

MARISA DE FÁTIMA SOUZA

**NARRATIVAS DISCENTES SOBRE SAÚDE E SOFRIMENTO MENTAL NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

S729n
2020 Souza, Marisa de Fátima, 1991-
Narrativas discentes sobre saúde e sofrimento mental do ensino superior / Marisa de Fátima Souza. - Viçosa, MG, 2020.
83 f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.81-83.

1. Análise do discurso narrativo. 2. Saúde mental. 3. Estudantes universitários. 4. Universidades e faculdades. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378

MARISA DE FÁTIMA SOUZA

**NARRATIVAS DISCENTES SOBRE SAÚDE E SOFRIMENTO MENTAL NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de outubro de 2020.

Assentimento:


Marisa de Fátima Souza
Autora


Eduardo Simonine Lopes
Orientador

Dedico este trabalho à minha irmã Tatiane, por ser meu exemplo de determinação, coragem, afeto e por ter dividido comigo as aventuras de um curso superior na Universidade Federal de Viçosa.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer por essa fase tão importante em minha vida. Agradeço à pessoa mais importante nesse processo, meu orientador, Eduardo Simonini, que tanto contribuiu para que esse momento chegasse. Você foi brilhante Eduardo, todos os elogios são poucos diante da sua genialidade.

Agradeço meus pais, que mesmo não entendendo por que ficava horas trancada no quarto e dizia que seria mestre em Educação, à vocês todo meu respeito e carinho. Minha enorme gratidão à minha irmã Tatiane; você é o exemplo de mulher que me inspira, tenho orgulho por sua coragem, determinação e força para realizar seus sonhos, não importando o tamanho. Tenho que agradecer ao meu irmão Leandro e minha cunhada Grazielle, por sempre me dizerem “calma”. Minha sobrinha Maria Victoria, por iluminar minha vida e me fazer sonhar com um mundo mais feliz e colorido.

Agradeço à minha companheira e amiga do mestrado, Jessica Pereira, que com sua personalidade forte, me acalmou diante das tempestades que me rondava durante o mestrado. Agradeço a Ana Pereira dos Santos e Arthur Meucci, por terem dedicado tempo na leitura deste trabalho, contribuindo para seu aperfeiçoamento.

Ademais, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Muito obrigado!

RESUMO

SOUZA, Marisa de Fátima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2020.
Narrativas discentes sobre saúde e sofrimento mental do Ensino Superior.
Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

O presente trabalho teve como objetivo analisar narrativas discentes sobre saúde e sofrimento mental no Ensino Superior no seguir diferentes processos de subjetivação que atravessam os estudantes universitários. Para tal, utilizei como método de pesquisa o processo narrativo em que o estudante narra um trecho de sua vida, em especial as vivências com saúde e sofrimento mental no Ensino Superior. Para alcançar meu intuito, me envolvi no processo de pesquisar e narrar, o coletivo “Enq é Empatia” ouvindo narrativas de duas alunas participantes do coletivo, bem como uma aluna egressa do curso de Engenharia Química, para assim, entender como os alunos do curso acima citado e a vida universitária podem ser atravessados por singularidades que potencializam a experiência universitária. Assim os novos regimes de subjetivação em que os estudantes estão envolvidos, não podem ser considerados como uma experiência íntima e interna, mas uma produção coletiva de maneiras de sentir, pensar e agir. Os resultados apontam que o coletivo “Enq é Empatia” se apresenta como um agenciamento de possíveis a colocar numa zona vibrátil temas como formação profissional, rendimento acadêmico, saúde mental, valorização pessoal, práticas docentes, expectativas familiares, modos de subjetivação de discentes, animadas em políticas econômicas e de produtividade das indústrias. Enfim, enquanto coletivo, o “Enq é Empatia” surge em um campo de tensões em que são colocadas em cena de negociação territorialidades diversas a produzirem e pensarem a construção de papéis profissionais e práticas universitárias, tanto discentes quanto docentes.

Palavras-chave: Narrativa. Saúde Mental. Estudantes universitário. Universidades e faculdades.

ABSTRACT

SOUZA, Marisa de Fátima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2020. **Student narratives on health and mental suffering in Higher Education.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This work aimed to analyze student narratives about health and mental suffering in Higher Education in following different processes of subjectivation that go through university students. For such, I used as research method the narrative process in which the student narrates an excerpt of his life, in special the experiences with health and mental suffering in Higher Education. To reach my purpose, I involved myself in the process of researching and narrating the collective “Enq is Empathy” listening to narratives of two participating students from the collective, as well as a student from the Chemical Engineering course, to thereby understand how the students from the course mentioned above and the college life can be crossed by singularities that enhance the university experience. Thus, the new subjectivation regimes in which the students are involved cannot be considered as an intimate and internal experience, but as a collective production of ways to feel, think and act. The results pointed that the collective “Enq is Empathy” presents itself as an agency of possibilities to place in a vibrating zone themes as professional formation, academic performance, mental health, personal valuation, teaching practices, family expectations, subjectivity modes of subjectivation of students, animated in economic and productivity policies of the industries. Finally, as a collective the “Enq is Empathy” emerges in a field of tensions in which diverse territorialities are put on the negotiating scene to produce and think about the construction of professional roles and academic practices both students and teachers.

Keywords: Narrative. Mental Health. University students. Universities and colleges.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEH - Articulação dos Estudantes de História
ANECS - Articulação Nacional dos/das Estudantes de Ciências Sociais
CALGEO - Centro Acadêmico Livre de Geografia
CAMAT - Centro Acadêmico de Matemática
CAs - Centros Acadêmicos
CEU - Casa do Estudante Universitário
CoE - Congresso Estudantil
DAs - Diretórios Acadêmicos
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais
ME - Movimento Estudantil
MG - Minas Gerais
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OCT - Organização Científica do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCD - Pró-reitoria de Assuntos Comunitários
PCR - Partido Comunista Revolucionário
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UREMG - Universidade Rural dos Estado de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Integrante do Coletivo “Enq é Empatia”	70
FIGURA 2- Postagem realizada por Anicia no Instagram do Coletivo.....	71
FIGURA 3- Postagem realizada por Anicia no Instagram do Coletivo.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CAMINHOS DA SAÚDE MENTAL.....	14
2 CENÁRIO DE UMA PESQUISA.....	28
2.1 Os estudantes e suas conexões.....	35
3 PROSEAR NAS FRESTAS DO COTIDIANO.....	43
3.1 Pretensões.....	47
3.2 Narrar.....	49
4 SIM, VOU LHE CONTAR.....	57
4.1 A semente jogada em terreno de angústias.....	60
4.2 Amor, simpatia, empatia.....	69
CONCLUSÕES.....	77
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

A narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Entrei na universidade no ano de 2010. Curiosamente, quem realizou minha escolha no curso foi um amigo. Naquela época, eu residia na zona rural com meus pais e irmãos e como não tínhamos condições financeiras, meu acesso à internet era restrito: tanto pela dificuldade de locomoção (a cidade mais próxima ficava a oito quilômetros de nossa casa), quanto pela minha falta de conhecimentos necessários para utilizar a rede de computadores. Por esse motivo, pedi a ele que realizasse minha inscrição para concorrer a uma vaga no curso de História da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Porém, este meu amigo, julgando que o curso era concorrido e que seria “difícil passar”, inscreveu-me no curso de Licenciatura em Química. Assim, no ano de 2010 passei a ser aluna da UFV fazendo um curso que não gostava; no entanto, via o ingresso em uma universidade pública como a única alternativa para conseguir o diploma de curso superior. Além disso, a instituição oferecia assistência aos alunos vulneráveis socioeconomicamente, o que, para mim e minha família, era essencial para que eu permanecesse na UFV e concluísse o curso. Assim, após comprovada minha vulnerabilidade socioeconômica, passei a residir em uma das moradias estudantis da instituição (no caso o Alojamento Velho¹) junto com mais 4 estudantes. Além disso, foi me concedido vale alimentação para que eu pudesse utilizar os restaurantes da universidade.

