência, ou a não interrupção dos estudos de graduação de forma precoce, lançamos reflexões sobre alguns caminhos até então escolhidos institucionalmente. São caminhos que, a cada ação realizada, abrem novas interrogações e nos impelem a aprofundar, de forma coletiva e compartilhada, os próprios significados de saúde mental com os estudantes indígenas e suas comunidades.

Ao falarmos das presenças dos povos indígenas na academia, trançamos um dos significados centrais desta narrativa: estar presente não se limita unicamente à possibilidade de acessar, cursar a graduação e formar-se. A presença formal é a primeira garantia, que rompe com a exclusão histórica, mas ela vai além, ela remete atualmente ao significado de participar na produção de conhecimento científico a partir das cosmovisões originárias dos povos, que devem passar a ser reconhecidas e legitimadas. Também vai além do saber, do conhecimento, vai na dimensão do poder ser. Poder ser sujeito acadêmico indígena, sentindo-se acolhido na universidade e, assim, ser convidado a produzir conhecimentos científicos e saberes a partir de seus modos de existir no mundo, suas danças, seu corpo, suas medicinas tradicionais, seu riso, de suas crianças.

Vimos envolvidas em processos que tensionam o fortalecimento desta concepção a partir das indicações da Constituição Federal brasileira, que resguarda e protege os modos de vida dos povos indígenas; a partir das teorizações sobre os efeitos da colonialidade (Maldonado-Torres, 2018) e como a matriz colonial de poder opera, na medida que em suas três dimensões privilegia a visibilidade de determinadas formas de existir e saber (europeias e nortecentradas), negando e invisibilizando outras (dos povos da terra, latinoamericanas e do sul global marginalizado), que muitas vezes são consideradas inferiores e até mesmo não científicas (Mignolo, 2010). A própria concepção de povos indígenas, que parte de um olhar generalizado sobre os grupos, nos convoca a visibilizar a imensa diversidade cultural que na UFRGS, no ano de 2022, se fazia presente em dez etnias: Kaingang, Mbyá-Guarani, Baré, Tikuna, Pankará, Pankararu, Atikunã, Potiguara, Fulni-ô e Juruna. Considerando esses fundamentos, é possível pensarmos no acesso e na permanência na universidade.

O acesso dos povos indígenas às universidades brasileiras passa centralmente pelo advento das políticas públicas — sobretudo as de ações afirmativas — com destaque às cotas, criadas nas instituições federais de educação superior na primeira década dos anos 2000. A partir de então, progressivamente, os povos indígenas começam a ingressar de forma sistemática. Com políticas focais, o Estado passa a garantir, através de suas instituições e, posteriormente, por legislação específica, o acesso ao direito à educação superior pública. Antes desse período não houve políticas específicas nacionais, como é o caso das ações afirmativas, que respondessem à exclusão étnico-racial histórica dos povos originários na educação.

Os princípios que fundamentam as políticas afirmativas são a reparação e compensação de injustiças e prejuízos da discriminação, proteção aos grupos sociais

marginalizados, promoção da igualdade proporcional entre grupos sociais e justiça distributiva, reconhecendo desigualdades e gerando políticas públicas específicas (Feres & Zoninsein, 2006). A política de cotas teve diferentes e particulares momentos de sua efetivação (Nogueira, 2021, pp. 83-97) como veremos a seguir.

Nas primeiras pesquisas que trouxeram panoramas iniciais sobre sua implementação nacionalmente, observou-se no primeiro período, entre os anos de 2003 e 2012, uma resistência na criação de programas afirmativos com critérios étnico-raciais que beneficiassem populações indígenas e negras, sendo que das 63 universidades federais, aproximadamente 30% tinham como beneficiários indígenas e pessoas autodeclaradas pretas e pardas (Eurístenes et al., 2016, p. 14).

Tal percentual chegou a sua totalidade em 2016, somente por força da obrigatoriedade da Lei n.º 12.711/12, a Lei de Cotas. Esse movimento das instituições foi compreendido como uma expressiva face do racismo brasileiro, pois, apesar de uma década de debates amplos e públicos com a sociedade e com os movimentos sociais negros e indígenas nas instituições federais, timidamente seus Conselhos Universitários deliberaram por essa assunção. Após a promulgação da Lei de Cotas, todas as instituições federais (universidades e institutos federais de ensino médio e educação tecnológica) criaram as cotas denominadas PPI — pretos, pardos e indígenas. De forma complementar, muitas instituições criaram ainda programas de ingresso específico às comunidades indígenas, como é o caso da UFRGS.

A UFRGS foi uma das instituições pioneiras no estado do Rio Grande do Sul a criar programa afirmativo de acesso, no ano de 2008, juntamente à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por intensas tensões dos movimentos sociais e coletivos de estudantes, professores e servidores dessas instituições. Naquele ano, iniciou-se o Processo Seletivo Específico para o Ingresso de Estudantes Indígenas (PSEI), no qual, a partir da criação de vagas anuais em dez cursos de graduação, no decorrer de 16 anos, ocorreu o ingresso de cerca de 154 estudantes indígenas.

Nesse período também foi criada, pela Lei de Cotas, a reserva de vagas PPI (pretos, pardos e indígenas), a qual exige dos candidatos a realização do vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou do ingresso via Sistema Unificado de Ingresso (SISU). Os indígenas que ingressaram por essa cota no período são, em sua maioria, vinculados a comunidades das regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. No ingresso via PSEI, por outro lado, os ingressantes pertencem, na maioria, a comunidades kaingang do Rio Grande do Sul.

Uma importante conquista recente foi a ampliação para 20 vagas anuais no PSEI, com ingresso no processo seletivo de 2024, sendo que as comunidades indígenas poderão escolher mais cursos de graduação. Certamente um quantitativo ainda tímido, considerando a demanda de procura de candidatos indígenas à UFRGS e o contexto de ampliação realizado pelas universidades federais gaúchas. Após mais de uma década da política, a ampla maioria das universidades

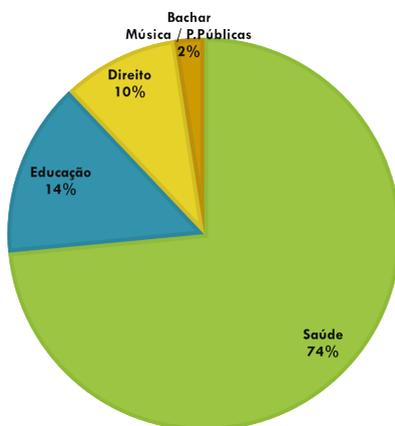
do estado já revisou tais termos, ou está em processo de revisão e diálogo com as comunidades, ampliando o número de vagas e critérios de seus processos especiais.

Citamos os contextos de três universidades: a UFSM destinou ao processo seletivo indígena, de 2022, o total de 26 vagas para ingresso em 22 cursos de graduação. Já a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) ofertou, no Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, de 2022, 94 vagas em diversos cursos de graduação em seus cinco *campi* universitários. A Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) ofertou 12 vagas em 12 cursos de graduação, em seu processo seletivo específico às comunidades indígenas, em 2022 — quantitativo reduzido, mas, ainda superior ao praticado e mantido pela UFRGS em uma década e meia. Acompanhando os tensionamentos à ampliação do ingresso indígena na UFRGS, afirmamos a existência de um panorama político e institucional refratário às urgências que as populações indígenas pontuam cotidianamente à universidade.

Percebe-se uma procura massiva das comunidades indígenas pelos cursos da área da saúde, que, no semestre 2022/1, teve expressão de vínculo de 74% nessa área, pelos estudantes indígenas. Em seguida, as áreas da Educação, com 14%, e o curso de Direito, 10%, o que demonstra a urgência de formação de profissionais indígenas para atuarem em pautas centrais que garantam a vida e os direitos sociais. Naquele semestre os indígenas estavam presentes em dezoito cursos de graduação, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Dados do Sistema de Graduação semestre 2022/1 - Estudantes indígenas com vínculo ativo em cursos de graduação.

**VINCULOS ATIVOS EST INDÍGENAS 2022/1 /
ÁREAS/CURSOS (18)**



Nota-se que algumas áreas do conhecimento são estratégicas para as comunidades indígenas por relacionarem-se às suas lutas. O panorama dos cursos mais procurados de forma recorrente desde o início das políticas específicas de ingresso é expresso pelos dados do semestre 2022/1, sendo a área da educação, com o curso de pedagogia com maior presença indígena, mas também com considerável expressão as licenciaturas em ciências sociais, história, artes visuais e geografia. Nota-se que a procura por bacharelados vem aumentando, hoje com presença nos cursos de música, políticas públicas e direito.

A área da saúde é massivamente a mais demandada, sendo os cursos de enfermagem, medicina, odontologia e serviço social os mais procurados, tendo ainda expressiva presença a fisioterapia, psicologia, nutrição, saúde coletiva e educação física. Este movimento das comunidades indígenas na direção da saúde demonstra a importância da universidade em acolher a demanda e aproximar-se dos sentidos de saúde que as comunidades trazem a partir de suas cosmovisões, reconhecendo e dialogando com os conhecimentos da ciência majoritariamente reconhecida na academia.

Passamos a trançar ideias sobre a permanência indígena na universidade, aqui concebida como as condições concretas que permitem ou não aos estudantes desenvolverem-se no percurso acadêmico até a diplomação (Bello, 2011; Nery, 2011; Santos, 2009). Em uma década e meia de política afirmativa, a produção do conhecimento sobre as cotas nas universidades federais se intensificou e descortinou diversas questões importantes à discussão étnico-racial, as quais dificultam ou mesmo impossibilitam a permanência de estudantes negros e indígenas. Tais questões desafiam as instituições a concretizar a educação superior aos seus sujeitos de direito, sendo apontadas desde os primeiros anos da política. Todavia, ainda perduram em muitas realidades, considerando o complexo contexto racial social e acadêmico brasileiro. Citamos algumas delas a partir de Nogueira (2015, p. 52):

- Incluir pela diferença e exigir um processo de normalização para permanência, sendo necessário reconhecer a diferença e a singularidade, valorizando-a a partir da concepção de equidade;
- Práticas de racismo, discriminação e preconceito racial, sendo necessária a intervenção através da sensibilização e reeducação das relações étnico-raciais sobre a herança cultural do país, injustiças sociais e étnicas;
- Desconstrução do mito da democracia racial através de práticas antirracistas;

- Práticas etnocêntricas, eurocêntricas de produção do saber, sendo necessária a formação docente na construção de práticas pedagógicas pluriculturais;
- Desconstrução do padrão monocultural na produção do conhecimento, valorizando epistemologias dos diferentes grupos sociais e promovendo diálogos interculturais.

É recorrente na fala de estudantes indígenas em diversos espaços de formação e avaliação da política a ausência de seus conhecimentos e saberes nos currículos de formação dos cursos. Eles afirmam que não se veem em suas graduações, não veem tópicos e conteúdos que abordem suas histórias, suas culturas, ou que envolvam suas concepções de mundo e modos de existir. Mesmo tendo orientação legislativa federal às universidades neste aspecto, como a Lei nº 10.639/03, nº 11.645/09 e Lei de Diretrizes e Bases para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (Lei nº 10.639/2003), depois de vinte anos os movimentos curriculares são bastante incipientes. Logo, colocamos no centro da roda o aspecto da produção do conhecimento como uma questão que se impõe às instituições no enfrentamento de barreiras à garantia da permanência indígena. A concebemos como uma barreira estrutural.

Ramón Grosfoguel (2016) nos traz reflexões importantes nesse sentido. Ele aborda o racismo e o sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas, fundamentado pela estrutura epistêmica moderno-colonial a partir de quatro genocídios/epistemicídios ocorridos ao longo do século XVI. O autor apresenta a emergência das estruturas de conhecimento modernas/coloniais que se assentam como epistemologia fundante das universidades, perdurando até a atualidade, e suas implicações para a descolonização do conhecimento.

Grosfoguel (2016) afirma que o conhecimento e as experiências sócio-históricas, tidas como os cânones, em grande parte das disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas, se baseiam em uma epistemologia norte cêntrica produzida por poucos homens (e não mulheres) de quatro países da Europa Ocidental: França, Itália, Alemanha, Inglaterra. Além dos Estados Unidos. O autor dialoga com Boaventura de Souza Santos e Meneses (2010) que questionam: “como foi possível que os homens desses cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?”, afirmando a ocorrência de um monopólio de autoridade do conhecimento do mundo, tece mais questões:

[p]or que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com

tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (Santos & Meneses, 2010, p. 25)

A realidade discutida pelos teóricos citados é confirmada na UFRGS, sendo que o levantamento realizado nos currículos das graduações da universidade até o ano de 2020 demonstrou que, no rol de aproximadamente 10.500 disciplinas, foram mapeadas somente 37 disciplinas que tratam especificamente da educação das relações étnico-raciais, conforme uma das indicações principais da legislação (Nogueira, 2021).

Considerando que a tradição eurocêntrica e norte cêntrica na produção do conhecimento na universidade é um dos pilares fundadores, alterar essa realidade exige políticas internas focais nas instituições. Nesse sentido, apontamos uma dessas implementadas na UFRGS ao questionamento dessas barreiras.

O Programa de Monitorias Indígenas é uma ação sistemática que foi criada desde o ano de 2008, juntamente com o próprio ingresso indígena pelo processo especial (PSEI) e opera por meio de bolsas ocupadas por estudantes indígenas ou não indígenas da graduação que se candidatam a ser monitores de colegas indígenas, juntamente a um professor orientador, sendo gestado pela Comissão de Graduação do curso, Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). No ano de 2022, faziam parte aproximadamente 230 parceiros em dezoito graduações, entre estudantes não indígenas, indígenas, professores, gestores e coletivos de estudantes indígenas.

Seus principais objetivos são promover o acolhimento de estudantes indígenas quando do seu ingresso e um acompanhamento em todo seu percurso acadêmico, se assim desejarem. Seja nos aspectos de conhecimento da universidade e seu entorno, de apoio no atendimento a demandas administrativas, de integração em grupos no seu curso, seja no aspecto acadêmico e de aprendizado nas disciplinas em que estejam matriculados.

O programa vem sendo aprimorado. Nesse sentido, em meio às urgências do Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi criado, no ano de 2020, o MONIND, como um conjunto de ações sistemáticas e permanentes, visando a formação pedagógica dos atores do programa na perspectiva da coletividade indígena. Assumindo a premissa de que a universidade deve mover-se ao encontro epistêmico com as comunidades indígenas, as ações objetivaram compreender os universos culturais e pedagógicos indígenas a partir de suas etnias, bem como suas expectativas e necessidades de formação na educação superior e na UFRGS.