O início no curso foi conturbado. Nunca tinha ficado tanto tempo longe de casa. A universidade, territorialmente, era imensa, e eu também me perdia constantemente. Como acréscimo a tais estranhamentos, eu também não estava conseguindo acompanhar o ritmo acadêmico e logo no primeiro semestre fui reprovada em três disciplinas das seis que eu então cursava. Recordo que isso me deixou muito abalada: “como pude reprovar se havia estudado tanto?” Ingênua, mal sabia que o pior estava por vir. No segundo semestre do curso eu já me encontrava cansada e triste, sendo que também não pude me matricular regularmente no curso devido às reprovações

¹ Edifício Bello Lisbôa, primeiro alojamento estudantil da UFV, inaugurado no final da década de 1920.

do semestre anterior. Com isso, senti que havia perdido os poucos colegas que havia feito na minha turma regular do curso e passei a fazer disciplinas em outras turmas.

Tal conjunto de circunstâncias produziu um grande estresse e me vi obrigada a procurar ajuda psiquiátrica e psicológica, além de seguir as orientações do coordenador do meu curso a fim de tentar não reprovar novamente nas disciplinas. Mas essas medidas foram em vão; vi meus problemas com insônia se acentuarem, minha ansiedade aumentar e meu coeficiente de rendimento no curso cair drasticamente. Contudo, mesmo diante desses percalços, nunca pensei em desistir.

No entanto, no início de 2013, quando cursava a disciplina “Química Orgânica I” pela segunda vez, esperava ansiosamente o resultado da primeira avaliação desta disciplina quando, ao atualizar o e-mail, vi que a nota havia sido lançada no sistema informatizado da UFV, o Sapiens². Antes mesmo de abrir o Sapiens, tive uma queda de pressão e desmaiei na cadeira. Era a primeira vez que aquilo acontecia: senti minhas mãos suarem, não conseguia me equilibrar, senti algo vir do meu estômago e sair pela boca. Recordo que acordei na cama com as minhas colegas do quarto em volta. Foi tudo muito rápido e, mesmo naquela situação, só conseguia pensar em ver a nota.

Este evento foi o gatilho que me fez perceber que eu precisava repensar minha caminhada no curso de Licenciatura em Química. Passei a sentir que a escolha por aquele curso estava errada; mas como parar? Contudo, se eu não conseguia parar por mim mesma, a UFV me parou: naquele mesmo semestre fui desligada da universidade e, em vez de angústia, pela primeira vez em três anos, após cursar seis semestre do cursos de Licenciatura em Química senti alívio. Era o momento de recomeçar: fiz cursinho Pré-Enem³; pesquisas sobre os cursos de humanas da UFV; encontrei-me com coordenadores dos cursos de História, Pedagogia, Ciências Sociais e Geografia, para então me decidir pelo curso de Pedagogia, no qual ingressei no primeiro semestre do ano de 2014.

Era uma nova fase, mas continuava assombrada pelos velhos problemas: a ansiedade, o medo de fracassar, a insegurança quanto a minhas capacidades e o mesmo sentimento de não pertencimento. Mesmo gostando do curso, identificando-

² O Sistema de Apoio ao Ensino da UFV, o **Sapiens**, é uma ferramenta muito importante que vai acompanhar a sua vida acadêmica na UFV. Ela possibilita o acesso ao seu histórico, às disciplinas matriculadas, notas e análise curricular, dentre muitas outras informações.

³ Curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio.

me com as disciplinas e me envolvendo em projetos de pesquisas, havia um desajuste, um “parafuso fora do lugar” na minha maquinaria existencial que de novo me fez “romper” emocionalmente. E tal rompimento se deu no primeiro semestre do ano de 2016, quando, após uma crise nervosa transcorrida em meu quarto no Alojamento Velho, tive que ser hospitalizada. Aquele acontecimento, contudo, ficou “guardado” em minha mente; eu não gostava de recordá-lo e quando o fazia, sentia vergonha e até um certo medo de ser novamente assaltada por aquelas sensações.

Contudo, foi frente a tais experiências que durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) a temática do sofrimento mental passou a chamar cada vez mais minha atenção, especialmente por eu ter vivenciado em minha própria trajetória de vida problemas com ansiedade, depressão, inseguranças e outras características que ganharam mais intensidade durante minha fase universitária. No entanto, quando fiz a seleção para o Mestrado em Educação na UFV, no ano de 2017, considerava, então, que o tema da saúde mental “não era da minha área”. Assim, optei por apresentar um projeto que buscava problematizar como os estudantes da UFV, ligados ao movimento estudantil e à União Nacional dos Estudantes (UNE), se organizavam no cenário político de então.

Porém, no ano de 2018, quando ingressei no mestrado, não consegui auxílio financeiro dos órgãos de fomento para desenvolver minha pesquisa e tive dúvidas se teria condições de me manter na pós-graduação. No entanto, me conhecendo por meu envolvimento no movimento estudantil durante a graduação e sabendo de minha dificuldade financeira para me manter fazendo um mestrado sem bolsa, a Pró-reitora de Assuntos Comunitários de então me ofereceu um estágio em que o objetivo principal era o de desenvolver, junto a discentes vulneráveis socioeconomicamente, estratégias de ensino que minimizassem reprovações e possíveis desligamentos da UFV. Prontamente aceitei aquela tarefa, pois precisava complementar minha renda que vinha das aulas que eu ministrava em uma escola particular.

Iniciar aquele estágio foi desafiador, pois além das atividades do mestrado e do meu trabalho na escola particular, eu estava agora envolvida no acompanhar pedagogicamente estudantes que residiam nas moradias estudantis⁴ ou que recebiam

⁴ Moradia gratuita nas Unidades Habitacionais da UFV nos campi Viçosa e Florestal, aos estudantes regularmente matriculados na graduação. A Universidade possui prédios de alojamentos com vagas para estudantes de graduação, regularmente matriculados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São oferecidas bolsas de moradia..

auxílio-moradia⁵. Percebi que muitos deles, ao relatarem suas situações acadêmicas, o faziam com lágrimas nos olhos ou até mesmo aos prantos. Outros se encontravam desanimados, deprimidos, ansiosos, depressivos. Durante aquele estágio, o primeiro contato com o estudante era, para mim, um “aperto no peito”. Eu, naquele momento dos encontros, ocupava uma posição de profissional, já havia me formado e era uma pedagoga; no entanto, ainda me sentia ligada vivencialmente às narrativas daqueles estudantes. Muitas vezes sentia em minha própria carne as histórias sobre troca de cursos, reprovações, desânimo, medo e adoecimento mental.

Foi então que, envolvida por aquelas narrativas discentes, estruturei novamente meu projeto de mestrado, buscando caminhar no sentido de acompanhar narrativas estudantis na UFV acerca do sofrimento mental e como estas potencialmente atravessavam as vivências pessoais e institucionais dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa se dedicou a narrar as experiências cotidianas de três estudantes e as redes relacionais por elas acessadas e construídas durante a graduação na UFV, especialmente quando abordamos a questão da saúde e do sofrimento mental. Nesse sentido, considero importante, para o início desta problematização, apresentar diferentes construções conceituais em torno da discussão sobre sofrimento mental.