Através de ações mensais que ocorreram em formato de encontros, palestras e rodas de conversa interativas e dialógicas, a metodologia foi estruturada em quatro eixos: acolhimento, acompanhamento, orientação e avaliação. O

planejamento de cada ação ocorreu com um anfitrião indígena do curso, que participou desde a reflexão e sistematização das principais dificuldades vivenciadas na universidade e em sua graduação, propondo, a partir desse diagnóstico, temas a serem abordados em coletivo. A participação indígena central desde o planejamento até a realização garantiu o protagonismo na fala de estudantes, lideranças, egressos e intelectuais indígenas em diálogos com os conhecimentos acadêmicos, enfocando as práticas e vivências indígenas em seus territórios e em perspectiva com a educação superior.

Durante dois anos as temáticas abordadas nos encontros discorreram sobre interculturalidade, racismo e antirracismos, colonialidade e educação descolonizadora, educação intercultural na América Latina, ações afirmativas indígenas no ensino superior e na UFRGS, dentre outros. Estiveram presentes, em diálogos interculturais, os intelectuais kaingang Angélica Domingos (Assistente Social e Mestre pela UFRGS), Rejane de Carvalho Nunes (Psicóloga e Mestre pela UFRGS) e Bruno Ferreira (pedagogo e Doutor pela UFRGS), bem como intelectuais não indígenas, como a professora Maria Aparecida Bergamaschi, dentre muitos outros.

A avaliação do MONIND ocorre semestralmente e foram apontados, por seus participantes, como alguns dos aspectos positivos a potência na promoção dos encontros entre pessoas, grupos, coletivos e comunidades, debatendo soluções a problemas que impactam na permanência indígena na universidade. Observou-se o envolvimento crescente dos atores do programa e da comunidade não indígena da UFRGS e a expressão gradativa de maior compreensão pela comunidade UFRGS da cultura e das necessidades pedagógicas indígenas, passando a respeitar e reconhecer seus modos de vida, suas práticas e as cosmologias que trazem à universidade em diferentes espaços universitários.

Outro ponto importante a ser destacado foi a percepção de uma progressiva aproximação das lideranças indígenas do estado com os estudantes indígenas da UFRGS, com efetiva colaboração nas decisões de pautas de interesse indígena. Por fim, foi possível a criação de materiais com orientações, ações e projetos junto aos coletivos de estudantes indígenas e aos cursos, direcionados a professores e estudantes não indígenas, produzindo diversas problematizações e aprendizados.

Tais ações nos mostram a potência das possibilidades coletivas na reeducação das relações étnico-raciais, a urgência do comprometimento das instituições em fazer tais movimentos em diálogo intercultural, bem como de estarem abertas a aprender sobre novos e urgentes modos de ser universidade, a partir das expectativas e dos conhecimentos indígenas. Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições se atentem às complexidades dos modos de vida indígenas que são possíveis no contexto da universidade, incluindo as especificidades culturais que exigem perceber a cultura como algo jamais estático.

A PSICOLOGIA DA FLORESTA TERRITORIALIZANDO A UNIVERSIDADE: SAÚDE ENVOLVE CORPO, MENTE, TERRITÓRIO E ESPIRITUALIDADE

Os tempos mudam e nós também, estamos agregando novos hábitos para manter os modos de ser, viver e estar no mundo, para conseguir manter nossa cultura e existência viva. Assim é, também, quanto ao nosso desejo de estar nos espaços de produção de conhecimento, como a universidade.

Abordar a saúde mental na perspectiva indígena é um desafio que exige ruptura de paradigmas e diálogo constante entre conhecimentos ocidentais e conhecimento tradicional. O processo de subjetivação para as sociedades indígenas deriva de lógicas distintas das sociedades dominantes. A relação do povo Kaingang com o mundo espiritual, os *jagrês* (espíritos) nos influenciam mais do que imaginamos. A *Nân Ga* (Mãe Terra) e os seres que nela habitam, todos têm um espírito, todos respiram. Desde a barriga da mãe, vivemos o mundo de nossos pais, em contato com a saúde e a educação a partir dos ensinamentos da floresta. Sonhos são sagrados e eles nos guiam, assim como os pássaros trazem presságios em seu canto.

Quando nossos *kosîn* (crianças) nascem, enterramos o umbigo na porta da nossa casa, para que os espíritos dos nossos filhos não sejam capturados pelos *vênh-kuprîg kórég* (espíritos ruins). O vínculo com o território é tão forte que, quando a pessoa morre, ela precisa voltar para sua terra de origem, por isso o território para nós é onde estão enterrados nossos umbigos. A quebra desse preceito pode nos trazer sofrimento psicológico. Nossa visão de saúde e doença é diferente dos *fóg* (não indígena), por isso é interessante comparar diferentes tipos de adoecimentos. Para nós, adoecimento espiritual é visto como uma doença psíquica, engloba vários aspectos amplos da saúde, corpo, mente. Para a psicologia das florestas, território e espiritualidade estão conectados, pois quando uma parte do território adoce, o coletivo todo é afetado.

Quando uma criança Kaingang aprende a arte da cestaria, antes de iniciar o complexo trançado da taquara que vai se tornar um cesto, ela precisa entrar na mata, procurar uma *sukrîg* (aranha), tocar sua teia com a mão, suavemente, e pedir licença para usar seu poder de trançar. Com esse gesto, ela reconhece a habilidade da *sukrîg* e o lugar de cada ser na teia de relações trançadas, como um grande cesto, entre os seres que coabitam o mundo.

Quando uma criança Kaingang trança a taquara para fazer uma cesta, ela reconhece que é a *Sukrîg* e seu espírito que lhe confere o saber de trançar. Quando o umbigo de uma pessoa Kaingang é plantado junto à *fâg* (pinheiro, araucária), a aldeia reconhece que sua vida está profundamente emaranhada com um mundo de agências múltiplas para além do humano. Essa forma de relação com os seres revela uma atenção aos muitos mundos existentes e um vínculo com o território que é radicalmente diferente daqueles que constituem o saber pretensamente universal da colonialidade.

Percebemos nessas abordagens uma articulação potente para produzir intervenções capazes de instaurar rupturas na colonialidade do saber acadêmico, ao experimentar encontros de mundos tão distintos, como para acompanhar as relações que derivam do encontro, na lógica do contágio. O exercício da interculturalidade.

Retomar a universidade e a selva de pedras enquanto território-corpo indígena, no contexto das organizações originárias, é de extrema importância para que possamos ser porta-vozes de nossos territórios. Para que, assim, concretizemos o desejo de cada vez mais contribuir com a atuação das instituições em relação às comunidades e aos povos indígenas, a partir da qualificação acadêmica alcançada, disseminando conhecimentos ancestrais.

Assim como a educação e os saberes ancestrais, as mulheres indígenas, nossas mais velhas, carregam em si uma biblioteca ambulante. Nós as reconhecemos como museus vivos de conhecimento do corpo e do espírito, que estão cada vez mais disseminando esses saberes, enquanto mulheres de ciências milenares. Em nossas pesquisas, contestamos o lugar da escrita, das teorias impostas e das histórias. Sabemos também que a convivência com o espaço da pesquisa e com pesquisadores não representa a melhor das experiências, nosso papel historicamente foi constituído em objeto a ser pesquisado (Carvalho, 2023). A possibilidade de produzir conhecimento relacionado ao modo de ser e estar no mundo Kaingang é o que me move em direção a esse desafio. Questionar as narrativas dominantes requer compreender outros mundos, evitando o “desperdício da experiência” (Santos, 1999, pp. 197-224).

Nossos momentos de saúde e educação se baseiam no silêncio das histórias ao redor do fogo, *pîn ró nî*, para pensar questões pertinentes à saúde mental indígena a partir das especificidades culturais. Esse é o meio de mantermos nossas conversas com o sagrado e, assim, preservar o nosso Bem Viver. Métodos ancestrais, da chama nos olhos da onça, que nos traz um presságio e alerta, na força do sabiá que, com seu pequeno bico, tenta apagar os incêndios na floresta, nas vozes dos *jagrês*, nossos “guias da mata”, que nos ensinam o discernimento, afeto em coletivo e o respeito com a floresta. O pedido de licença ao entrar na mata, ao tirar uma folha de árvore, para assim termos um equilíbrio no corpo, na mente, na espiritualidade, são meios com que buscamos cultivar um corpo sadio (Carvalho, 2023).

A Psicologia das Florestas, com seu apreço a tradições ancestrais no cuidado, é um devir anti tradicionalista no que concerne à tradição psicológica europeizada e ocidentalizada, marcada pela biomedicina e pelo ante espiritualismo cartesiano. Desta forma, ela pratica um rompimento cuja direção privilegia a reconexão com a “natureza”.

É hora de reescrever nossa história com o protagonismo das mulheres originárias, sementes das que resistiram às violências e erguem suas vozes como num canto. Ecoar também para dentro das universidades e demais campos de

produção do conhecimento, as vozes dessas mulheres que batem os pés na terra, com seus chocalhos nas mãos, com rostos com marcas de um povo violado constantemente, resistindo e lutando por seus direitos. Sou *Paféj kanhgág*, filha de Maria Kairu, neta de Domingas, mãe de *Kafág*, filha da floresta. Sou semente dessas mulheres, que foram violentadas, violadas, mas nunca desistiram de mim para ecoar suas vozes silenciadas pelo preconceito.

REFERÊNCIAS

- Bello, Luciane** (2011). *Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS]
- Bento, M. A. S.** (2002). *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP].
- Carvalho, R. N. D.** (2020). *Kanfgang êg my há: para uma psicologia Kaingang* [Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Graduação). Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].
- Carvalho, R. N. D.** (2023). Mulheres semente, *inh kósín vy inh mrré konin Jé*: Experiências de mães indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].
- Constituição** (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal.
- Domingos, Angélica Ninhpary** (2023). Universidade! Território indígena: a reterritorialização de espaços para permitir a existência coletiva. In Fábio Araújo (Org.), *Presenças Indígenas em Contextos Urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias* (1a ed., p. 68). Pimenta Cultural. <https://bit.ly/42mbxOP>
- El Kadri, Michele; de Souza e Silva, Suzy; dos Santos Pereira, Alessandra; Tobias de Sousa Lima, Rodrigo** (Org.) (2021). *Bem Viver: Saúde Mental Indígena* (1ª ed.). Ed. Rede Unida. <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Livro-Bem-viver-Saude-Mental-Indigena.pdf>
- Burístenes, P., Feres, João; Campos, Luiz Augusto** (2016). *Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA). IESP-UERJ. http://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/07/Lev_2016_Fed.pdf
- Feres, João & Zoninsein, Jonas** (Orgs.). (2006). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Editora UNB.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** (2010). *Censo Brasileiro de 2010*. Autor.
- Grosfoguel, Ramón** (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGt/#>
- Lei n. 10.639, 09 de janeiro de 2003** (2003). Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Presidência da República.
- Maldonado-Torres, Nelson** (2018). *Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 27-54). Autêntica.
- Martins, Júlia Castro, Dornelles, Rodrigo, & Rosado, Rosa** (2023). Povos indígenas e o enfrentamento da covid-19 a partir da experiência em Porto Alegre/RS. In F. Araújo (Org.), *Presenças Indígenas em Contextos Urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias* (pp. 43-49). Pimenta Cultural.
- Mignolo, Walter.** (2010). *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Ministério da Saúde (2002). *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. (2a ed.). Autor.

Ministério da Saúde (2021). *Dia Internacional dos Povos Indígenas: SasiSUS é uma conquista..* Secretaria Especial de Saúde Indígena. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/agosto/dia-internacional-dos-povos-indigenas-sasisus-e-uma-conquista#:~:text=O%20SasiSUS%20%C3%A9%20o%20%C3%BAnico,confer%C3%Aancias%20nacionais%20de%20sa%C3%BAde%20ind%C3%ADgena>

Nery, Matheus Batalha Moreira (2011). *O processo de afiliação emocional entre estudantes do Programa Permanecer da UFBA* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA].

Nogueira, Fernanda (2015). *Cotas Raciais no curso de Medicina da UFRGS na Perspectiva Docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].

Nogueira, Fernanda (2021). *A Produção do Conhecimento Negra na Psicologia da UFRGS: Vozes Negras que questionam a colonialidade do Ser e do Saber no Contexto da Educação das relações Étnico-Raciais - ERER* [Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].

Resolução CNE n. 1, 17 de junho de 2004 (2004). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ministério da Educação.

Santos, Boaventura de Souza (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Afrontamentos

Santos, Boaventura de Souza & Menezes, Maria Paula (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Santos, Dyane Brito Reis (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA].

O CAPACITISMO E AS VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE:

TECENDO TROCAS DE EXPERIÊNCIAS A
PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Raquel da Silva Silveira

Raquel de Oliveira Guerreiro

Silvana de Jesus da Purificação

Giano dos Reis Rezende

Leandro Peratz Gomes

Gabrielle do Nascimento Rasquinha

Ana Clara Jardim da Silva

Sofia Hein Machado

INTRODUÇÃO

A temática do capacitismo e da inclusão ganharam amplitude nas universidades públicas depois da implementação de reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil (Lei nº 13.409/2016), promulgada em dezembro de 2016. Apesar da, ainda pequena, presença de pessoas com deficiência nas universidades, nos ambientes escolares elas estão sendo mais representadas. Assim sendo, conhecer os efeitos do capacitismo e os aspectos de saúde mental dessa população é fundamental no curso de Psicologia, principalmente a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ou do Estatuto das Pessoas com Deficiência, que busca garantir seus direitos, incluindo o acesso às instituições de ensino. Em 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935 que determina que o Poder Público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos estudantes da rede pública de educação básica.

Nesse cenário de conquistas jurídicas inclusivas e atento às demandas dos estudantes com deficiência, gera-se também um deslocamento na produção de

conhecimentos, pois as pessoas com deficiência deixam de ser somente sujeitos pesquisados/as para se localizarem como profissionais em formação. É nesse contexto que delimitamos a construção desta escrita coletiva. O objetivo deste capítulo é discutir conceitos atuais no campo das deficiências e refletir sobre a saúde mental de estudantes universitários com deficiência. A autoria deste texto é coletiva e compartilhada por integrantes do projeto de extensão Coletivo de Extensão e de Pesquisas Anticapacitistas (CEPAC), dos cursos de Psicologia e de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e por uma ex-integrante do CEPAC, que atua hoje como professora substituta no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Este capítulo tem a forma de relato de experiência coletivo, que se apresenta em três tópicos: (a) uma discussão teórica sobre o capacitismo e o modelo social da deficiência, bem como a importância dos conceitos de interdependência e cuidado; (b) as experiências de saberes construídos na extensão universitária/CEPAC; (c) os relatos de estudantes com deficiência nas graduações de Psicologia e de fonoaudiologia e seus percursos na universidade.