⁵ Recurso financeiro destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, para custear despesas com moradia fora do Campus UFV.

1 CAMINHOS DA SAÚDE MENTAL

O presente capítulo tem como intuito tecer discussões do que vem a ser saúde mental e, posteriormente, apresentar alguns indicativos de como a saúde mental tem sido analisada no contexto universitário. Desta forma, entendo que compreender o que vem a ser um indivíduo saudável mentalmente é percorrer uma linha tênue que separa o que pode ser considerado sofrimento e o que pode ser entendido como saúde. Nesse sentido, Accorsi (2015) reconhece que os estudos sobre saúde mental são um tema polêmico uma vez que os conceitos de saúde e sofrimento (em especial o sofrimento mental) podem ser analisados por perspectivas diferentes.

Para compreender como a saúde mental vem sendo abordada no contexto social se faz necessário analisar as definições clássicas dadas ao conceito geral de saúde. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a condição de saúde pode ser entendida como um estado de bem-estar físico, que engloba bem-estar mental e social, não se restringido, assim, apenas à falta de doenças físicas. Ainda nessa direção, a I Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, realizada em Ottawa no Canadá em 1986, apresentou – especialmente no documento “Carta de Intenções para a promoção da saúde nos anos 2000” – a proposta de que:

A saúde deve ser vista como um recurso para a vida e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (OMS, 1986).

De acordo com Accorsi (2015), em consonância com tais princípios, no Brasil o Ministério da Saúde tendeu a seguir um conceito de saúde elaborado nos moldes do entendimento de que:

Os modos de vida têm sido abordados de maneira individualizante e fragmentária, e colocam os sujeitos e as comunidades como os responsáveis únicos pelas várias mudanças/arranjos ocorridos no processo saúde-adoecimento ao longo da vida. Contudo, na perspectiva ampliada de saúde, como definida no âmbito do movimento da Reforma Sanitária brasileira, do SUS e das Cartas de Promoção da Saúde, os modos de viver não se referem apenas ao exercício da vontade e/ou liberdade individual e comunitária. Ao contrário, os modos como sujeitos e coletividades elegem determinadas opções de viver como desejáveis, organizam suas

escolhas e criam novas possibilidades para satisfazer suas necessidades, desejos e interesses, pertence à ordem coletiva, uma vez que seu processo de construção se dá no contexto da própria vida (BRASIL, 2006).

Isto posto, a qualidade de vida dos indivíduos e da coletividade está alinhada, de certo modo, com as estruturas sociais, o contexto econômico e o ambiente físico nos quais esses sujeitos compõem suas vidas. A saúde passa a ser percebida em um contexto social em que aspectos individuais e coletivos constroem demandas para promoção de políticas públicas acessíveis (ACCORSI, 2015). Colaborando com tal discussão, Simonini (2018, p.108) considera que:

(...) estar em saúde se refere a um estado dinâmico de (instável) equilíbrio, marcado pela flexibilidade de recursos que um sujeito ou um grupo possuem para lidar com as pressões, sofrimentos, mudanças e tensões advindas do próprio processo do viver cotidiano. Desta forma, saúde não se restringiria à ausência de doenças, mas ao plantel de recursos fisiológicos, individuais, psíquicos, sociais e comunitários que se possui no processo de construção de flexibilidades existenciais.

Simonini (2018) alinha, assim, o conceito de saúde não a um estado de ausência de doenças, mas a uma dimensão de flexibilidade no dançar entre as dimensões fisiológicas, ambientais e psíquicas. Desta forma, na complexidade do termo “saúde” encontramos uma relação que envolve as disposições orgânicas dos sujeitos, seus hábitos individuais e coletivos e as políticas de saúde às quais tem acesso. Desta forma, quando nos deslocamos para o campo mais específico da saúde mental, os estudos nesta área apontam no sentido de fomentar igual complexidade com relação ao entendimento do que pode ser definido como um sujeito saudável ou em sofrimento mental.

Não há, desta forma, meios de falar em saúde mental sem evocar o sofrimento, uma vez que se referir a um é elucidar o outro. Na busca por uma compreensão da relação que existe entre sofrimento e saúde mental, encontrei, nos escritos do francês Christophe Dejours (1991), estudos que caminharam na direção da perspectiva de alçar a questão da saúde-sofrimento ao campo das relações cotidianas, em especial das relações cotidianas dos trabalhadores, seus pares, suas famílias, seus patrões e o Estado. Em seus estudos dessas relações de trabalho a ocorrerem no chão de fábrica, Dejours inaugurou a disciplina Psicopatologia do Trabalho a fim de compreender como o sofrimento é enfrentado no dia a dia do trabalhador. Nesta

perspectiva, o termo “psicopatologia” – que etimologicamente contém a raiz *pathos*, a qual remete a sofrimento e não unicamente à doença ou à loucura – designa o estudo dos mecanismos e processos psíquicos mobilizados pelo sofrimento, sem pressupor seu caráter mórbido ou não mórbido. Isto porque, segundo Dejours (1991), para a Psicopatologia do Trabalho as vivências individuais, únicas, irredutíveis, são o caminho para se compreender o drama existencial vivido pelos operários, construindo pontes interpretativas entre a vida mental do trabalhador, as condições de trabalho às quais está submetido e as relações sociais e familiares que constituem também seu cotidiano emocional, histórico e social. Mas a disciplina proposta por Dejours não surgiu no vazio, sendo concebida dentro de uma perspectiva histórica de lutas do trabalhador pela sobrevivência e por direitos.

A teoria da Psicopatologia do Trabalho mergulha na história do trabalho para entender o que adoce o operário europeu, a começar pelos registros do capitalismo industrial no XIX, que coloca os indivíduos em condições de trabalho em que a luta para manter o emprego significava a luta para não morrer diante das exigências impostas pelo capitalismo. O crescimento das indústrias levou à migração da zona rural ou das pequenas cidades para os centros urbanos em que as grandes fábricas estavam instaladas; no entanto, esse aumento populacional não foi acompanhado por melhorias estruturais nesses centros urbanos industrializados. As moradias que as famílias podiam subsidiar com os baixos salários pagos pelas fábricas se reduziam a aglomerados com péssimas condições de higiene; além disso, o grande número de pessoas por família obrigava que crianças trabalhassem para contribuir com as despesas das casas. As jornadas de trabalho chegavam até 16 horas por dia, o que levava a esgotamento físico e a frequentes acidentes de trabalho.

O risco que o trabalhador enfrentava dentro e fora das fábricas ameaçava a mão de obra tão preciosa para o crescimento do capitalismo. Segundo Dejours (1991) surge, então, o termo *miséria operária* que passa a ser entendida como um perigo à sociedade, obrigando a instalação de movimentos higienistas, morais e cívicos. Se a higiene era destinada às classes privilegiadas, com o risco de enfraquecimento da mão de obra era necessário que as classes operárias também participassem, mesmo que de forma limitada, de tal reforma. Como dito, além da preocupação com a saúde física, surge, atrelada à reforma higienista, a reforma moral e política, cujos:

(...) objetivos concernentes eram a restauração da ordem moral e social nas aglomerações operárias. Com efeito miséria, promiscuidade e fome associam-se para criar condições favoráveis ao desenvolvimento da delinquência, do bandidismo, da violência e da prostituição. Questionar a religião e a família representa séria ameaça à ordem social. (DEJOURS, 1991, p. 16).