CAPACITISMO, MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA, INTERDEPENDÊNCIA E CUIDADO

Em 2018, houve o ingresso do primeiro estudante por cotas para pessoa com deficiência no curso de graduação em Psicologia da UFRGS. Segue o relato de como ele relembra aquele momento:

[e]u tinha apenas 19 anos, um jovem com deficiência física, autodeclarado parado, da periferia e que sempre estudou em escola pública. Tentem pensar um pouquinho de como eu estava me sentindo . . . Tudo muito novo, estava em um espaço que sempre sonhei/desejei, mas que mesmo tentando não achei que aconteceria de eu chegar de fato neste lugar. Entretanto, quando iniciei a minha vida acadêmica, acreditei ingenuamente que já teria aulas sobre a temática da deficiência (principalmente relacionando com a área clínica), conteúdos sobre este assunto. Mas ocorreu o contrário, e isso me frustrou bastante. No primeiro semestre, na cadeira de Psicologia Social I, havia debates sobre racismo, sexismo e machismo. Acho muito importante trazer discussões e estudos sobre estas questões, porém, me questioneei: e as pessoas com deficiência(s)?

Além da frustração de não ver a sua condição como temática relevante para a Psicologia, o estudante não sabia como nomear as opressões vividas. Posteriormente, num dos encontros de um projeto de extensão antirracista que o estudante passou a integrar, ele questionou que nome se daria às violências que ele vivia por ser uma pessoa com deficiência. Racismo e sexismo já estavam nominados e

estudados. Mas, e em relação à pessoa com deficiências? Haveria um termo que nomeasse às opressões vividas por pessoas com deficiência?

Capacitismo é o termo que utilizamos para nomear a estrutura social que discrimina e violenta os direitos sociais das pessoas com deficiência. Esse termo segue as traduções do português de Portugal e do espanhol para o termo em inglês *ableism*, como a nomeação da discriminação por motivo de deficiência (Mello, 2016). Campbell (2008) pontua que *ableism* seria uma rede de crenças, processos e práticas que colocam um certo tipo de corpo como sendo o corpo padrão da espécie humana, considerado o corpo perfeito e totalmente humano. Nesse sentido, a deficiência aparece como um estado diminuído, inferior do ser humano.

A proposta do uso do termo capacitismo no Brasil foi feita pela antropóloga Anahi Guedes de Mello, que aponta que até o ano de 2012 não havia um termo específico que abordasse este tipo de opressão. A autora comenta que a ausência de um nome para o conjunto das práticas discriminatórias contra a deficiência evidenciava a sua naturalização, assim como a invisibilidade da deficiência como categoria social de opressão. Até aquele momento, o termo utilizado para esse tipo de opressão era “barreiras atitudinais”, que certamente não dá conta de abarcar a complexidade dos impeditivos vividos pelas pessoas com deficiência em uma sociedade que as rejeita.

Nas últimas décadas, no Brasil, vem aos poucos se desenvolvendo o campo de estudos da deficiência, principalmente, na relação com os estudos de gênero. Na Psicologia, algumas autoras como Marivete Gesser (UFSC), Márcia Moraes (UFF) e Virgínia Kastrup (UFRJ) têm desenvolvido pesquisas e trabalhos a partir de perspectivas emancipatórias das pessoas com deficiência. Contudo, o que ainda se encontra nas discussões sobre a temática em relação às deficiências é uma ênfase nos estudos biomédicos sobre a pessoa com deficiência. Na sociedade de hoje a deficiência ainda é compreendida sob o signo da falta, como uma falha no corpo que precisa ser consertada (Diniz, 2007). Os saberes biomédicos e de reabilitação têm seu olhar voltado para as formas e/ou funcionamento corporal e mental que fogem dos padrões de normalidade construída e reconhecida socialmente. Identificar, classificar, tratar, controlar e medicar são algumas etapas de intervenção a partir da lesão que um corpo com deficiência apresenta, sendo essa o centro das atenções destes profissionais. No modelo biomédico, a deficiência é compreendida como a consequência da lesão em um corpo, uma desvantagem inerente ao corpo lesionado. Por lesão, entende-se doenças crônicas, alterações em partes do corpo, desvios das funções corporais ou mentais. Isto faz com que a deficiência, segundo essa perspectiva, seja considerada uma questão biológica e individual.

A perspectiva biomédica acerca da deficiência, surgida no final do século XVIII e início do XIX apresenta como efeitos as práticas de segregação das pessoas com deficiência. Em resposta a essas práticas, as quais privam as pessoas com deficiência do acesso e participação na vida coletiva é que, na segunda metade do século XX,

foi proposto o Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2007), cujo objetivo era mudar a abordagem dada a essa temática. A deficiência, portanto, não teria mais como foco a falta ou a lesão do corpo, e passaria a ser debatida como uma questão política e social, inerente a uma sociedade incapaz de acolher e lidar com a diversidade dos corpos humanos e suas diferentes capacidades. Nesse contexto de batalhas e de elaboração teórica, foi elaborado o conceito de capacitismo, evidenciando que as desigualdades e a violação dos direitos humanos das pessoas com deficiência são resultado de uma estrutura social que privilegia somente aqueles plenamente capazes de operar no sistema capitalista (Marco, 2021).

O Modelo Social da Deficiência foi aprimorado com as contribuições das teóricas feministas, que pautaram que a diversidade dos corpos com deficiências traz consigo questões ainda mais profundas, como o problema da defesa da independência como valor da sociedade capitalista, as questões de gênero, a experiência dos corpos que vivem com lesões e a questão do cuidado. Por isso, as teóricas feministas sugerem a importância do conceito de interdependência quando das discussões sobre deficiência, o qual ultrapassa as pessoas com deficiência e atinge todos os indivíduos, em razão de os vínculos de dependência fazerem parte da experiência de todos em algum momento da vida. A afirmação da igualdade pela interdependência traz à baila, também, a ampliação do espectro da deficiência, que inclui as experiências das doenças crônicas, do corpo com dor e a experiência do envelhecimento (Diniz, 2003). Os *feminist disability studies* são um campo de estudos acadêmicos de forte viés crítico-político que, assim como os *disability studies*, pauta a deficiência em termos de opressão e como questão de direitos (Garland-Thomson, 2005, p. 1557).

Eva Kittay (2011), filósofa estadunidense, autora feminista e mãe de uma mulher com deficiência dependente de cuidado em tempo integral, propõe a ética do cuidado e a interdependência como valores, buscando desconstruir o mito da independência. Ela é criadora da máxima “somos todos filhos de uma mãe”, que expõe que todos nós, para estarmos vivos, fomos dependentes de cuidado. Todos nós precisamos e precisaremos do cuidado de alguém em algum momento da vida, e é essa condição que nos aproxima, que nos torna humanos. Contudo, ela pontua a dificuldade de se afirmar a importância do cuidado e da interdependência em um mundo onde a independência é a norma: “[n]a medida em que a deficiência requer um cuidador para a pessoa com deficiência viver sua vida, a pessoa cuidada (e o cuidador) é estigmatizada pela dependência” (Kittay, 2011, p. 51).

Os teóricos da primeira geração do modelo social não aprovavam a presença de cuidadoras no debate sobre deficiência em razão da representatividade. Entretanto, a presença das cuidadoras no debate é importante em razão de elas falarem das práticas de cuidado e por falarem COM aqueles que, por alguma especificidade de suas lesões ou falta de recursos, não conseguem, literalmente, falar. Com a chegada de estudantes com deficiência em nossas salas de aula, também nos encontramos com

pessoas que precisam de cuidadoras, o que torna ainda mais complexa as relações de aprendizagem. Essas situações que temos vivido na universidade são ricas em questionamentos. Elas poderiam estar gerando novos campos de pesquisas, mas ainda estamos iniciando nesse processo. Aqui vale ressaltar a contribuição valiosa que o sistema de cotas tem oportunizado às nossas instituições de ensino superior.

O tema das deficiências tem tido, ainda, pouca atenção na Psicologia da UFRGS. Segundo Gisele De Mozzi (2020), a emergência da Psicologia como disciplina que discorre sobre o anormal e o patológico, classificando as diferentes condições desviantes da normalidade a fim de corrigir possíveis desvios, contribuiu para a predominância de estudos e práticas no contexto da deficiência, orientados pelos aspectos biomédicos, pelo desenvolvimento atípico e direcionados aos campos da saúde, educação e reabilitação. (De Mozzi, 2020, p. 24). Percebemos, ainda, a ausência de autores(as) com deficiência nas referências bibliográficas das disciplinas em Psicologia, e poucos projetos de pesquisa e extensão que se dediquem ao tema.

Em sua tese de doutorado, Raquel Guerreiro (2021), mulher branca com deficiência, parte de sua experiência para discutir teoricamente os impactos do corpo deficiente na produção de conhecimento e de resistência à normatividade dos corpos considerados perfeitos. Além disso, a autora discute que a deficiência e a finitude fazem parte da vida humana.

Um corpo nunca é o que já foi e ainda não é o que um dia será. Estamos sempre fazendo corpo no tempo. E são os corpos que dão ao tempo existência e é nessa relação que ambos se engendram. Ao longo do tempo de uma vida, o corpo aprende, ganha, ou esquece, perde certas habilidades, vai sofrendo a ação do encontro com outros corpos, vai sendo atravessado por acontecimentos. Um corpo envelhece e pode morrer a qualquer momento. Há finitude para um corpo. Suas capacidades variam ao longo do fluxo temporal em que estamos imersos. (Guerreiro, 2021, p. 75)

De certa forma, podemos afirmar haver uma negligência da Psicologia, e da Psicologia social em cuidar da temática das deficiências. Essa autora também contribui aproximando as discussões teóricas de Kastrup e Pozzana (2020) acerca do conceito de política cognitiva capacitista, que trata da relação desigual que se estabelece entre pessoas sem e com deficiência, baseada no que as primeiras supõem saber de antemão sobre as segundas. Segundo essas duas autoras, “a política cognitiva capacitista é uma das versões da política cognitiva da representação, que tem como pressupostos a preexistência do sujeito e do objeto. A cognição representa, ou seja, reconhece algo previamente dado” (Kastrup & Pozzana, 2020, p. 36). Desse modo, como a deficiência é marcada pelos signos da falta, da incapacidade, e pelo desvio do corpo da normatividade, a relação que se estabelece entre os diferentes estudantes se dá de modo hierarquizado, em que o estudante

com deficiência é colocado como inferior. Assim, passamos a relatar um pouco do percurso do nosso projeto de extensão e das reflexões produzidas por integrantes e estudantes com deficiência do CEPAC.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O ENFRENTAMENTO AO CAPACITISMO

Em 2018, tivemos o primeiro vestibular com cotas para pessoas com deficiência. Houve o ingresso de um jovem com deficiência física, usuário de cadeira de rodas no curso de Psicologia da UFRGS. Ao ser selecionado para atuar como bolsista nas ações de extensão do curso de Psicologia, sentimos a necessidade de elaborar uma ação extensionista que tivesse como temática principal as deficiências. Foi nesse contexto que foi fundado o “CEPAC - Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas” da UFRGS. O objetivo geral do CEPAC é contribuir com o enfrentamento ao capacitismo, principalmente dentro da universidade pública, através de articulação com os movimentos sociais de pessoas com deficiência e das políticas públicas de inclusão, numa perspectiva interseccional com raça/cor, gênero/sexualidade e geracionalidade.

As atividades do CEPAC possuem embasamento teórico científico nas seguintes metodologias: Modelo Social da Deficiência; Educação Popular; Relações Étnico Raciais; Psicologia Social e Institucional; Saúde Coletiva; Interseccionalidade; e, Práticas Integrativas (contação de histórias, palhaçaria, *yoga*, relaxamento). A articulação destas perspectivas teórico-metodológicas possibilita a valorização das trocas de saberes entre a universidade e a sociedade, o reconhecimento de que as diferenças raciais e de capacidades produzirão experiências de vida hierarquizadas, nas quais o corpo será fundamental para potencializar as aprendizagens e as formas de resistência. As metodologias utilizadas em nossas práticas são rodas de conversas, diários de campo e oficinas lúdicas e artísticas para promoção da saúde, tanto do público atendido como do coletivo de docentes e estudantes.

Desse modo, visa-se promover e ofertar espaços que desenvolvam discussões, tanto em ambiente acadêmico quanto fora desse, embasadas em uma perspectiva anticapacitista e antirracista (Silveira, Guerreiro, & Gomes, 2021). Vejamos o que pensa uma estudante com deficiência do CEPAC:

[p]ercebe-se que a problemática em torno do Capacitismo envolve diferentes eixos da sociedade e, por isso, cabem ações diferentes e simultâneas na busca de reduzir os impactos adoeceadores dessa organização social na vida da pessoa com deficiência. É justamente neste contexto que o CEPAC surge não só como um dispositivo de acolhimento, mas também de protagonismo para nós. É neste espaço coletivo, nesta rede de apoio, que nossas angústias e insatisfações ganham novos contornos e transformam-se, através do ensino, da extensão

universitária e da pesquisa, em ações concretas de combate e enfrentamento às ações discriminatórias. E, assim, aquele que era meu sonho, particular, de querer ir para a escola, torna-se agora o sonho de que todas as pessoas como eu, que experienciam uma deficiência, também possam ir e com dignidade.

Importante vermos como o espaço da extensão tem sido um lugar potente de trocas e cuidado, tanto para as pessoas com deficiência como para aquelas sem deficiência. Uma das perspectivas teóricas do CEPAC é articular de forma interseccional (Akotirene, 2019) o capacitismo com o racismo (Buzar, 2012), pois este projeto integra um programa guarda-chuva chamado NEPARC – Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas e Anticapacitistas². Em 2023, houve a chegada de uma psicóloga negra voluntária para compor a equipe de profissionais do projeto CEPAC. Ela tem atuado com instituições que atendem pessoas com deficiência, podendo contribuir com as nossas ações. Desse lugar de fala de mulher negra, e egressa do curso de Psicologia da UFRGS, ela nos oferece uma reflexão encarnada e interseccionada sobre racismo e capacitismo:

[s]ou uma mulher, negra, sem deficiência, formada em Psicologia, atuo como psicóloga, terapeuta em estimulação precoce e educadora de referência numa instituição pública voltada ao atendimento de pessoas com deficiências múltiplas. Também atuo na clínica com adultos e crianças, principalmente quando aparecem entraves no desenvolvimento, e, extensionista do Cepac. No dia do trote do meu ingresso na UFRGS, as pessoas ficaram embasbacadas por eu, uma mulher negra com seus 27 anos, sem o apoio da família, sem amigos, numa cidade totalmente desconhecida ter ingressado em uma universidade bem-conceituada, em um curso bem avaliado e disputado. Essa descrença nas minhas capacidades me seguiu durante toda a graduação, e fez com que eu olhasse para o que eu não tinha, para o que faltava e por bastante tempo foi um processo adoecedor, um sentimento de não pertencer *àquele* lugar. Eu precisei de ajuda, de acolhimento (professoras atentas) e encaminhamento para tratamento psicológico para que pudesse trabalhar as ferramentas necessárias para lutar, e não me acostumar com o lugar que me era negado, e ‘mostrar que eu era capaz’.