O interesse era construção de um trabalhador disciplinado e para alcançar tal intuito foi necessária a intervenção dos cientistas políticos e do Estado. Dejours (1991) salienta que a intervenção do Estado, do movimento higienista, do movimento das ciências morais e políticas e do movimento dos alienistas (médicos que se dedicavam a estudar o comportamento e distúrbios dos operários) se dá em paralelo ao crescente movimento de lutas operárias por direitos. Desta maneira, ele considera que:

Higienistas, moralistas e alienistas só podem responder ao desvio, enquanto uma outra forma de atentado à ordem moral e social vai ganhar corpo na solidariedade operária, nos movimentos de luta e no desenvolvimento de uma ideologia operária revolucionária[...] O Estado é chamado a intervir cada vez mais frequentemente. Por outro lado, a organização dos operários confere, ao movimento de revolta, uma força que pode derrotar o poder do empregador isolado. O estado torna-se árbitro necessário. (DEJOURS, 1991, p. 16)

As relações sociais construídas pelos operários nas concentrações dentro das fábricas permitiu o surgimento das câmaras sindicais, das associações e dos partidos políticos, que elevaram as reivindicações a um nível político. Sendo que os principais objetivos das lutas operárias se fundamentaram no direito à vida e à liberdade de organização. (DEJOURS, 1991).

Mesmo agindo de forma organizada na luta por melhorias nas condições de trabalho, a maior conquista foi o direito de não morrer diante da realidade ainda precária de trabalho. Além do mais, salvar o corpo se torna imperativo da reforma higienista, uma vez que, com a chegada da Primeira Guerra Mundial, houve aumento na produção industrial em diferentes países europeus e também nos Estados Unidos, a fim de manter as necessidades da guerra. Ganha espaço também o sistema de “administração científica” criado pelo norte-americano Frederick Taylor e denominado de Organização Científica do Trabalho (OCT). Sustentado na divisão do trabalho físico e intelectual (sendo o físico deixado para o operário e o intelectual para a gerência) e no controle do tempo e do movimento dos corpos, o sistema de Taylor possibilitava o treinamento de mulheres e crianças para assumirem os desfalques deixados pelos

trabalhadores escalados para a guerra. O Taylorismo, como afirma Dejours (1991), inaugurou uma nova metodologia de controle do trabalho e conseqüentemente do corpo do trabalhador do qual passa ser exigido condições fisiológicas, de tempo e ritmo. É necessário um corpo dócil que suporta um ritmo de trabalho esgotante fisicamente e, assim:

Ao separar, radicalmente, o trabalho intelectual do trabalho manual, o sistema Taylor neutraliza a atividade mental dos operários. Deste modo não é o aparelho psíquico que aparece como primeira vítima do sistema, mas sobretudo o corpo dócil e disciplinado, entregue, sem obstáculos, à injunção da organização do trabalho, ao engenheiro de produção à direção hierarquizada do comando. Corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privatização de seu protetor natural, que é o aparelho mental. Corpo doente, portanto, ou que corre o risco de tronar-se doente (DEJOURS, 1991, p. 19).

Para Dejours (1991), foi com o fim da Segunda Guerra Mundial que a saúde do corpo passa a ser percebida pelo movimento operário como pauta de reivindicações, o que impulsionou as lutas por melhorias nas condições de trabalho, em especial pela redução da jornada de trabalho, por indenizações aos feridos no trabalho, férias pagas, salários justos e por uma medicina que atendesse as especificidades dos trabalhadores. O corpo seria o receptor dos impactos das excessivas jornadas de trabalho e das más condições dentro das fábricas, segundo Dejours (1991, p.21), “pode-se dizer que esse segundo período da ‘história dos trabalhadores’ caracteriza-se pela *revelação do corpo* como ponto de impacto exploração”. As preocupações deixam, então, de estarem exclusivamente voltadas para a sobrevivência e subsistência dos operários e passa também a ter como foco o bem-estar físico durante o trabalho.

O movimento de reivindicações empreendidos pelos operários europeus a fim de reduzir as jornadas de trabalho, que ainda não era realidade da grande maioria dos trabalhadores, elevou as animações, sendo que o movimento de Maio de 1968, na França – em que estudantes e trabalhadores de diversos setores saíram às ruas para exigir mudanças sociais – promoveu, enérgicas greves e paralizações, amedrontando o Estado e os patrões. Para Dejours, o movimento de Maio de 1968 foi uma erupção de vozes que se alastrou pela França, ganhando força nas reivindicações dos estudantes e nas paralizações operárias. Mudar as condições de vida se tornou slogan estudantil e da classe operária, fixando Maio de 68 como data importante nas

conquistas dos trabalhadores não apenas franceses, mas de todo mundo. Surge, então, um ambiente existencial cada vez mais propício para se pensar a relação saúde mental e trabalho, a fim de proteger o corpo dos trabalhadores submetidos a fortes pressões físicas e emocionais.

Nesse sentido, os eventos de Maio de 68 colaboraram para a emergência de questionamentos sobre fatores psíquicos do trabalho, havendo uma progressiva interlocução entre as lutas sociais coletivamente engendradas e a vivência particular e singular do trabalhador. O adoecer psíquico passa aos poucos a ser pensado na interface entre o social e o individual; o público e o privado; considerando-se que nenhum desabamento emocional de um trabalhador pode ser desvinculado no universo social, econômico e político no qual ele se inscreve.

Nessa perspectiva é que a Psicopatologia do Trabalho se organizou, pois, com o intuito de desvelar o trajeto entre o adoecimento e a organização psíquica de cada indivíduo, em especial, as singulares estratégias de defesa erguidas nas composições com as relações sociais de trabalho. Assim, Dejours faz uma ponte entre a dimensão do psíquico e as tramas do social, entendendo que todo sofrimento não se reduz a uma particularidade pessoal, mas se efetiva nas relações, nos encontros, nas políticas sobre o corpo, nas tramas de poder, enfim, nas tensões entre o coletivo e o pessoal. Dessa maneira, a Psicopatologia do Trabalho se ocupou com a vida do trabalhador, procurando, ao seguir os modos de se relacionar e as relações sociais no ambiente social do trabalho, mapear possíveis fatores que adoecem psiquicamente os operários e interferem nas relações cotidianas desses sujeitos.

Assim, os estudos de Dejours (1991) problematizam as condições de trabalho e a organização de trabalho como fatores que participam tanto dos processos de saúde quanto de adoecimento, sendo que a precariedade das condições de trabalho pode favorecer prejuízos ao corpo, enquanto diferentes tensões na organização do trabalho podem fomentar ativamente o adoecimento mental. Em Dejours (1991) a organização do trabalho se refere à divisão de tarefas, às relações hierárquicas, às lógicas de comando e controle nas relações; os graus de responsabilidade – e consequente tensão – na realização das tarefas. Esses elementos relacionais passaram a ser de interesse para entender o funcionamento psíquico e os processos de sofrimento de cada sujeito ou coletividade. Contudo, no trabalho de Dejours (1991) é importante destacar que o sofrimento não está ligado exclusivamente a uma doença

física e/ou mental, mas a uma condição de tensão cultivada na organização do trabalho, nas relações diárias dos sujeitos; relações estas que estão em constante dinamicidade e continuidade. O sofrimento mental não seria, pois, algo estático; embora possa paralisar momentaneamente o indivíduo, o sofrimento também pode se tornar propulsor de estratégias individuais e/ou coletivas de resiliência e superação.

O sofrimento psíquico deixa, pois, de ser considerado apenas como incapacitante e passa a ser visto como componente do processo psíquico em que cada sujeito ou grupo apresenta condições singulares para lidar de maneira original com as pressões do trabalho. É a partir das observações acerca do sofrimento no trabalho que se passa aos questionamentos a respeito das ferramentas emocionais e relacionais que os trabalhadores fazem uso para não sucumbirem às pressões inerentes às tarefas realizadas. Para o referido autor, é necessário:

(...) desalojar o sofrimento no que ele tem de empobrecedor, isto é, a anulação dos “comportamentos livres” [...] todavia a anulação é muda e invisível. Para conhecê-la é preciso ir a sua procura. Projeto temerário, talvez, descobrir o sofrimento operário, não somente desconhecido fora da fábrica, mas também mal conhecido pelos próprios operários, ocupados que estão para garantir a própria produção (DEJOURS, 1991, p. 26).

A percepção do sofrimento se instaura, pois, como um instrumento de luta. Luta, inicialmente, pela vida, por não morrer diante do sofrimento físico causado pelas más condições de trabalho, lutas por horas justas de trabalho, condições salariais, direitos trabalhistas e a luta contra a organização do trabalho, que embora apresente-se rígida e inflexível, causadora de sofrimento psíquico, dilui-se diante de posturas flexíveis dos trabalhadores. As posturas criativas assumidas por estes, indicam que o sofrimento não é mais visto como limitante, mas se ramifica em arranjos criativos e inusitados, potencializando estratégias para fugir de desabamentos físicos e psíquicos.

Ao considerar o sofrimento como ponto de equilíbrio entre saúde e doença mental, o trabalhador não pode ser mais isolado das relações sociais, pois são estas que abrem caminho para que se ativem ações criativas perante a situações de sofrimento. A esse movimento em que o sofrimento produz novos arranjos existenciais, Dejours chama de sofrimento criativo. Contudo, Dejours discorre também sobre um outro tipo de sofrimento que ele qualifica patogênico, que:

Começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação. *Quando um trabalhador usou de tudo que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa: isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência físicas. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quanto à impossibilidade de toda a evolução em direção ao seu alívio). A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir, marca o começo do sofrimento.* (DEJOURS, 1991, p.52 – grifos do autor)

Assim, em Dejours (1991), a ansiedade em seu aspecto contínuo e persistente é um fator adoecedor, uma vez que coloca o sujeito em situação de conflito com o trabalho e consigo próprio. A ansiedade se enraíza na forma como uma pessoa conduz sua relação com os colegas, como lida com a hierarquia, com o sentimento de coletividade e competitividade, bem como, com cobranças pessoais na condução da própria vida. Ansiedade é nutrida pela exigência contemporânea de sucesso, competitividade entre os colegas, pela necessidade de conseguir um currículo mais qualificado, pelo tempo mínimo de execução da tarefa, pelo projeto explícito ou implicitamente posto de agradar o chefe, os pais, a sociedade. Segundo Dejours (1991), se por um lado a ansiedade é um elemento importante para a prontidão às tarefas, se vivida, porém, de maneira contínua, sem que os sujeitos consigam criar meios eficientes de contorná-la e/ou administrá-la, ela conduz à crescente paralisia em um sofrimento qualificado como patogênico por não apresentar vias criativas de resolução.

Portanto, ao mergulhar na ansiedade como fator adoecedor, Dejours (1991) dá especial atenção às circunstâncias relacionais que fomentam a degradação do funcionamento mental e do equilíbrio psicoafetivo, especialmente quando são colocadas em cena a desregulação da vida afetiva dentro dos espaços de trabalho. Nesse sentido, a ansiedade se apresenta ativada pela incerteza frente aos acolhimentos afetivos; incertezas quanto ao local de valor e reconhecimento do sujeito dentro das relações estabelecidas; e quando tal se estende ao movimento de paralisia frente às tarefas a serem executadas, abre-se espaço para que ocorra uma desorganização do funcionamento emocional, em que o sujeito se reprime por não

cumprir as exigências – suas e as dos outros – de forma que considere satisfatória. Nesse sentido:

A partir dos efeitos específicos da organização do trabalho sobre a vida mental dos trabalhadores resulta uma ansiedade particular partilhada por uma grande parte da população trabalhadora: é o sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual. De certo modo, de despersonalização (DEJOURS, 1991, p. 78).

Dejours, ao relacionar as dinâmicas de saúde mental a organizações social do trabalho, o faz considerando o valor das relações humanas para a (des)potencialização emocional dos envolvidos em determinada tarefa. Se há uma classificação de “doenças mentais”, estas não se furtariam da necessidade de conhecer os processos relacionais que funcionam como disparadores dos sintomas. Contudo, existem estudos que apontam no sentido de atrelar a saúde – especialmente a saúde mental – a uma perspectiva mais classificatória, em que o indivíduo saudável é aquele cujo comportamento não se enquadra naqueles mapeados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V⁶). Neste, o indivíduo tende a ser ignorado em sua história, em seus comprometimentos políticos e sociais, enfim em suas particularidades, para ser classificado por um transtorno ou patologia, sendo desconsideradas suas contingências coletivas. Por outro lado, quando seguimos o caminho apontado por Dejours (1991), entendemos que a discussão sobre saúde mental não pode ser reduzida a um corpo que sofre, mas a toda uma produção social, econômica e política na qual esse corpo está envolvido, o que faz da questão da saúde mental um problema sócio-político e não exclusivamente uma particularidade biológica ou padronizável em manuais de doenças.

Sobre isso, Bezerra (2010), ao problematizar os movimentos feitos no campo da psiquiatria nos séculos XX e XXI, destaca três fatores que exemplificam esse movimento de redução do indivíduo a um diagnóstico. O primeiro deles seria o crescente número de diagnósticos que elencam como psicopatologias “traços,

⁶ É um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* - APA). É usado ao redor do mundo por clínicos e pesquisadores bem como por companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. O DSM-5 (também referido como DSM-V) foi publicado em 18 de maio de 2013 e é a versão atual do manual.

emoções, e estados subjetivos anteriormente experimentados e tratados como inerentes a vida comum” (BEZERRA, 2010, p. 121). Em segundo, o gradual rebaixamento do limite que separa características referentes a uma atitude normal e a uma atitude patológica. Para Bezerra, esse fato faz com que um número maior de sujeitos possa ser classificado com algum transtorno. O terceiro movimento seria, nas palavras do autor:

O borramento paulatino da fronteira entre tratamento e aperfeiçoamento, que vem consolidando a ideia de uma psiquiatria voltada não apenas para o tratamento dos transtornos, mas também para o alívio do sofrimento, inerente à vida cotidiana e aos limites naturais da vida, bem como para a produção, por meio da regulação biotecnologia, de estados de bem estar e felicidade. (BEZERRA, 2010, p. 121).

Bezerra problematiza a própria incursão da psiquiatria e dos medicamentos na existência cotidiana, em sua trajetória de promover uma crescente patologização da vida, o que faz com que seja cada vez mais importante problematizar o conceito de saúde mental para além da manifestação física ou psíquica de um adoecer, estendendo tal reflexão à complexidade de um viver nunca exclusivamente individual. Assim, para esta dissertação optei por discutir a saúde mental em um contexto “psico-social-político” que atravessa o sofrer de um indivíduo, em que o sofrimento e a saúde mental são analisados em um dado momento da trajetória existencial de um sujeito. A partir de tal contexto, consideramos que as questões relativas à saúde mental no Ensino Superior passam a ser relevantes, principalmente ao considerarmos que o estudante é também um trabalhador. Como tal, está submetido a diferentes pressões e igualmente a toda uma organização social e afetiva do trabalho.