O último ano da graduação foi ainda mais desafiador, seguiram os estágios, as aulas, a jornada de trabalho de 8 horas e o famigerado TCC (trabalho de conclusão de curso), e, em meio a tudo isso, o luto pela perda de um ente querido. Nesse momento, eu segui, apesar de comentários racistas como esse: ‘pessoas como você demoram para se formar’. Comentário feito por uma colega branca, quando ficou sabendo que eu me formaria no tempo previsto de 5 anos junto com ela.

Esse espanto não era de admiração, mas de surpresa, porque não se chega, no final da corrida, ao mesmo tempo que alguém que largou muito à frente, se você está correndo atrás do ônibus, na chuva e sem as ferramentas ne-

cessárias para a preservação da sua integridade! Como alguém assim, desce na mesma parada que os demais privilegiados? Poderia responder que cheguei com muito esforço, mas, também com muito sofrimento psíquico, apesar da terapia, de amizades sinceras, de ver o resultado do meu trabalho clínico, no final, eu era uma mulher negra em um espaço embranquecido e adoecedor.

Aqui uma pausa para refletir sobre as aproximações que o racismo e o capacitismo produzem. Apesar de serem estruturas históricas diferentes, ambas carregam a força opressiva das hierarquias que, articuladas ao capitalismo, produzem violações de direitos e sofrimento psíquico. É dessa vivência do racismo que atua, cotidianamente, no Brasil e na universidade que a autora Silvana Purificação continua sua reflexão:

Como disse, eu não possuo deficiência, e tive muitos percalços e fatores de adoecimento psíquico ao passar pela universidade, isso me faz pensar, que os desafios que uma pessoa com deficiência enfrenta na universidade são ainda mais excludentes, adoecedores, gerando um sofrimento que esmaga a autoestima culminando em um sentimento de não merecimento e/ou de incapacidade.

O que a Universidade, e todos enquanto sociedade pode fazer para abrandar os efeitos advindos de uma lógica elitista, capacitista e racista, e ainda atravessada pelas questões suscitadas na pandemia do covid-19? Não tem uma resposta clara e única, no entanto, é prudente sempre nos perguntarmos sobre nossas práticas, se são ou se contribuem para o adoecimento de alguém. Desta forma, se torna mais efetivo que dirijamos um olhar atento e cuidadoso para as adversidades que a pessoa com deficiência poderá enfrentar, buscando auxiliar na construção de dispositivos necessários para terem êxito no enfrentamento das adversidades oriundas de uma sociedade exigente, acelerada e injusta.

Por esta razão, o trabalho de extensão do CEPAC, oportuniza a circulação de conhecimento nos espaços formadores como a família, a escola, os setores de saúde e por fim, a universidade, a fim de ir tecendo, juntamente com a comunidade, novas possibilidades de acesso aos direitos da pessoa com deficiência, dentre eles o direito a ter conhecimento, de adentrar e de permanecer nos espaços de formação!

COM A PALAVRA, OS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO CEPAC

Percebi que minha experiência não seria a mesma que de meus colegas brancos e sem deficiência, por Giano dos Reis Rezende

Em 2019, ao ingressar no curso de Psicologia da UFRGS, me senti realizado quando vi meu nome na lista de aprovados em uma das melhores universidades da América Latina e fiquei animado para aprender mais sobre a mente humana e como ajudar as pessoas — pelo menos esse era meu objetivo inicial —, mas hoje

vejo que eram objetivos ainda superficiais, considerando que a Psicologia não se esgota nesses dois aspectos, pois, além de estudar e analisar o comportamento de um indivíduo, estuda, analisa e critica também suas relações sociais, desvinculando o sujeito da ideia de que ele é “um ser individual”, mas sim parte de um grupo. Quando descobri esses pontos na Psicologia, percebi que minha experiência não seria a mesma que de meus colegas brancos e sem deficiência. O racismo e o capacitismo não são problemas que se restringem a uma área específica da vida, e o ambiente acadêmico, mesmo sendo de alto nível, não está isento disso.

Sou um homem negro, de pele parda e pessoa com deficiência (tenho baixa visão). Um estudante negro com deficiência visual enfrenta desafios únicos ao longo de sua jornada acadêmica, dentre elas uma das que mais nos deixa em desigualdade é a falta de material adaptado para os estudos. No terceiro semestre da faculdade, quando passei a ter conhecimento de que existia, em minha universidade, um setor específico para adaptação de materiais para casos como o meu, o INCLUIR³, tive a sensação de que ganhei mais um presente, além da aprovação no vestibular. Nessa sensação que tive de gratidão, hoje reconheço a força do capacitismo operando em mim: como pode um cidadão comemorar o simples fato de poder ter acesso aos materiais de estudo?

Débora Diniz nos apresenta um olhar crucial sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência. A autora aponta a importância de discutir a deficiência como uma questão de justiça social. Ela argumenta que as pessoas com deficiência são constantemente marginalizadas e organizadas, não só por conta de suas “lesões” e/ou condições, mas também por conta das barreiras sociais e estruturais que fazem performar, em todos os contextos de vida dessas pessoas, a desigualdade. No caso de um/a estudante negro/a com deficiência visual, essas barreiras se interseccionam, criando uma experiência única de marginalização.

Pensando não só no ingresso, mas também na permanência desses estudantes na universidade, a participação em grupos de pesquisa, de extensão ou de estudos também é um desafio para estudantes com deficiência. A dinâmica social e a co-participação desempenham um papel crucial para a construção do conhecimento. Todavia, quando se trata de estudantes com deficiências, principalmente as relacionadas ao TEA, TDAH, dislexia, dentre outros, esses espaços podem tornar essas experiências desanimadoras e frustrantes. As necessidades de tempo, de linguagem, de sensorialidade, de concentração desses estudantes são diferentes da “norma”. Desta forma, a falta de preparo de docentes e colegas sem deficiência para acolherem os diferentes tipos de aprender comprometem de forma substancial o aprendizado e consequentemente o engajamento com os estudos das pessoas com deficiência.

3 Site do Incluir da UFRGS: <https://www.ufrgs.br/incluir/>

Do meu lugar de fala, de deficiente visual, lembro de um episódio que me marcou, em que não havia material adaptado, pois os instrumentos dos testes de Avaliação Psicológica são todos (pelo menos os que conheci até agora) construídos para pessoas que não tenham nenhum comprometimento visual. A saída que encontrei foi tentar forçar os olhos ao máximo para poder aprender a manusear o instrumento, o que não foi uma boa ideia, porque na minha condição visual, ao forçar os olhos por alguns minutos, a cefaleia me acometeu e prevaleceu por aproximadamente 10 dias. Isso comprometeu mais de uma semana de estudos, pois era impossível absorver os conteúdos com aquela dor de cabeça que só passou após minha visita ao hospital. A educação, como defendida por Paulo Freire, deveria ser uma oportunidade para a transformação e o empoderamento, mas para um estudante negro com deficiência visual, esses desafios, muitas vezes, podem parecer intransponíveis.

A sobrecarga para um aluno autista pode levar à exaustão muito rapidamente,
por Gabrielle do Nascimento Rasquinha

A vida acadêmica é repleta de estímulos e situações custosas para um estudante com deficiência. A sobrecarga para um aluno autista pode levar à exaustão muito rapidamente, sem as adaptações necessárias. Das vertentes que atravessam a vida de uma pessoa com deficiência na universidade, a falta de acessibilidade pode ser um empecilho enorme, impossibilitando alunos de exercerem seu potencial no ambiente. Quando falamos das acessibilidades referentes ao transtorno do espectro autista, há muitas dúvidas. Atualmente não há uma política específica, disponibilizando todas as acessibilidades que um aluno autista pode vir a precisar, mas a questão que devemos ressaltar é que justamente por se tratar de um espectro de características e manifestações distintas, há um espectro de necessidades que deve ser considerado, variando de pessoa para pessoa.

Pessoas fora do espectro autista possuem características e necessidades diferentes, assim como cada pessoa autista. Quando falamos sobre saúde mental, devemos retomar que o conceito de saúde é a plena atividade do seu estado sem afecções (Gaino, Souza, Cirineu, & Tulimosky, 2018). A literatura indica que adultos autistas estão muito mais propensos a desenvolverem quadros de depressão e transtorno de ansiedade generalizada. Um estudo, de 2017, indica probabilidades de 23%-37% e 27%-42% respectivamente para essas comorbidades (Hollocks, Lerh, Magiati, Meiser-Stedman, & Brugha, 2019), isso pode ocorrer devido a muitos fatores que percorrem a vida da pessoa autista, sobretudo da sua vida adulta, a qual, geralmente, é o período com maiores mudanças e responsabilidades, que fogem do controle e podem causar um estresse imensurável no indivíduo. A sociedade tende a ser menos flexível a adaptações quando se trata de adultos autistas, do que quando são crianças, levando muitos adultos a se obrigarem a

adotar estratégias de *masking* (Cleary, West, Kornhaber, & Hungerford, 2023). Para camuflar seus trejeitos e renegarem, muitas vezes, suas necessidades em locais como trabalho, faculdade e mídia para evitarem a discriminação, o isolamento social, entre outros agravantes para a saúde mental.

As vertentes que percorrem minha vida como uma mulher branca, autista de nível de suporte 2 e de baixa renda não são desmembradas ao chegar na universidade, são partes indissolúveis de mim. Minha experiência acadêmica inicia no transporte público e os estímulos sensoriais que causam, desde dores de cabeça a crises, de forma que chegar ao destino se torna impossível e o resultado é mais uma falta naquela disciplina (atualmente não há lei que abone faltas em casos de sobrecarga ou crises). Ao ingressar na universidade em um curso da área da saúde, por ora animador, também foi uma constante de paradigmas e conceitos de alunos e professores que muitas vezes enxergam a pessoa com deficiência pelo modelo biomédico (Diniz, 2007). Percebi, muitas vezes, colegas e professores me colocando em lugar de paciente ao invés de colega. Em outros momentos, enfrentei dificuldades no cumprimento das acessibilidades combinadas pelo departamento de inclusão e acessibilidade da universidade. O grande problema que percebo, ao conversar com outros colegas autistas de diferentes cursos, os quais enfrentam as mesmas dificuldades, é que as opções de acessibilidade disponibilizadas para a pessoa autista são vagas e inespecíficas, tornando o recurso facilmente questionável e, consequentemente, não ser exercido. Por exemplo, a necessidade de que os professores utilizem uma linguagem clara e objetiva. O conceito de claro e objetivo pode variar de pessoa para pessoa.

Certo dia, eu ouvi de um professor que usava muitas metáforas em sala de aula, que eu deveria refletir mais sobre o tema que estava sendo discutido, porém eu não estava entendendo tampouco o tema, quem dirá conseguir refletir sobre ele. Muitas vezes as barreiras de inacessibilidade iniciam no momento que necessitamos pedir acessibilidade, seja por dificuldades para expressar nossa queixa, seja pela necessidade de ter uma experiência social satisfatória. No entanto, apesar do caminho árduo que tenho que percorrer, como estudante, na batalha dos meus direitos, para tê-los respeitados, desde um lugar preferencial no ônibus, para evitar uma queda, por conta da dificuldade de coordenação motora, até um prazo a mais em trabalhos a ser negociado com professores, vejo mudanças ocorrendo, com pessoas que se interessam pelas lutas em comum e, às vezes, pessoas com gestos altruístas, lutando por meus direitos, “batalhas que não são delas”. Estas e outras razões me fazem acreditar que posso me tornar uma médica e preparar este local para que seja mais confortável e acessível para outros estudantes autistas.

Costumo dizer que a educação me salva e me transforma a cada dia, porque sinto que é através dela que posso lutar por direitos e fazer a diferença que sonho ver no mundo. Por isso, desde os meus três anos de idade o meu sonho se tornou “poder ir para a escola”. E, quando finalmente pude, aos cinco, a experiência de estar em uma sala de aula me pareceu estranha, difícil, frustrante. A mesma escola, que tanto fazia brilhar os meus olhos, passava a pesar como um fardo e eu não entendia o porquê. Por muito tempo busquei respostas em mim e, de fato, as encontrei; minha vivência escolar era diferente porque eu também era. A baixa visão, atrelada ao albinismo, condições que me tornam uma pessoa com deficiência, me exigiam esforços complexos e diferentes dos vivenciados pelos meus colegas.

A partir dali ser a exceção para mim sempre foi a regra. No Ensino Fundamental, estive entre o grupo seletivo de 11,1% de pessoas com deficiência que concluíram esse nível educacional (PNS/IBGE, 2019). No Ensino Médio, estive entre os 25,6% (PNAD/IBGE, 2022). Agora, na Universidade, estou entre os 5% de pessoas com deficiência, acima de 18 anos, que cursam ou cursaram esse nível de instrução (PNS/IBGE, 2019). Em outras palavras, eu represento, junto a outros colegas com deficiência, menos de 1% dos estudantes matriculados na academia. Os números assustam, desmotivam e, pode-se até dizer, adoecem. É claro que, espera-se um aumento significativo na próxima década dos percentuais aqui apresentados, tendo em vista a recente adequação dos processos vestibulares à Lei de Cotas (Lei nº 13.409/2016), no ano de 2017, visando também esta população. Mas, conforme se percebe pelos dados, a problemática é estrutural e encontra-se nos níveis mais básicos do sistema educacional brasileiro.

Além disso, a garantia do acesso não é garantia de permanência e êxito. Os poucos que chegam a ter o privilégio de pisar no ambiente universitário esbarram com as duras e complexas barreiras desse espaço que é, por muitas vezes, resistente a mudanças e à diversidade. Dentre essas barreiras, encontram-se: as barreiras físicas e arquitetônicas, que impedem o acesso da pessoa com mobilidade reduzida a determinados ambientes; as barreiras comunicacionais, que impedem o estabelecimento de um diálogo entre colegas ou mesmo a possibilidade de acompanhar uma aula em sua língua materna (como a língua de sinais); e as barreiras atitudinais, que se materializam nas posturas discriminatórias e pejorativas de pessoas sem deficiência contra as pessoas com deficiência. Aqui, localizamos o capacitismo — estrutura de opressão histórica e culturalmente construída, que incapacita, inviabiliza e rejeita os corpos diferentes — aqueles que não são considerados esteticamente saudáveis e produtivos. Nessa perspectiva, alcançados pelo mito da incapacidade, estudantes com deficiência sofrem com falas, olhares e atitudes daqueles que acreditam que não deveríamos ocupar esse lugar, um lugar historicamente ocupado pelos ricos, pelos brancos e pelos corpos ditos normais (sem lesões).

A educação me proporcionou mudanças de perspectiva e de vida.

REFLEXÕES FINAIS

Acolher o tropeço e o cambalear enquanto gestos de pesquisa e de extensão nos colocam uma nova exigência: que incluamos também outros gestos que compõem a caminhada, como se escorar, se apoiar, se segurar, se amparar, pedir ajuda, permitir o engajamento de alguém no cuidado (ou mesmo se engajar no cuidado de alguém), a pausa, o respiro, o sentir. Essas são construções de agenciamentos que nos potencializam. O cultivo da interdependência faz resistência ao ideal de independência colocado pela racionalidade moderna e neoliberal. (Guerreiro, 2021, p. 146)

Finalizar este texto coletivo é um desafio, pois estamos em processo de aprendizagem. Acolher as pessoas com deficiência no ambiente acadêmico é um percurso em construção, pois precisamos reconhecer o capacitismo que nos constitui enquanto instituição e como pessoas. Essa não é uma tarefa fácil, mas é necessária. Nesta escrita pudemos acompanhar alguns percursos de pessoas com deficiência, mas estamos cientes da complexidade desse campo, pois as deficiências são múltiplas, e possuem especificidades.

Não chegamos a abordar as pessoas surdas que usam a língua de sinais, as quais ainda não ingressaram no curso de Psicologia. Certamente teremos muito a aprender no campo da linguagem, pois a maioria dos(as) docentes é analfabeto em LIBRAS. Reconhecer essa condição de analfabetismo é um produto da análise crítica do capacitismo, pois somos uma sociedade multilíngüística, que se reconhece como falante do português apenas. As e os estudantes indígenas que recebemos, falantes de kaingang e guarani também têm nos desafiado nesse ponto.

Refletir sobre a saúde mental de nossos(as) estudantes com deficiência é fundamental para efetivarmos a inclusão proporcionada pela reserva de vagas. Na UFRGS temos o setor INCLUIR, órgão responsável por acompanhar a caminhada desses estudantes nos seus cursos. Destacamos que, no curso de Psicologia, foi estabelecida uma bolsa de monitoria para acompanhar estudantes com deficiência, assim como existe a monitoria para estudantes indígenas. Apesar das diferenças nas condições de vida, as pessoas com deficiência podem precisar de auxílio com as tarefas acadêmicas e o ritmo acelerado que conduzimos nossas práticas.

Cabe salientar nessas reflexões finais a diferença nas formas de aprender, e o quanto precisamos estar atentos aos relatos de nossos estudantes com deficiência. Depois do triste período da pandemia, em que precisamos nos adequar às aulas remotas, quando foi possível o retorno para as aulas presenciais, no CEPAC pudemos aprender que para alguns dos estudantes com deficiência, principalmente os com questões sensoriais e dificuldades de locomoção, que era melhor a forma remota de aulas. Num primeiro momento pareceu muito estranho e surpreen-

dente ouvir aquilo, mas foi possível compreender que o modelo virtual pode ser potente para muitas pessoas.

Diante desses desafios, torna-se indispensável que as instituições de ensino adotem uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades dos estudantes com deficiência. A interseccionalidade nos reforça que as experiências de cada indivíduo são únicas e complexas, e que a justiça social requer uma abordagem holística que reconheça e se enderece a todas as formas de opressão.

Por fim, afirmamos que é preciso incorporar a deficiência e o capacitismo na formação em Psicologia, em Fonoaudiologia e em todos os cursos de graduação. A deficiência precisa deixar de ser um problema no seu sentido negativo e passar a ser um problema a ser pensado e articulado com outras formas de opressão. Isso significa que a formação universitária precisa ser revista, de modo a incorporar a deficiência pelo seu viés político.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C.** (2019). *Interseccionalidade*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Buzar, F. J. R.** (2012). *Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís/MA* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF].
- Campbell, F. K.** (2008). Exploring inter-nalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23(2)151-162.
- Cleary, M., West, S., Kornhaber, R., & Hungerford, C.** (2023). Autism, Discrimination and Masking: Disrupting a Recipe for Trauma. *Issues in mental health nursing*, 1-10. Advance online publication.
- De Mozzi, G.** (2020). *Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos* [Tese de Doutorado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].
- Diniz, D.** (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, 28, 1-8.
- Diniz, D.** (2007). *O Que é Deficiência*. Brasiliense.
- Gaino, L. V., Souza, J., Cirineu, C. T., & Tulimosky, T. D.** (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo*. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 14(2), 108-116.
- Garland-Thomson, R.** (2005). Feminist disability studies. *Signs*, 30(2), 1557-1587.
- Guerreiro, R. O.** (2021). *Fazer Um Corpo Todo De Escuta: Uma Travessia Existencial*. [Tese de Doutorado, Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS].
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., & Brugha, T. S.** (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychological medicine*, 49(4), 559-572.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE** (2019). *Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida*: Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Ministério da Saúde.
- strup, V. & Pozzana, L.** (2020). Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. *Mnemosine*, 16(1), 33- 52.
- Kittay, E. F.** (2011). The ethics of care, dependence, and disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49-58.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** (2016). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** (2019). Determina que o Poder Público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica, e outras providências. Presidência da República.
- Marco, V.** (2021). *Capacitismo: o mito da capacidade*. Letramento.
- Mello, A. G.** (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.

Silveira, R. S., Guerreiro, R., & Gomes, L. P. (2021). Por uma universidade mais diversa: a política de cotas para pessoas com deficiência e a extensão universitária. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, 9(1), 22- 39.

POLÍTICAS DE COMBATE AO ASSÉDIO NAS UNIVERSIDADES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Carolina de Corrêa Marques
Mariana Valls Atz*

INTRODUÇÃO

Abordar o tema da violência é uma tarefa complexa, por ser um assunto controverso e multideterminado. Como fenômeno social, a violência está em todo lugar, na rua, em casa, na família, na escola, no esporte, no trânsito, nos serviços de saúde, na polícia, na política, na universidade, no trabalho e onde houver relações entre as pessoas (Costa, 2021). A paz e a violência são fenômenos que não podemos considerar naturais, ou expressões da vida, mas pertencem ao campo das relações humanas e sociais e assim devem ser tratadas. “Aqui, a precisão conceitual pode contribuir, no sentido de distinguir força, propriedade da natureza, de violência, atributo social. Como fato da sociedade, a violência está em relação à forma como que se dão os arranjos sociais” (Guimarães, 2011, p. 271).

A violência, enquanto fenômeno social, possui intenção, tem uma direção e responde a um objetivo, seja de manipulação ou dominação, e naturalizá-la é tornar impotente qualquer tentativa de preveni-la, combatê-la ou erradicá-la (Barreto, 2005). Portanto, conceituar violência, por si só, não é simples. Sua complexidade torna inesgotável a discussão e, no contexto de trabalho, entre outros aspectos, é permeada pelas percepções individuais que, na medida das posições ocupadas dentro da organização, podem afetar o entendimento sobre o que é considerado o fenômeno da violência. Nesse sentido, ocupar um cargo de chefia, de direção, estar em alguma posição de maior ou menor poder, pode influenciar e fazer com que varie a percepção do que é considerado um comportamento violento. Neste capítulo, consideramos o ambiente acadêmico e suas relações, para a discussão do assédio moral e sexual, como lugar onde acontecem essas e outras violências que

ferem os direitos humanos, a dignidade e a expressão livre da sexualidade, provocando efeitos na saúde mental da comunidade universitária. Entendemos que na universidade se formam profissionais que irão atuar no mundo do trabalho, e a academia é o ambiente do ensaio e do aprendizado dessas relações.

As definições das expressões da violência, de modo geral, são polissêmicas e podem adquirir explicações diversas, dependendo de quem as define. Partindo-se do pressuposto de que a violência não requer o uso da força física, no entendimento de algumas pessoas os discursos ofensivos poderão não ser considerados uma violência, enquanto outras pessoas consideram, sim, a linguagem, como uma expressão da violência. Por outro lado, há os que consideram violência apenas a agressão física e, ainda, outros que concebem as estruturas econômicas e jurídicas como violentas e atuantes sobre os corpos, mesmo que nem sempre assumam a forma de violência física (Butler, 2021).

A violência contida no assédio moral, podemos considerar, é aquela expressa nos comportamentos hostis que atacam e ferem a dignidade e que traz como consequência o adoecimento físico e psíquico pelo uso da pressão, da força, do uso ou abuso do poder dirigido à pessoa assediada de forma sistemática. A compreensão do fenômeno do assédio moral no trabalho deriva de abordagens teóricas distintas sobre o mundo do trabalho, com três modelos explicativos do assédio mais encontrados na literatura: personalidade de vítimas e assediadores; características inerentes às relações interpessoais — compondo visões tradicionais acerca do tema, centradas na relação vítima *versus* agressor; e características do contexto laboral e social — visão psicossocial do assunto, com enfoque na organização do trabalho (Amazarray, 2020). As diversas abordagens convergem na compreensão do assédio moral como uma expressão de um tipo de violência psicológica que se caracteriza por condutas inadequadas repetidas, podendo ter como consequência a degradação da saúde física ou mental, ferindo os direitos, a dignidade e afetando o futuro profissional de um determinado trabalhador ou trabalhadora (Grenier-Pezé, 2017).

É importante destacar que se encontram diversas expressões para designar assédio, tais como *mobbing*, terror psicológico, *bullying*, entre outros. Gostaríamos de brevemente diferenciar alguns aspectos desses conceitos, para esclarecer sobre o que abordamos neste capítulo. O *mobbing*, termo cunhado por Heinz Lorenz na etologia, se aproxima da ideia de *bullying* no ambiente de trabalho, em que um grupo se comporta de forma ameaçadora contra um membro, provocando a fuga deste (Guimarães & Rimoli, 2006). Não há necessariamente a existência de uma hierarquia, porém o(s) agressor(es) promove(m) certa liderança perante os que assistem às intimidações, por medo ou conivência. Assim, *mobbing* se aproxima da ideia de assédio horizontal, e, no nosso entendimento, não engloba toda dimensão da violência moral e psicológica no ambiente de trabalho.

De certa forma, o conceito de *mobbing* se relaciona com o de *bullying*. O *bullying* também é uma forma de violência, que compreende “atitudes agressivas,

intencionais e repetidas, de maneira insistente e perturbadora, que ocorrem sem motivação evidente e de forma velada, sendo adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s) numa relação desigual de poder” (Panúncio-Pinto, et al., 2019, p. 548). No contexto universitário, essa violência ocorre, por exemplo, na relação veterano-calouro, ou devido a características individuais e a questões de gênero e/ou orientação sexual (Gadelha et al., 2019; Panúncio-Pinto, et al., 2019). Diferentemente do ambiente escolar, onde são comuns as agressões físicas, na universidade as principais formas de expressão do *bullying* parecem se dar por isolamento social, xingamentos e difamação (Ferreira, et al., 2021).

No ambiente universitário, coexistem muitos níveis de relações: docente/docente, docente/aluno, docente/técnico, técnico/técnico, aluno/aluno, pós-graduando/bolsista etc. Diante da complexidade dessa rede de relações, é importante diferenciar os conceitos de assédio e de *bullying*, portanto. Neste capítulo, o assédio é tomado como a violência entre sujeitos que tenham vínculo empregatício ou análogos a uma relação trabalhista. Para além da relação óbvia de colegas de trabalho ou gestor/subordinado, exemplos de assédio na universidade são violência moral entre professor e orientando/aluno, ou entre pós-graduando e graduando etc. Já o *bullying* é usado como a violência que ocorre entre estudantes sem vínculo análogo a relações trabalhistas, e que precisa de medidas de enfrentamento e prevenção específicas, a exemplo de ações em escolas. Ainda que possam ter semelhanças, este capítulo abordará especificamente os desafios e possibilidades de uma política de prevenção e combate ao assédio, mas não se debruçará sobre as especificidades de uma política sobre *bullying* nas universidades.

Em uma perspectiva contemporânea sobre o assédio moral, Vieira et al. (2012) propõem uma categorização do assédio moral partindo de duas abordagens: a tradicional, que explica o assédio como um comportamento de ordem individual, deliberado e intencional, que tem o trabalho apenas como um espaço no qual ocorre; e a abordagem psicossocial, que entende a origem do assédio moral na forma da organização social e do trabalho, em associação aos fatores relacionais, para além dos individuais (Soboll, 2017). Ao enfatizar o pressuposto da natureza moral do assédio, tende-se a reduzir ao âmbito individual um fenômeno que se origina e se desenvolve em um contexto sócio-organizacional, mas que se expressa nas relações interpessoais cotidianas de trabalho. Os estudos pioneiros na conceituação do assédio moral vieram principalmente das ciências sociais e da psicologia, na década de 1980, na Europa, e traziam a caracterização do assédio como um tipo específico de violência, originada na comunicação hostil e no comportamento antiético. No Brasil, em meados dos anos 2000, surgiram os primeiros estudos que buscaram construir um alicerce conceitual sobre o que se entende como assédio moral (Bradaschia, 2007). Destacamos a pesquisa da médica e pesquisadora Margarida Barreto (2005), pioneira nos estudos que identificaram e conceituaram

o assédio moral e sexual no trabalho e o impacto na vida dos trabalhadores, chegando a conceituá-lo como doença do trabalho. “O assédio moral está associado a tratamentos injustos e condutas ofensivas, causadas por assimetrias e relações desiguais, em que impera uma administração que lidera pelo medo e ameaças” (Barreto, 2005, pp. 51-52). Nas palavras de Dejours (1994, p. 164), “o trabalho nunca é neutro em relação à saúde” e ressalta que a relação saúde/trabalho não está associada apenas às pessoas envolvidas no processo de trabalho diretamente, já que a divisão entre o espaço de trabalho e o espaço privado interessa mais à economia, além disso, se torna fluida no momento que trata das relações sociais e das questões de saúde. No ambiente acadêmico, essa fronteira entre mundo do trabalho e ambiente de aprendizado perdem seus contornos e são um espaço só.

Ao entender a origem do assédio moral na forma da organização do trabalho e da sociedade, associado a fatores individuais e relacionais, o enfoque das estratégias de ação e da organização das atividades deve considerar, inicialmente, as relações de trabalho. Pois, além da violência vir de forma individualizada, pode ser expressa por meios institucionalizados, a exemplo de políticas e práticas organizacionais (Soboll, 2017). É necessário, além disso, entender os novos modos de gerenciamento e as profundas mudanças que aconteceram ao longo da história. As transformações nos modos de organizar o processo de produção e, assim, os modos de trabalhar, permitiu novas formas de pensar a produção e o lugar do “homem que trabalha” nesse novo contexto (Barreto & Heloani, 2014). As transformações políticas, econômicas e sociais que compõem o cenário contemporâneo também interferem diretamente no mundo do trabalho. A escalada da precarização do trabalho, a perda de direitos — há muito tempo consolidados —, a reforma trabalhista e a desarticulação das políticas sociais, de saúde, educação, assistência e seguridade social, nos últimos anos, no Brasil, têm um impacto ainda maior, e mais atual, nas formas de organização da gestão dos contratos de trabalho e dos vínculos trabalhistas (uberização do trabalho, capital ligado a grandes empresas internacionais), levando também a uma precarização das relações de trabalho de modo ampliado.