Ao realizarmos, pois, uma consulta à literatura que aborda tal temática, temos o indicativo de que os problemas inerentes à saúde mental são comuns no cotidiano universitário de vários países do mundo. Nesse sentido, os estudos de Silveira (2011), realizados em Portugal, indicaram que os jovens universitários estão propensos, mais que outros jovens não universitários, ao aparecimento de patologias mentais. Segundo o autor, inúmeros fatores podem desencadear o sofrimento mental no ambiente universitário, podendo estes serem de ordem patológica (quando o indivíduo chega ao Ensino Superior com uma doença já pré-existente) ou social (que está

relacionada com as redes relacionais construídas ou não pelos estudantes em seu processo de vivenciar o Ensino Superior).

No Brasil, Castro (2017) salienta que a nova realidade educacional vivida pelo jovem que ingressa no Ensino Superior – em seu movimento de sair do Ensino Médio para uma dinâmica universitária – demanda a criação de um perfil em que o estudante passa a se submeter a normas, regras e metodologias específicas do meio acadêmico; soma-se a isso a criação de relações interpessoais que influenciam fortemente na (re)construção no sujeito como estudante. O autor descreve também que, por ser um espaço de maior autonomia e liberdade, o ambiente universitário favorece com que certos indivíduos desenvolvam um estado de vulnerabilidade emocional que pode evoluir para doenças psicopatológicas. Deste modo, apresenta dados fornecidos pelo Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizados no ano de 2014, em que são elucidadas as dificuldades emocionais que mais acometem os discentes:

De acordo com o relatório FONAPRACE (2014), numa amostra de 939.604 estudantes de IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), 79,8% (794.804) relataram passar por dificuldades emocionais nos últimos doze meses. A ansiedade foi a dificuldade emocional mais assinalada pelos estudantes (58,36%). O desânimo/falta de vontade de fazer as coisas apresentou a segunda maior frequência na amostra (44,72%). Do total dos estudantes pesquisados, 30,45% (286.151) já procuraram atendimento psicológico. Segundo relatório do I Levantamento Nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, dentre os sintomas de “sofrimento psicológico” nos últimos 30 dias mais relatados pelos universitários (N = 11.036), o “nervosismo” e “inquietação ou agitação” foram mais frequentes (CASTRO, 2017, p. 30).

Além disso, os estudantes pesquisados relataram dificuldades emocionais que interferiam diretamente na forma como conduziam a vida acadêmica e buscavam acolhimento nos serviços de atendimento psicossociais oferecidos pelas universidades. Nesse sentido, Cerchiari (2004) também aponta que os sintomas mais comuns relatados pelos estudantes investigados em sua pesquisa de doutoramento foram:

cansaço, dificuldades de aprendizagem e de concentração, esquecimento, perturbação do sono, sentimentos de fracasso,

irritabilidade, inquietação, inibição, timidez, baixa auto-estima, insegurança, desânimo e dificuldades nos relacionamentos interpessoais (CERCHIARI, 2004, p. 78).

Colaborando com os dados apresentados por Castro (2017), Cerchiari (2005) argumentou em seus estudos – realizados com 558 alunos, distribuído nos curso de Enfermagem, Letras, Direito e Ciências da Computação de uma IFES brasileira – que, além da ansiedade predominar como fator de risco para a saúde mental, outros fatores como a descrença nas próprias capacidades, estresse psíquico e distúrbios psicossomáticos contribuíram para o surgimento de patologias mentais. Para a autora:

(...) a falta de confiança na capacidade de desempenho/auto-eficácia desencadeia tensão ou estresse psíquico; este, por sua vez, se manifesta no corpo (distúrbios psicossomáticos), se mostrando assim a dificuldade dos estudantes em lidar com as emoções em uma situação conflitante, isto é, não conseguem elaborá-las ou representá-las por atos ou palavras, manifestando-as através do corpo (CERCHIARI, 2005, p. 416).

Belasco, Passinho e Vieira (2019), assim como Ossi e Da Costa (2011) e Cherchiari (2005), apontaram que a ansiedade que acomete alunos do Ensino Superior tende a ser oriunda da dificuldade de adaptação ao novo ambiente, problemas financeiros, conciliação entre trabalho e estudo, problemas familiares. Desta forma, mediante a identificação de problemas graves ligados a ansiedade os alunos são, geralmente, medicados:

(...) a partir da constatação de quadros de sofrimento psicológico mais agudo, o estudante era encaminhado ao serviço público de saúde mental, e na sua grande maioria entravam com medicação psicotrópica para controle da ansiedade (BELASCO, PASSINHO, VIEIRA, 2019, p. 105).

Ainda analisando os efeitos da ansiedade e da depressão em alunos do Ensino Superior Padovani et al (2014) e Brandtner e Bardagi (2009), anunciam em seus estudos que as mulheres são as mais afetadas por tais patologias. No entanto, não apontam causas específicas para esses dados, apenas influem que as mulheres procuram por mais atendimentos médicos e psicológicos o que pode sugerir um maior registro de atendimentos a esse grupo.

Descrevendo outro grupo que merece atenção no Ensino Superior, os atuais estudos sobre saúde mental, Osse e Da Costa (2011), indicam a existência da relação entre residir nas moradias estudantis e o possível desenvolvimento de adoecimento mental. Em um trabalho realizado com oitenta e sete alunos (quarenta e cinco homens e quarenta e duas mulheres) residentes na Casa do Estudante Universitário (CEU) da Universidade de Brasília (UnB), os referidos autores tiveram como objetivo compreender se as redes cotidianas construídas pelos discentes na moradia estudantil afetavam (positiva ou negativamente) a saúde mental dos mesmos.

Utilizando de questionários e entrevistas semi-estruturadas, Osse e Da Costa indicaram que os estudantes pesquisados eram afligidos por dificuldades financeiras (mesmo recebendo auxílio, moradia e alimentação da instituição), dificuldade de relacionamento e, principalmente, pela dificuldade pessoal de solicitar auxílio quando da emergência de um problema. Tais fatores contribuíam, pois, para a emergência de um estado de ansiedade que, por sua vez, estava relacionada com o surgimento de outros fatores de risco à saúde como o aumento do consumo de drogas e álcool. Assim, os estudantes residentes nas moradias estudantis pesquisadas por Osse e Da Costa (2011) apresentavam um índice maior de ansiedade quando comparados com os outros alunos:

[...] os resultados obtidos nesse grupo demonstraram que o índice médio de ansiedade (70) foi mais alto do que o da população geral e de universitários (65). Constatou-se uma distribuição normal dos dados, o que leva a se supor que os resultados médios sugerem sentimentos de ansiedade superiores aos apresentados pela população geral. Além disso, uma parcela significativa da amostra demonstrou índices de ansiedade considerados altos, que ultrapassam os valores médios do grupo (OSSE; DA COSTA, 2011, p.119).

Para Osse e Da Costa, investigar esse grupo se tornou significativo uma vez que concluíram, para além do acima explicitado, que “a convivência cotidiana e a complexidade das relações favorecem a constituição de um grupo informal de redes e de relações importantes, que passam a ter suas regras de conduta e de relacionamentos” (OSSE; DA COSTA, 2011, p. 118). Essa “vida invisível” que emerge nas redes informais tanto pode potencializar vínculos criando vetores de saúde e potência quanto igualmente patologizar expressões, diminuindo possibilidades de

mundos daqueles que não conseguem articular seus universos de referência à novidade do mundo universitário.