Em um movimento de reação à violência e ao assédio presentes no mundo do trabalho, em junho de 2019, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicou a Convenção nº 190 (C190) e a Recomendação nº 206, com foco na proteção, prevenção e reparação. É a primeira norma internacional que estabelece o direito ao trabalho livre de violência/assédio. Pode ser uma oportunidade para modificar o futuro das relações de trabalho com base na dignidade e no respeito. O texto traz uma abordagem inclusiva e integrativa que busca garantir o direito à igualdade e a não discriminação, abrangendo as questões de gênero (OIT, 2019). Nesse sentido, um marco regulatório importante ao estabelecer uma definição para o conceito de assédio, e assédio por motivo de gênero:

1. a expressão ‘violência e assédio’ no mundo do trabalho refere-se a um conjunto de comportamentos e práticas inaceitáveis, ou de suas ameaças, de ocorrência única ou repetida, que visem, causem, ou sejam suscetíveis de causar dano físico, psicológico, sexual ou econômico, e inclui a violência e o assédio com base no gênero, e
2. a expressão ‘violência e assédio com base no gênero’, significa violência e assédio dirigido às pessoas em virtude do seu sexo ou gênero, ou afetam de forma desproporcionada as pessoas de um determinado sexo ou gênero, e inclui o assédio sexual (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2019, pp. 2-3)

No Brasil, a Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado Federal aprovou, em agosto de 2021, projeto que insere medidas de combate ao assédio ao trabalhador e à trabalhadora em seu ambiente profissional na Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei nº 5.452, de 1943), inspirado na C190. A C190 se aplica aos setores públicos e privados, na economia formal e informal, nas áreas urbanas e rurais, e visa proteger os trabalhadores e trabalhadoras independente de seu vínculo empregatício, sendo aplicada à violência e ao assédio que ocorrem durante o trabalho, relacionadas com o trabalho ou decorrentes do trabalho. Mesmo o Brasil não sendo signatário da C190, pode se beneficiar das suas disposições dada a relevância do tema e o foco na proteção dos/as trabalhadores/as independente do vínculo contratual, considerando a realidade do país nas recentes perdas de direitos trabalhistas.

No mesmo caminho, em 2022, o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou levantamento sobre assédio moral e sexual no âmbito de entidades da administração pública federal, o Acórdão nº 456/2022. Esse relatório tem o objetivo de conhecer as ações para realizar, no futuro, auditorias em órgãos e entidades federais, a fim de verificar as intervenções existentes nas organizações relacionadas às práticas de prevenção e combate ao assédio moral e sexual. A proposta fomentada pelas iniciativas é colocar em prática intervenções capazes de promover a saúde e o cuidado com as relações nas organizações, incluindo as públicas.

Nesse sentido, destacamos uma pesquisa recente (Beltrame, 2020) sobre como ocorre a prevenção e o tratamento de casos de assédio moral e sexual em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Como resultado, mais da metade das IFES que responderam (52,3 %) ainda não possui qualquer política de prevenção e, dessas, 70% não desenvolve medidas de combate ao assédio. Em relação ao tratamento dos casos, 61,4% das instituições respondentes, mesmo que não possuam um padrão, indicaram como medidas mais adotadas a instauração

de processos administrativos disciplinares e sindicâncias no âmbito administrativo, e 95% não realizam nenhum tipo de controle, ou sequer possuem algum tipo de indicador para realizar o acompanhamento das ocorrências (Beltrame, 2020). Tais dados alertam para a urgência de se pensar a ocorrência de assédio no contexto universitário.

ASSÉDIO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Ao longo da história brasileira, da formação do conjunto de servidores e servidoras públicas, foram estabelecidas as normas e regulamentos estruturantes da burocracia encontrada atualmente na administração pública brasileira. Existem fragilidades institucionais, na forma de hierarquização do poder, na meritocracia, no patrimonialismo e clientelismo (Souza & Mello, 2018), que estão presentes nas relações entre as pessoas e nas políticas institucionais, e nas IFES não é diferente. A precarização do trabalho, o baixo investimento, e a ausência de políticas que tratem das relações de trabalho, assim como sobre os códigos de conduta internos relacionados aos discentes, ou de mecanismos que permitam o cuidado das relações e a promoção de ambientes de trabalho dignos e livres de violência/assédio são alguns dos fatores que constituem o cenário das IFES no Brasil.

A universidade também se transforma acompanhando as mudanças do mundo e da sociedade. Como instituição “longeva e secular” (Panizzi, 2017, p. 78), tem passado ao longo da história por diversas crises, reformas e renovações, sendo alvo de contestações e lugar por excelência do pensamento crítico, ou ao menos deveria ser. É a promotora do desenvolvimento e das igualdades de oportunidades para todos, cidadãos e cidadãs (Panizzi, 2017). E, as relações entre os sujeitos que são os agentes da vida da universidade, os professores e professoras, técnicos e técnicas administrativas, estudantes, terceirizados e toda a diversidade que compõe o fazer da universidade e a fazem acontecer no dia a dia, refletem e se dão na medida das relações estabelecidas na nossa sociedade, no momento social, político, cultural, econômico e histórico. E esse momento é marcado pela possibilidade e necessidade emergente de repensarmos os rumos dessa sociedade e, portanto, da universidade que queremos. As mudanças no mundo (tecnológicas e sociais) exigem da universidade o papel de promotora de reflexão e de proposições para as transformações necessárias (Almeida, et al., 2023). Nesse caminho de transformações tecnológicas que vivenciamos — em todos os espaços da vida, acompanhada de uma convergência de processos críticos para a humanidade, como a desigualdade explosiva, as desorganizações financeiras, a mudança climática e outros desafios ambientais, as crises sanitárias — para além de provocar a necessidade de se repensar o futuro da universidade, faz urgente a reflexão sobre os valores e outras formas de organização social e política dentro da universidade (Almeida, et al., 2023).

O debate do tema da violência/assédio na universidade, de forma a promover a saúde e as boas relações nos ambientes coletivos, seja numa perspectiva do significado do trabalho como produtor de sentido real e seguro para quem trabalha, ou sobre as posições ocupadas, hierarquicamente assimétricas, professor/aluno, orientador/orientando, ainda exige constante proposição, sob o risco de ser invisibilizado. Promover essa discussão nos espaços da universidade é urgente para a desmistificação do tema, muitas vezes banalizado na cultura institucional. No senso comum, espontaneamente, já nominamos as expressões de tristeza e melancolia como sendo expressões de depressão e, nos ambientes de trabalho, especialmente no serviço público, começamos a nos referir aos comportamentos inadequados, como certas agressões pontuais, conflitos sem solução ou, até mesmo, as diferenças de opiniões, como assédio. Neste contexto, dar a conhecer o que significa de fato o assédio moral e qual a diferença entre assédio moral e discriminação (muitas vezes confundidos), o que caracteriza o assédio sexual e quais são as outras expressões de violência presentes no cotidiano do trabalho, e acadêmico, torna-se uma necessidade para o desenho das políticas institucionais de prevenção e promoção de saúde nos ambientes universitários, especialmente os públicos que carecem de legislações sobre o tema da violência. Para esta reflexão, trazemos o conceito de assédio sexual como toda ação que fere a dignidade sexual, qualquer comportamento indesejado de caráter sexual, demonstrado de maneira verbal ou não verbal, com ou sem contato físico, com o objetivo de perturbar ou constranger, atentar contra a dignidade, ou, ainda, criar intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador (Controladoria Geral da União, 2023).

No ambiente universitário, como já dito, nos deparamos com diferentes relações, explicitamente hierárquicas ou não. Por exemplo, um docente recém ingressante se vê submetido, muitas vezes, a regras implícitas de docentes mais antigos. Mas a universidade também está inserida dentro de um sistema sócio-histórico mais amplo, e, portanto, influenciada por relações de poder muitas vezes menos explícitas, como, por exemplo, de base racista e/ou misógina. Isso passou a ficar mais óbvio a partir de políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, as cotas para ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Com a diversificação dos alunos e trabalhadores, o preconceito nas universidades se torna mais visível, ainda que muitas vezes ocultado por piadas, brincadeiras e práticas de isolamento veladas (Marinho, 2021). Portanto, o ambiente universitário pode apresentar uma cultura organizacional de condutas abusivas e banalização de micro violências relacionadas a abusos de poder, e alguns grupos estão mais sujeitos a serem vítimas dessas violências, como mulheres, negros, pessoas LGBTIQ+ e pessoas com deficiência.

Contudo, para pensarmos nas condutas de assédio que podem acontecer dentro do contexto universitário (e, conseqüentemente, em como podemos preveni-las e combatê-las), precisamos ir além do óbvio discurso de relações e abusos de poder, e

analisar em que lógica a universidade está operando. Nas últimas décadas, tem-se visto uma mudança nos modos de vida, de um modelo antigamente dito como disciplinar, com normas e hierarquias mais claras, para um paradigma do desempenho. Conforme o filósofo Byung-Chul Han no seu livro *Sociedade do Cansaço* (2015), “a sociedade do desempenho estabelece modos de vida que se expressam por um excesso ou tirania da positividade, produzindo sujeitos que devem buscar sempre superar-se com relação aos seus ganhos. Com isso, são engendradas subjetividades e sociabilidades agenciadas pela multitarefa e constante (auto)produção” (Oliveira, 2018, p. 380). Deparamo-nos, assim, com uma sociedade de indivíduos sob pressão, conforme aponta Vincent de Gaulejac (2007), dominados não mais por um poder disciplinar, mas sim um poder gerencialista que opera impondo uma lógica do resultado, da produção, da métrica. Nesse modelo de sociedade, os mecanismos de poder estão ocultos, e a autocobrança está dentro do indivíduo, funcionando numa lógica do sempre mais (Gaulejac, 2007). A educação, o serviço público e a ciência não passam ilesos por esse processo. Exemplo disso é a avaliação da qualidade das revistas, baseada em um processo métrico e quantitativo de taxas de citação, que estimula a prática de autocitações e a exclusão de revistas e grupos que não fazem parte das ditas elites científicas. Nesse sentido, Nunes (2022) buscou caracterizar os elementos presentes na cultura da Pós-graduação identificados como favoráveis à ocorrência do assédio moral, destacando a impunidade, questões grupais, cobranças e pressões, produtividade, competitividade e vaidade como elementos relevantes a serem combatidos.

Nos parece claro que tal modelo de sociedade permite que ambientes de trabalho e contextos universitários/de pesquisa sejam permeados por coações invisíveis e violências simbólicas, apoiadas por toda uma estrutura social, e exercidas, em parte, com a cumplicidade involuntária do agente social que as sofre (Cordeiro et al., 2018; Sá Martino & Salgueiro Marques, 2022). Dito isso, entende-se que os comportamentos de assédio são consequência de uma pressão generalizada que se desenvolve no mundo do trabalho e universitário e é esse sistema que deve ser questionado, pois o assédio não é o fato de um indivíduo apenas, e sim de um conjunto de fatores complexos. Com isso não queremos dizer que comportamentos de assédio não devam ser punidos e corrigidos, mas que individualizar o problema oculta as causas profundas dessa violência.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Entende-se que algumas práticas e elementos culturais presentes no ambiente universitário favorecem a manifestação de violências. Tais elementos estão naturalizados e são perpetrados pelos próprios agentes da universidade, isto é, docentes, técnicos, discentes e terceirizados. Tal naturalização é percebida em máximas, como “eu aguentei, você também aguenta”, “sempre foi assim” e “isso é mimimi”. O

principal desafio para prevenção e combate ao assédio moral e sexual no ambiente universitário, portanto, começa pelo desenvolvimento de ações coletivas que transformem tal cultura universitária, incluindo os próprios sistemas métricos e discursos que a mantém. Para isso, é necessário investir em ações de promoção para uma cultura saudável e de paz no contexto universitário. Por exemplo, seria um investimento para o futuro do mundo acadêmico tornar obrigatória uma disciplina de prática docente nos cursos de Pós-graduação, na qual, para além de competências didáticas, seja abordado o assédio e desestimuladas as condutas abusivas. Outra necessidade é capacitar os docentes sobre o assunto. A exemplo do que acontece na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde existe um Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico para Docentes em Estágio Probatório (PAAP)¹ oferecido pela Escola de Desenvolvimento de Servidores desta universidade (EDUFRGS) como uma trilha de aprendizagem, sendo esta uma etapa obrigatória para progressão dos docentes na carreira no período de estágio probatório. Neste tipo de Programa, podem ser incluídos aspectos de prevenção às condutas abusivas e ao assédio moral e sexual, estimulando o debate sobre o combate da violência dentro da própria categoria. E ainda, capacitações sobre o tema para gestores e lideranças são fundamentais para prevenção e combate nos ambientes acadêmicos. Exemplo disso, também oferecido pela EDUFRGS, é o Programa de Desenvolvimento de Gestores, com grande potência para direcionar condutas adequadas de convivência. Uma possibilidade dentro deste tipo de programa são trilhas de reciclagem que abordem prevenção da violência dentro das instituições, onde gestores mal avaliados em avaliações de desempenho e/ou indicados pelas instâncias disciplinares sejam obrigados a participar.

Paralelamente, são peremptórios os tensionamentos em diferentes espaços e esferas da rede universitária que desacomodem a ineficácia das instituições (e de seus gestores) em desenvolver medidas de prevenção e combate. Exigir a definição de medidas contra o assédio moral, sexual e outras violências — e cobrar para que sejam cumpridas —, e estabelecer fluxos de acolhimento são dois caminhos fundamentais. Considerando a cultura corporativa, relacionada às intervenções protetivas à saúde e à qualidade de vida dos trabalhadores, Moreno-Jimenez et al. (2004, como citado em Amazarray, 2020) apontam que o assédio moral é mais frequente nas organizações que não têm medidas explícitas contra esse tipo de conduta, tornando-o uma prática institucionalizada, e naturalizando a impunidade. Aos profissionais da área de gestão de pessoas, normalmente cabe o primeiro acolhimento, e são

1 O Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) é um programa de recepção de servidores docentes ingressantes na UFRGS, executado no formato de capacitações inter-relacionadas, com o objetivo de promover espaços de formação e reflexão de natureza didático-pedagógica, assim como os aspectos legais que envolvem o serviço público, a carreira docente e a estrutura organizacional da Universidade. Acesse mais informações em <https://www.ufrgs.br/edufrgs/paap-2/>

espontaneamente os primeiros procurados para serem depositários dessas vivências de violência no trabalho (Soboll, 2017). Profissionais com funções correlatas na lida com alunos dentro do ambiente universitário provavelmente também são os primeiros a acolher vítimas de assédio. Entretanto, esses profissionais encontram inúmeras barreiras para conduzir e efetivar os encaminhamentos necessários pela ausência de políticas institucionais que organizem os serviços e definam as ações, dentre outras tantas carências institucionais. Essa realidade reforça a dificuldade para defesa dessas ocorrências de violência/assédio e o direcionamento das soluções.