Tais orientações indicam a necessidade de acompanhar as trajetórias de mundo que auxiliam no amplificar dos quadros de ansiedade, especialmente quando adentram no ambiente universitário. No entanto, no processo de construir uma investigação a respeito da saúde mental no Ensino Superior, eu me propus a um caminho metodológico diferente daquele praticado por pesquisadores como Belasco, Passinho e Vieira (2019), Castro (2017), Osse e Da Costa (2011), e Cerchiari (2004 e 2005), os quais se dedicaram a aplicar questionários e ou testes quantitativos. Não que esse tipo de metodologia não seja significativa para se pensar a saúde mental dos estudantes, porém a proposta principal da presente investigação foi a de seguir as narrativas de vida – e as consequentes trajetórias existenciais – de estudantes que, envolvidos no cotidiano universitário, enfrentavam situações relacionadas à questão da saúde mental.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Viçosa, que é o campo de intervenção da presente pesquisa, não se furtou, em sua história, de problematizar a questão da saúde de seus discentes, sendo que tal questão parece já ter estado presente no cotidiano daquela universidade desde os seus primeiros tempos de funcionamento.

2 CENÁRIO DE UMA PESQUISA

Toda pesquisa tem seu chão. E este chão não se refere a uma estática unidade, mas a micromundos aos quais dedicamos nossa atenção; em que realizamos mergulhos nas maiores profundezas das indagações. Assim, o solo que sustenta a presente pesquisa é a Universidade Federal de Viçosa (UFV), instituição de ensino situada na cidade de Viçosa, em Minas Gerais. Em seus quase 100 anos de história, a UFV passou por várias – e muitas vezes radicais – reformulações a fim de cumprir o ideal de seu idealizador, o presidente Arthur da Silva Bernardes, que, na década de 1920, desejou construir em solo mineiro uma instituição que, segundo Botelho (2016, p.21) “ fosse sinônimo de avanço e progresso na agricultura no estado de Minas e, igualmente, no Brasil”. Nesse sentido, o que atualmente é reconhecida como a Universidade Federal de Viçosa surgiu por meio do Decreto de Lei nº 761 de 6 de setembro de 1920, o qual autorizava a construção, na cidade de Viçosa, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV). Segundo Botelho (2016):

Bernardes buscou importar para Minas Gerais o modelo norte-americano dos *Land Grant Colleges*, o qual surgiu nos Estados Unidos a partir da promulgação da Lei Morrill. Esta lei determinou que terras federais seriam liberadas para venda, desde que as mesmas fossem usadas para a criação de escolas que treinassem os jovens para a agricultura e as artes mecânicas. Com isso, os *Land Grant Colleges*, pautados nos pilares da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e tendo como característica principal o ensino prático – ou seja, aquele em que o estudante aprendia fazendo – passaram a atender jovens do campo (BOTELHO, 2016, p. 22-23, grifos da autora).

Assim, ainda de acordo com Botelho (2016), ao importar para o Brasil o modelo norte americano citado, Bernardes negociou também a vinda de um renomado professor que desbravaria as terras mineiras, o agrônomo Peter Henry Rolfs, diretor do Colégio de Agricultura da Florida. Rolfs:

(...) havia produzido em seu país importantes publicações especializadas em agricultura e participou de associações científicas internacionais, sendo também conhecedor dos modos de funcionamento dos *Land Grant Colleges* norte-americanos. Portanto, apesar de Bernardes ter idealizado a criação da Escola, foi Rolfs quem implantou nas terras mineiras a filosofia do “*Learning by Doing*”

(aprender fazendo), sendo que ele acompanhou de perto os primeiros passos da constituição da ESAV. Escolheu o terreno e monitorou a construção de sua sede, enquanto elaborava o projeto pedagógico que seria um marco na história do ensino superior agrícola de Minas Gerais (BOTELHO, 2016, p. 23).

Desta forma, graças à valiosa contribuição de Peter Henry Rolfs e do empenho do engenheiro-chefe João Carlos Bello Lisboa, em 29 agosto de 1926 a ESAV recebeu o presidente Arthur Bernardes para que ali ele proferisse o discurso de inauguração daquela instituição, salientando a importância da mesma para o estado de Minas Gerais. Tal importância se materializava no ideário científico de Peter Henry Rolfs e sua luta para extirpar o empirismo ingênuo do meio rural brasileiro. Na proposta de Rolfs:

Para que a ciência e a prática caminhassem juntas, era preciso igualmente que os alunos deixassem de lado os seus conhecimentos rurais que haviam aprendido com seus pais e avós iletrados, dando espaço à ciência e as tecnologias inovadoras que eram marcas da instituição. Para isso, fazia-se necessário “domesticar os alunos” incutindo neles a ideia de que o saber científico era o único conhecimento verdadeiro, necessitando de disciplina e exclusiva dedicação a fim de adquiri-lo (BOTELHO, 2016, p. 23).

Assim, vários jovens, muitos deles filhos de produtores rurais da região, foram atraídos para aquela instituição agrária que se instalava na cidade de Viçosa. Mas além da proposta de uma educação científica para o homem do campo, a ESAV igualmente trazia consigo um grande chamariz para aqueles que nela pretendiam estudar e que a diferenciava de grande parte das outras instituições nacionais de ensino superior: ela possuía em seu campus um internato masculino.

De acordo com Simonini (2018), João Carlos Bello Lisboa, engenheiro e posteriormente diretor da ESAV,, anunciou – em um relatório referente às atividades acadêmicas e estruturais referentes àquele primeiro ano de funcionamento institucional (1927) – a importância de se dar atenção à saúde dos discentes, uma vez que Bello Lisboa, “cultivava a perspectiva de que mente e corpo saudáveis caminham de mãos dadas com o aumento da capacidade de aprendizagem.” (SIMONINI, 2018, 99). Assim, de acordo com o referido relatório:

Foi exigido de todos os alumnos na matricula, uma certidão de saúde, provando não soffrerem de molestia infecto-contagiosa, e terem sido

vaccinados contra a variola. Nas primeiras semanas, foi cada um submetido a exame pelo medico da Escola, sendo este muito minucioso, e com o fim de se descobrirem defeitos, que deviam causar precauções especiaes por parte da Escola, com o fim de evitar que os alumnos se prejudicassem em esportes ou em trabalhos manuaes. Além de outros pontos, foi feito estudo especial da variação em peso de cada alumno e do peso que lhe seria mais certo, considerando-se a sua idade e altura. Depois de organizados os cursos, todos os internos e alguns externos fizeram exame de ankylostomia. Houve grande surpresa ao verificar-se que apenas um dos alumnos mostrou não sofrer de vermes intestinaes (...). Dos 23 alumnos em frequencia, dois externos e um interno não tomaram o remedio (além do que não mostrava infecção). (...) Diversas outras pessoas ligadas ao estabelecimento também o tomaram, sem que se registrasse um unico caso de inconveniencia. Ao contrario, mostrou-se immediato melhoramento das notas dos alumnos, no seu aspecto physico, e saude geral. É notavel que os alumnos que não se submeteram ao tratamento são entre os que mostram menos vigor, notas regulares ou peores, e atraso geral (LISBÔA, 1996, p. 15-16).

Ainda atuando para enriquecer a assistência estudantil, foi inaugurado o alojamento estudantil em 1928, o qual facilitava a permanência dos discentes dentro do campus a fim de que cumprissem as exigências acadêmicas (BOTELHO, 2016). Ainda nesse sentido, seguindo pelo trilho do pioneirismo nos investimentos em assistência estudantil, a ESAV passou a oferecer outros serviços de auxilio aos discentes:

No ano de 1931 foi publicado um novo regulamento para a ESAV e neste era anunciado que a Escola passava, então, a contar com inovações na assistência dada a seu alunado, professores e funcionários. Mediante o pagamento de uma taxa, os participantes da instituição podiam contar com serviços dentários, médicos, farmacêuticos e de enfermaria. A Escola também anunciou a organização de um serviço de esportes a fim de estimular a atividade física entre os alunos, além de um serviço de música aos que desejassem. Ainda no regulamento de 1931, também ficava evidente algo muito significativo com relação ao pioneirismo da ESAV na assistência estudantil brasileira: bolsas moradia (BOTELHO, 2016, p. 26).