Tanto a falta de medidas explícitas quanto de caminhos institucionais possíveis se relaciona com a pouca notificação dos casos. Instituir um fluxo de notificação é, em si, um passo essencial como medida de prevenção, pois dá visibilidade ao problema. A subnotificação de casos de assédio, no meio acadêmico, se associa ao prestígio e à posição ocupada pelos agressores como um fator impeditivo, à “normalização” do fenômeno, e ao receio de retaliação (Dias Mendes Costa & Paiva, 2023). Por isso, divulgar canais de denúncia corretos, a maneira adequada de formalizar uma denúncia e as medidas existentes para proteção do denunciante são fundamentais. Ainda que não seja possível levar a denúncia para o âmbito da apuração e de medidas disciplinares, a notificação é pertinente para dar visibilidade e dimensão do problema. Para além disso, mesmo aquelas denúncias arquivadas para proteção do denunciante, ou em que a vítima não deseja dar seguimento, podem fazer parte de um banco de dados institucional para identificar *locais em risco*, direcionando as ações de prevenção para esses locais.

Comumente, se ouve da comunidade universitária que “nada acontece”. Principalmente, alunos desconhecem as medidas adotadas para combater e punir determinadas práticas abusivas, e sobretudo nos casos que envolvem orientador/orientando, apenas a troca de orientador é realizada, como uma forma de encerrar o assunto (Dias Mendes Costa & Paiva, 2023). Um desafio no âmbito do combate ao assédio moral e sexual dentro da universidade, portanto, é a publicização dos dados e das medidas disciplinares, de correção e reparação, adotadas. Isso é especialmente delicado dentro de universidades públicas, onde há uma tendência à morosidade dos processos administrativos e disciplinares pela recorrente falta de recursos e políticas específicas, assim como pelo clientelismo ainda muito presente nas relações e pela hierarquização dos poderes instituídos. Mais delicado ainda quando o agressor é um discente, que não tem vínculo trabalhista formal com a universidade, pois, na verdade, alunos são usuários do serviço. É necessário rever o código de conduta discente e a classificação das infrações disciplinares, de forma a abranger a punição de assédio moral e sexual cometidos por discentes. O afastamento preventivo do agressor denunciado, seja discente, docente ou técnico, é uma medida que precisa ser aventada pelas universidades, levando em consideração a gravidade da conduta.

Um desafio relevante neste tema é o suporte às vítimas. Principalmente em relação aos alunos, a literatura aponta que o apoio às vítimas é incipiente ou inexistente (Dias Mendes Costa & Paiva, 2023; Nunes, 2022). Porém, este é um ponto de atenção, pois é necessário evitar a revitimização e retaliação de quem sofreu assédio. Como construir um fluxo de apoio dentro do contexto universitário, então? Nesse sentido, as representações discentes têm potência para tensionar o padrão vigente e construir caminhos possíveis. Ressalta-se, porém, que as ações voltadas às vítimas não devem ser pontuais ou resultar em culpabilização das pessoas assediadas, mas sim precisam estar vinculadas a ações que abranjam além do assediado (Manduca & Borges, 2023).

Manduca e Borges (2023), em revisão de dissertações e teses sobre assédio moral nas instituições públicas de ensino superior, apontaram que é vasta a literatura sobre a “caracterização do assédio moral no trabalho e consequências para os assediados, mas há necessidade de aprofundar as pesquisas sobre consequências do assédio moral para as organizações e para a sociedade, bem como em relação às políticas institucionais adotadas para o tratamento do assunto” (p. 119). Os autores também listaram as principais ações realizadas pelas instituições para prevenção e combate ao assédio moral. Vale destacar que para combater o assédio é fundamental o fortalecimento da atuação das ouvidorias, das comissões de ética, das auditorias e dos setores responsáveis pelos processos administrativos disciplinares; bem como intervenções organizacionais nos setores onde identifica-se a ocorrência de assédio moral ou sexual. Para prevenção, além dos desafios já apontados até aqui, destacamos a relevância da implementação de uma política de combate e prevenção do assédio dentro da organização. Afirmar o posicionamento de não tolerância em relação ao assédio moral, sexual ou qualquer outra forma de violência é um desafio ético, seja no âmbito individual ou organizacional. Pensando nessas questões, relatamos abaixo ações construídas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul até o momento.

A REALIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

As iniciativas relacionadas a criação de fluxos e estabelecimento de protocolos para o atendimento dos casos de assédio moral pela área de gestão de pessoas da então Pró-reitoria de Gestão de Pessoas/PROGESP, hoje Superintendência de Gestão de Pessoas/SUGESP, da UFRGS surgiram no começo da década de 2010. Em 2013, um Grupo de Estudos (GE) foi criado com a participação de técnica-administrativas representantes do Departamento de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas/DDGP e do Departamento de Atenção à Saúde do Servidor/DAS, para organizar a discussão acerca do papel dos profissionais das equipes que recebem as demandas de conflitos no local de trabalho, da mediação como ferramenta de ação, da mediação nos casos de violência contra a mulher, do papel da

medicina do trabalho, da prevenção aos casos de assédio moral, da saúde mental no trabalho e dos modos de gestão.

Em novembro de 2015, diversas entidades sindicais, como o Sindicato dos Técnico-administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ASSUFRGS, o Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos/CNASP, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil/FASUBRA, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, a Universidade Federal de Ciências da Saúde/UF-CSPA e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS entre outras 14 entidades de classe estaduais e federais, promoveram o II Seminário Assédio Moral, com o tema “Estado, Poder e Assédio: relações de trabalho na administração pública”. O evento, realizado na UFRGS contou com a participação de especialistas de todo o país, e debateu o exercício do poder pelos agentes públicos em todas suas esferas e Poderes e as consequências do assédio nas relações pessoais e de trabalho. O objetivo era contribuir na formação e na capacitação de estudantes, servidores, gestores públicos, dirigentes sindicais e profissionais das áreas jurídica e da saúde para o enfrentamento de situações de assédio e violência psicológica no setor público. Desse evento, criou-se um Grupo de Trabalho para seguir a discussão abordando o papel da Ouvidoria e do Sindicato (ASSUFRGS) em relação ao encaminhamento dos casos de assédio entre servidores. Nos anos subsequentes, algumas iniciativas de palestras e seminários pontuais sobre o assédio moral nos ambientes laborais foram oferecidas aos servidores da universidade.

Em 2019, foi realizada uma grande pesquisa sobre percepção de assédio moral e sexual relativo a gênero na UFRGS. Tal estudo foi realizado em parceria com o projeto de extensão Meninas na Ciência e o *He for She*, e os dados foram coletados entre maio e julho daquele ano, por meio de questionário virtual no sistema da Universidade, estando disponível para docentes, técnico-administrativos e discentes. Os resultados apontaram que mulheres são mais assediadas moral e sexualmente quando comparadas aos homens; pessoas negras e bissexuais foram as principais categorias que mais relataram assédio entre servidores; assédio sexual é essencialmente cometido por homens; e, de modo geral, o assédio, independentemente do tipo, não é denunciado, sendo que a principal razão para não denunciar o assédio moral é ter receio de que o/a assediador/a interfira no processo e, no caso do assédio sexual, pensar que não teria provas ou testemunhas (Rosa et al., 2020).

Em abril de 2021, foi planejado pela EDUFRGS e um grupo de docentes e coordenado por professora da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, o curso de capacitação “Grupo de Estudos: Assédio e relações de poder em instituições públicas”. Com o objetivo de resgatar o debate sobre o assédio, buscou-se promover a construção de conhecimento e reflexão sobre o assédio e os distintos tipos de violência vivenciados pelos trabalhadores e trabalhadoras nos ambientes

da universidade. Esse grupo de docentes já desenvolvia estudos em áreas afins ao tema do assédio moral, tais como direitos humanos, ética, questões de gênero, mulheres na ciência, parentalidade na academia, diversidades étnico-raciais, de gênero e culturais. Com 54 inscritos, 27 participaram até o fim e, em conjunto, produziram uma minuta de resolução, com proposta de política institucional para o enfrentamento do assédio e demais violências, que foi submetida à apreciação do Conselho Universitário. Tal minuta foi aprovada como Resolução nº 275, de 25 de novembro de 2022, que trata da “Política contra o assédio na UFRGS”.

Ainda como resultado do grupo de estudos, foi criado, em novembro de 2021, o projeto de extensão chamado Núcleo AMPARE², sendo que este nome remete tanto à necessidade de amparo quanto ao acrônimo “Assédio Moral: Projeto de Acompanhamento e Reparação”. O Núcleo é formado por servidores docentes e técnico-administrativos, estudantes de graduação e pós-graduação, e sua proposta é levar à comunidade universitária informações ligadas à temática da prevenção e enfrentamento ao assédio moral e assédio sexual, no âmbito do debate sobre Direitos Humanos. Entre as ações está a realização do 1º e 2º Ciclo de Debates, com diversas palestras virtuais disponíveis no Canal do Youtube, e a criação da Campanha *PARE, REPARE, AMPARE: Precisamos falar sobre assédio*, que tem levado capacitações aos diferentes *campi* da Universidade e fornecido materiais informativos para as Unidades. Merece destaque também a realização do 1º Seminário Nacional Políticas contra o Assédio nas Universidades Públicas do Brasil, em maio de 2023, com a participação de universidades das cinco regiões do país, além de representantes da Controladoria Geral da União e Tribunal de Contas da União.

Outros exemplos de iniciativas nesta Universidade são os projetos de extensão *Acolhe ESEFID e Meninas na Ciência*. O primeiro objetiva promover ações de enfrentamento à violência, à discriminação e ao assédio, com produção de dados e organização de campanhas de conscientização e enfrentamento na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). O segundo, entre seus objetivos, busca sensibilizar a comunidade acadêmica e as comunidades mais carentes sobre o papel da mulher na sociedade, contribuindo para a eliminação de estereótipos de gênero. Há ainda a Comissão de Direitos Humanos e Combate a Violências Institucionais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFRGS), criada em agosto de 2022, para garantir acolhimento e prestar informações adequadas em casos de reclamações e denúncias de assédios, discriminação e violências no âmbito desta unidade. Outros espaços de escuta semelhantes estão sendo criados em diferentes unidades.

Em 2022, foi desenvolvida pesquisa de Mestrado, na UFCSPA, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia e Saúde, sobre “violência/assédio nas relações de

2 Informações sobre o Núcleo podem ser acessadas em www.ufrgs.br/ampare

trabalho: construção de estratégias de intervenção organizacional”, que teve como campo de pesquisa a UFRGS e propôs um grupo de discussão, com participação de 12 gestores, identificados na Capacitação já referida, “Grupo de Estudos: Assédio e relações de poder em instituições públicas”, promovida pela EDUFRGS em 2021. O objetivo do estudo foi mapear as práticas de gestão relacionadas à prevenção de conflitos organizacionais e de violência/assédio moral no trabalho, buscando as estratégias utilizadas no enfrentamento, os canais de acolhimento e encaminhamento dos casos na instituição estudada. Como um dos resultados, apresentou uma proposta de divulgação dos serviços responsáveis pelo acolhimento, atendimento, registro de denúncia e apuração dos casos de assédio, entre outras violências presentes no ambiente universitário, em *website* institucional. A proposição foi considerada pela gestão, que solicitou novas discussões em outros momentos para debate e avaliação sobre como o fluxo desenhado seria organizado pelos setores para dar visibilidade aos serviços. Essa solicitação de continuidade das discussões levou à constituição de um fórum dos serviços relacionados ao assédio, para discutir a viabilidade da proposta entre esses setores envolvidos no atendimento e apuração dos casos. A proposta de criação do fórum veio do grupo de participantes da pesquisa, com o objetivo de iniciar uma sistemática de encontros como estratégia de estabelecer um trabalho em rede. O Fórum dos Serviços para os casos de Violência/assédio, desde então, vem se constituindo, fortalecendo e está em vias de ser institucionalizado por meio de portaria da alta gestão da universidade.

Cada vez mais se torna imperativo que o tema do assédio e das outras violências presentes, sutil ou explicitamente, no âmbito da universidade, seja nas relações de trabalho, seja nas relações existentes entre os sujeitos que constituem os espaços de aprendizado e estão em relação de aprendizado para o mundo do trabalho, professor/orientador-aluno/orientando, possa ser tratado de forma respeitosa, cuidadosa e corajosa, de forma que seja possível que se construam relações de respeito e dignidade de convivência, sendo tratado e considerado um assunto fundamental para a saúde dos ambientes e de todos e todas que ali convivem.

REFERÊNCIAS

- Acórdão n. 456/2022 - TCU** (2022). Relatório do Levantamento de Auditoria realizado como objetivo de conhecer os sistemas de prevenção e combate ao assédio moral e sexual de entidades da Administração Pública Federal. https://portal.tcu.gov.br/data/files/68/F7/3A/6A/531B18102D-FE0FF7F18818A8/AC456_2022_prevencao_e_combate_ao_assedio.pdf
- Almeida, F., Casali, A., Dowbor, L., Ronca, A. C. C. Santaella, L. & Veras, M.** (2023) Os desafios atuais da universidade: O mundo contemporâneo, as redes de conhecimento e o compromisso da universidade. *Tec Logos – Revista Digital das Tecnologias Cognitivas*, 26, 129-149. doi. org/10.23925/1984-3585
- Amazarray, M. R.** (2020). Avaliação do assédio moral no contexto de trabalho. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & A. C. S. Vasquez (Orgs.), *Avaliação Psicológica no Contexto Organizacional e do Trabalho* (pp. 100-113). Artmed.
- Barreto, M. M. S.** (2005). *Assédio moral: a violência sutil. Análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil* [Tese de Doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17370>
- Barreto, M. & Heloani, R.** (2014). O Assédio Moral como Instrumento de Gerenciamento. In A. R. Crespo, C. G. Bottega, & Perez, K. V. (Orgs.), *Atenção à Saúde Mental do Trabalhador: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho* (pp. 51-74). Evengraf.
- Beltrame, B. S.** (2020). Programas de Prevenção e Tratamento dos casos de assédio: Benchmarking entre as Instituições Federais de Ensino Superior. *Perspectivas Contemporâneas*, 15(2), 117-143.
- Bradaschia, C. A.** (2007). *Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção* [Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo/SP]. http://www.ipea.gov.br/ouvidoria/images/stories/pdf/Carisa_Almeida_Bradaschia.pdf
- Butler, J.** (2021). *A força da não violência: um vínculo ético-político*. Boitempo.
- Controladoria-Geral da União – CGU.** (2023). *Guia Lilás: orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal*. <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/16385>
- Cordeiro, F. A., Friede, R., & Miranda, M. G.** (2018). A violência simbólica na sociedade do cansaço do século XXI. *Revista Augustus*, 23(46), 30-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.15202/1981896.2018v-23n46p30>
- Costa, J. F.** (2021). *Violência e Psicanálise* (4ª ed.). Zagodoni.
- Dejours, C.** (1994). *A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho* (5ª ed.). Cortez-Oboré.
- Dias Mendes Costa, S., & Paiva, K. C. M.** (2023). Assédio moral: relatos e vivências de estudantes em programas de pós-graduação. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, 12(1), 232-252. <https://doi.org/10.33362/visao.v12i1.3100>
- Ferreira, J. V. R. R., Carvalho Macena, L. A., & Marques, H. R.** (2021). Bullying sob a ótica dos direitos humanos nas universidades brasileiras. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(5), pp. 83-96. <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/596>

Gadelha, M. D. S. V., Santos, R. L. M., Nascimento Ferreira, M. E., Costa, D. O., Araújo, M. L., & Roque, J. I. B. (2019).

Bullying nas instituições de ensino superior: revisão sistemática/bullying in higher education institutions: systematic review. *ID on line. Revista de psicologia*, 13(44), 357-373. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1601/0>

Gaulejac, V. D. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Ideias e Letras.

Grenier-Pezé, M. (2017). O assédio moral no trabalho: privação da liberdade. In C. Dejours (Org.), *Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos* (pp. 96-116). Dublinense.

Guimarães, M. R. (2011). *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Educus.

Guimarães, L. A. M. & Rimoli, A. O. (2006). "Mobbing" (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 22(2), 183-191. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200008>

Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Vozes.

Manduca, A. P. R. & Oliveira Borges, L. (2023). Universidades públicas: dissertações e teses sobre assédio moral no trabalho. *Revista Laborativa*, 12(1), 105-125. <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/3868>

Marinho, T. A. (2021). Violência simbólica e diversidade cultural: discriminação e preconceito na universidade. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 31(2), 255-273.

Moreno-Jimenez, B., Muñoz, R. A., Hernandez, E. G. & Benadero, E. M. (2004). *Acoso psicológico em el trabajo: una*

aproximación organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 20(3), 277-289.

Nunes, T. S. (2022). Assédio Moral na Pós-Graduação: Práticas e Elementos Culturais Propiciadores. *Administração Pública E Gestão Social*, 14(1). <https://doi.org/10.21118/apgs.v14i1.12563>

Organização Internacional do Trabalho (2019). *Eliminar la violencia y el acoso en el mundo del trabajo El Convenio núm. 190, la Recomendación núm. 206, y la Resolución que los acompaña*. Oficina Internacional del Trabajo (pp. 2-3).

Oliveira, G. F. (2018). Han, B-C. Sociedade do cansaço [Resenha]. *Vozes*, 2015. *Horizontes Antropológicos*, 24(52), 375-382. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000300017>

Organização Mundial da Saúde (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/42495>

Panúncio-Pinto, M. P., Alpes, M. F., & Colares, M. de F. A. (2019). Interpersonal Violence/Bullying Situations at the University: Academic Daily Life Clippings among Students from Undergraduate Health Programs. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 43(1), 537-546. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190060.ING>

Panizzi, W. (2017). *Autonomia na Universidade*. CirKula.

Rosa, B. S., Barbosa, M. C., Pavani, D. B., Costa, A. B., Nardi, H. C., & Brito, C. (2020). *Pesquisa sobre percepção de assédio moral e sexual relativo a gênero na UFRGS - Relatório I*. <https://www.ufrgs.br/meninasnaciencia/assedio>

Sá Martino, L. M. & Salgueiro Marques, Â. C. (2022). Violência simbólica, sociedade do desempenho e vivências da alteridade: aproximações entre leituras de Han e Bourdieu. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 14, 34-47. <https://doi.org/10.25965/trahs.4869>

Soboll, L. A. P. (Org.). (2017). *Intervenções em assédio moral e organizacional*. LTr.

Souza, F. J. B. & Mello, E. (2018) Gestão da força de trabalho na administração pública federal. In A. L. M. Serrano, V. R. Franco, R. D. Cunha, G. Y. Iwama, & P. Guarnieri (Orgs.), *Dimensionamento na administração pública federal: uma ferramenta do planejamento da força de trabalho* (pp. 11-31). ENAP.

Vieira, E. C., Lima, F. P. A., & Lima, M. E. A. (2012). E se o assédio não fosse moral? Perspectivas de análise de conflitos interpessoais em situações de trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 37(126), 256-268).

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ADEMIEL DE SANT'ANNA JÚNIOR

Músico, Poeta e Psicólogo. Bixa preta Mestre e Doutorando em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò. Sócio fundador do Coletivo Adinkra de Relações Raciais e Saúde Mental. Professor visitante no Departamento de Direitos Humanos e Saúde ENSP-FIOCRUZ. Vice-Presidente do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS).

E-mail: psi.ademieljunior@gmail.com

ADOLFO PIZZINATO

Psicólogo (2001) e Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela PUCRS (2003). Doutor em Psicologia pela Universitat Autònoma de Barcelona (2007-2008). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa da Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da mesma Universidade. Integra do Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH-UFRGS), como coordenador adjunto desde 2022. Coordena o NEPsiD - Núcleo de Estudos e Intervenção Psicossocial à Diversidade.

E-mail: adolfopizzinato@hotmail.com

ALAIS BENEDETTI

Psicóloga. Mestranda em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: alaisbndtti@gmail.com

ANA CAROLINA WINK BAGATINI

Estudante de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NU-COGS) na mesma Universidade. Estagiária básica em Escola de Educação Infantil em Porto Alegre.

E-mail: anacarolina.bagatini@gmail.com

ANA CLARA JARDIM DA SILVA

Graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Iniciação científica e extensionista universitária.

E-mail: clara.jardim@ufrgs.br

ARIADNE CEDRAZ

Psicóloga, psicoterapeuta, professora de psicologia e atua como consultora na gestão da educação superior. Possui mestrado em Psicologia pela UFRN e doutorado em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS.

E-mail: dinecedraz@yahoo.com.br

BETINA HILLESHEIM

Psicóloga, Doutora em Psicologia (PUCRS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Psicologia (UNISC). Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos - PPIPS.

E-mail: betinah@unisc.br

BRUNA MORAES BATTISTELLI

Doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Professora Adjunta no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Coletivo bell hooks: formação e Políticas do Cuidado.

E-mail: brunabattistelli@gmail.com

CAROLINA DE CORRÊA MARQUES

Psicóloga, Especialista em Saúde Pública (UFRGS) e Mestre em Psicologia e Saúde (UFCSPA). Servidora técnico-administrativa em educação/Psicóloga na Divisão de Ingresso, Mobilidade e Acompanhamento do Dep. de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas na Superintendência de Gestão de Pessoas da UFRGS. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Trabalho e Saúde - PETRAS/UFCSPA.

E-mail: carolcmar@gmail.com

CAROLINA RITTER

Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUCRS.

E-mail: ritter.carolina@gmail.com

DIEGO PORTELLA VIANA

Psicólogo formado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

E-mail: diegoportella@gmail.com

FERNANDA NOGUEIRA

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. Técnica em Assuntos Educacionais na UFRGS. Atua no Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde - CIPAS do Inst. de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana - IPSSCH.

E-mail: fernanda.nogueira@ufrgs.br

GABRIELLE DO NASCIMENTO RASQUINHA

Graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Extensão universitária.

E-mail: gabriellenascimento1602@gmail.com

GIANO DOS REIS REZENDE

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista de Iniciação Científica, Terapeuta Extensionista na Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

E-mail: gianorezende@gmail.com

GISLEI DOMINGAS ROMANZINI LAZZAROTTO

Psicóloga, Professora aposentada do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Em Estágio de Pós-Doutorado no Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pesquisadora no Programa de Educação Ambiental da Comunidade Costeira de Sergipe - PEAC, com o Movimento de Marisqueiras de Sergipe - MMS. Colaboradora da Clínica Feminista na Perspectiva da Interseccionalidade - CLIFI/UFRGS. Bolsista FAPESP.

E-mail: gislei.ufrgs@gmail.com

GRACE VALI FREITAG TANIKADO

Psicóloga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS.

E-mail: gtanikado@gmail.com

GUILHERME GOMES FERREIRA

Assistente Social (2012), Mestre (2014) e Doutor (2018) em Serviço Social pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor (2018) em Serviço Social também pela Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa. Membro do Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. Ativista voluntário na ONG Somos - Comunicação, Saúde e Sexualidade. Líder do JUDIS - Grupo de Estudos em Justiça, Direitos Humanos e Segurança e membro do GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, vinculados à UFRGS. Coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos da UFRGS.

E-mail: guilhermeferreira@ufrgs.br

ISABELA CRISTINA LEMOS

Psicóloga, Mestre em Psicologia – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

E-mail: isabelaclemos@gmail.com

JONAS SCHEELE QUEIROGA SILVA

Graduando em Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: jonasqueiroga@gmail.com

JORGE TARCÍSIO DA ROCHA FALCÃO

Psicólogo, Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE (1987), Doutor em Psicologia

da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Université de Paris-5. É professor-titular de psicologia do trabalho junto ao Departamento de Psicologia da UFRN.

E-mail: falcao.jorge@gmail.com

JÚLIA CASTRO MARTINS

Psicóloga especialista em Saúde Mental Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultora em Saúde no Sistema das Nações Unidas (ONU).

E-mail: martinsjuliac@gmail.com

KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA

Doutora em Psicologia (PPGPSI/UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA). Analista da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Coordenadora do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UEFS/CAPES. Graduada em Administração (UEFS), Mestra em Gestão Integrada das Organizações (UNEB).

E-mail: karla@uefs.br

LEANDRO PERATZ GOMES

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: leandroperatz62@gmail.com

LETÍCIA LORENZONI LASTA

Psicóloga, Mestre em Educação pela UNISC, Doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional em Psicologia da UNISC.

E-mail: leticialasta@unisc.br

LUANA SCHMITZ

psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em Saúde Mental pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

E-mail: luanaxmt@gmail.com

LUCIANA RODRIGUES

Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada ao Departamento de Psicologia Social e Institucional e docente do PPGPSI/UFRGS. Coordena o Coletivo bell hooks: formação e políticas do cuidado.

E-mail: lurodrigues.psic@gmail.com

MAIRA TAVARES MENDES

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Biológicas e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Colíder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC/CNPq).

E-mail: mtmendes@uesc.br

MARIA RITA SANTOS

Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Colíder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC/CNPq); pesquisadora do Pré-universitário para Afrodescendentes (PREAFRO/Itabuna-Bahia).

E-mail: mrita.sant@gmail.com

MARIANA VALLS ATZ

Psicóloga e Mestre em Psicologia (UFRGS). servidora técnico-administrativa/psicóloga na Divisão de Promoção da

Saúde do Departamento de Atenção à Saúde/Superintendência de Gestão de Pessoas da UFRGS. Coordenadora Adjunta do Núcleo AMPARE.

E-mail: mariana.atz@ufrgs.br

MÍRIAM CRISTIANE ALVES

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'léékò. Presidenta do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS). Diretora da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

E-mail: olorioba.miriamalves@gmail.com

MOISES ROMANINI

Psicólogo (UFSM), Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Professor do Departamento e Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, Coordenador do Programa de Extensão MEDUSA.

E-mail: mromanini@gmail.com

PEDRO HENRIQUE MACHADO

Psicólogo, Mestre e Doutorando em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: machado_ph@outlook.com

PRISCILA PAVAN DETONI

Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente na Universidade

Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Passo Fundo/RS na Saúde Coletiva na graduação em Medicina e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde - Área de Concentração - Atenção Básica - Saúde da Família e Comunidade.

E-mail: priscila.detoni@uffs.edu.br

RAQUEL DA SILVA SILVEIRA

Professora de Psicologia do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana (IPSSCH) de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas e Anticapacitistas da UFRGS.

E-mail: raquelsilveira43@gmail.com

RAQUEL DE OLIVEIRA GUERREIRO

Doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS, professora substituta no Departamento de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da UFRJ, psicóloga clínica.

E-mail: raquel.guerreiro.psi@gmail.com

REJANE PAFÉJ KANHGÁG (REJANE NUNES DE CARVALHO)

Psicóloga Kanhgág. Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Consultora de Saúde Mental e Apoio Psicossocial (SMSS) no Sistema das Nações Unidas (ONU).

E-mail: rejane06carvalho@hotmail.com

RICARDO RODRIGUES TEIXEIRA

Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Medicina Preventiva pela Faculdade de Medicina da Univer-

sidade de São Paulo; De 2007 a 2015, foi consultor da Política Nacional de Humanização do Ministério da Saúde, coordenando, de 2008 a 2015, a Rede HumanizaSUS. Desde 2011, atua como Professor Doutor do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Diretor de Saúde Mental e Bem-Estar Social da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento da USP.

E-mail: ricarte@usp.br

ROSEMARIE GARTNER TSCHIEDEL

Psicóloga, professora associada do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: rosettschiedel@gmail.com

SABRINA HELENA FERIGATO

Terapeuta Ocupacional (PUC-Campinas), com aprimoramento em Saúde Mental (UNICAMP), Mestrado em Filosofia Social (PUC-Campinas); Doutorado em Saúde Coletiva (UNICAMP) e pós-doutorado em Medicina Preventiva pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), credenciada junto aos Programa de pós-graduação em Terapia Ocupacional da UFSCAR e ao programa de pós-graduação em Saúde Coletiva da UNICAMP. Atual coordenadora da Coordenadoria de Articulação em Saúde Mental da UFSCar.

E-mail: sabrinaferigato@gmail.com

SHIRLEY MACÊDO

Doutora em Psicologia Clínica, professora associada do Colegiado de Psicologia e da Residência Multiprofissional em Saúde Mental, coordena o Laboratório de Estudos Transdisciplinares em Saúde e Educação (LETRANS) e o Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NuCEU) na UNIVASF.

E-mail: shirley.macedo@univasf.edu.br

SILVANA DE JESUS DA PURIFICAÇÃO

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce pelo Centro Lydia Coriat. Extensionista voluntária.

E-mail: silvanapuri@gmail.com

SOFIA HEIN MACHADO

Fonoaudióloga, Doutoranda em Ciências e Distúrbios da Comunicação. University of Houston.

E-mail: sofiahein9@gmail.com

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Professora titular da UFBA. Graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação (UFBA). Estágio pós-doutoral e professora visitante por duas vezes na Universidade de Paris VIII (FR). Docente do PPG em Psicologia (PPGPSI) e do PPG em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) (UFBA). Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE).

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

Sociólogo e doutor em educação pela UFRGS. Realizou estágio de pós-doutora-

do em educação na Universidade de Lisboa. Professor da área de fundamentos da educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Estratificação Social (GEPIEES/UFFS/CNPq).

E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

VANDEILTON TRINDADE SANTANA

Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Gestão Educacional -Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Psicologia Clínica (UNEB); Graduado em Pedagogia, docência e gestão de processos educativos (UNEB). Graduado em Psicologia (UNIJORGE).

E-mail: wander.sam@gmail.com

VANESSA MAURENTE

Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional e professora colaboradora do Doutorado em Informática na Educação da UFRGS. Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

E-mail: vanessamaurenate@yahoo.com.br

VITAILMA CONCEIÇÃO SANTOS

Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento (PPGPSI/UFBA); Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA); Psicóloga (UFBA) e Bacharela em Administração (UNEB). Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE UFBA/UFRB).

E-mail: vitailmasantos@gmail.com