Ambicionando ser referência para o Brasil em termos do desenvolvimento de uma agricultura científica, a ESAV se construiu no ideário de oferecer aos alunos um ensino de qualidade. Estes, por sua vez, deveriam retribuir com mesma intensidade à dedicação, sendo igualmente exemplos de disciplina e moral. Desta maneira, qualquer discente que fugisse às regras estipuladas pela instituição corriam o risco de ser

expulso do alojamento ou mesmo da própria Escola. Nesse sentido Botelho (2016) esclarece que, para a ESAV, o objetivo final era “entregar um produto nobre a cada curso terminado, e esse produto era o ex-aluno esaviano: um profissional diferenciado e um *expert* nas novas maneiras de lidar com a agricultura.” (BOTELHO, 2016, p.26).

Nas décadas de 1930 e 1940, o controle exercido das atitudes dos discentes durante os horários das aulas (e também fora deles), possibilitava que a ESAV inculcasse nos seus alunos um ideário de retidão e responsabilidade social e profissional que ficou conhecido como “espírito esaviano”. Na manutenção da disciplina e do ideário esaviano, o controle sobre aqueles que residiam no alojamento era grande, pois os discentes passavam dia e noite na instituição o que facilitava a fiscalização das atividades. No entanto, Botelho (2016) salienta que mesmo diante das severas regras, os estudantes não se furtaram em expressar suas indagações, expectativas, motivações e sensações no cotidiano da Escola. Uma das maneiras escolhidas pelos discentes foi a criação, em 1945, do semanário estudantil “O Bonde”⁷, cujo idealizador foi o jovem Antônio Athayde. O jornal desejava elucidar, com doses de humor, o que fugia aos olhos dos diretores vigilantes da Escola, A direção da ESAV autorizou a produção daquele jornal, proibindo, porém, que e tocasse em assuntos relacionados à política. Porém:

Apesar de todo o controle, “O Bonde” não deixava de expressar os desconfortos vividos dentro da instituição. Em meio às diferentes colunas do jornal, temos que as maiores reclamações dos estudantes para com a Escola giravam em torno da assistência estudantil. Assim, entre chacotas, brincadeiras, críticas e conflitos, o jornal também denunciava a rigidez do internato, a falta de uma enfermaria, o defeito dos bebedouros, a (pouca) qualidade da comida do refeitório, a demora da construção da piscina, etc. (BOTELHO, 2016, p. 28).

E é justamente nas palavras de Antônio Athayde, idealizador do jornal O Bonde, que percebemos a preocupação que os próprios discentes tinham com a saúde dentro do alojamento. Isso se deu quando de uma desventura: a morte de um aluno do internato. Este, que adoeceu dentro do campus, acabou falecendo pouco depois de retornar, muito adoentado, para casa de seus pais. Após a morte do jovem, em O Bonde, Athayde publicou um editorial cujo título era “Uma enfermaria para a ESAV”. Neste, era relatado que:

⁷ Bonde era uma gíria da ESAV que significava fazer barulho, desordem, algazarra.

Acontece de adoecermos aqui e o único lugar de repouso que possuímos é nosso próprio quarto. Aí mesmo, enfermo, ficamos em contato com os companheiros, somos atendidos pelo médico e pelo enfermeiro. No quarto, a não ser a atenção dos bons colegas, nos poucos minutos que lhes sobram, o doente fica quase inteiramente só. [...] E de se estranhar, e muito, que um estabelecimento escolar do porte da ESAV ainda não tenha uma enfermaria. Alias, sabemos por linhas tortas que já se cogita da construção de um prédio próprio para os enfermos aqui. Urge que a ESAV preste uma assistência mais apurada ao esaviano que por um infortúnio qualquer se vê obrigado a recolher ao leito. É de se esperar mesmo que se de a isso maior atenção, visto ser de necessidade imediata (ATHAYDE, “O Bonde”, 08/09/1945).

Em 1948, pela Lei no.272, de 13 de novembro, a Escola Superior de Agricultura passou a se chamar Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), quando ampliou cursos, inclusive com a criação do curso de Ciências Doméstica, o que abriu o campus para o público feminino e, conseqüentemente, a criação de alojamentos voltados para as mulheres. Além dos dormitórios femininos, na UREMG foi criado um Centro Social e o refeitório, este era abastecido com produtos da própria UREMG.

Em 1969 UREMG fora federalizada, passando aquela instituição a ser denominada de Universidade Federal de Viçosa. Com a federalização, ocorreu um significativo aumento do número de cursos da UFV (tanto de graduação, quanto de pós-graduação), o que atraiu milhares de estudantes, exigindo, por sua vez que se expandissem o número de alojamentos (os quais passaram de dois para seis), bem como a criação de uma Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), Segundo Simonini (2018, p. 101):

(...) respondendo às demandas por melhor gerenciamento da assistência ao estudante, foi criada, em 13 de março de 1978, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD). Esta foi um aprimoramento institucional da então Diretoria Geral de Assistência que, até então, responsabilizava-se pelos serviços de saúde, religião, manutenção dos alojamentos e refeitórios, além da promoção de atividades socioculturais (Botelho, 2016). A PCD, assumindo as funções da referida diretoria, teve pouco a pouco seu campo de ação complexificado nos anos subsequentes, vindo a se constituir nos seguintes serviços: Divisão de Alimentação (responsável pelos refeitórios), Divisão de Assistência Estudantil (responsável pelos alojamentos), Divisão de Esporte e Lazer, Divisão de Saúde (com profissionais fisioterapeutas, médicos, dentistas, nutricionistas e enfermeiros), Divisão Psicossocial (com psicólogos, psiquiatra e

profissionais de Serviço Social), Serviço de Bolsa (responsável pela seleção à Bolsa Moradia⁸, Bolsa Alimentação, Bolsa Creche/Pré-Escola⁹ e Serviço Moradia¹⁰)

Nesse sentido, Simonini (2018) também elucida que os investimentos em assistência estudantil se intensificaram nos anos 2000 devido aos investimentos empreendidos pelo Governo Federal – nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) – objetivando a expansão do Ensino Superior. Desta forma, surgiu a necessidade de se pensar em políticas públicas de fomento ao acesso e permanência dos discentes nas universidades brasileiras. Nessa perspectiva, foi criado o:

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial no. 6096, de 24 de abril de 2007. Este, capitaneado pelo Ministério da Educação, teve como principal meta a de promover condições financeiras para que as universidades – especificamente aquelas que aderissem ao referido programa – pudessem dobrar o número de alunos nos cursos graduação no decênio 2008-2018. Assim, o REUNI exigia que as universidades, diante do favorecimento de recursos financeiros, construíssem e/ou readequassem sua infraestrutura; promovessem maior ampliação de cursos de graduação; favorecessem uma maior mobilidade estudantil entre instituições; promovessem políticas de inclusão, além de incentivar uma maior articulação da pós-graduação com a graduação e destas com a Educação Básica (SIMONINI, 2018, p. 101-102).

Ao aderir ao REUNI, a UFV se comprometeu a aumentar o número de estudantes em seus cursos e, conseqüentemente, passou a se responsabilizar pelo fomento de políticas internas de prevenção à evasão estudantil. Ainda nesse sentido, com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7234 da Presidência da República, publicado em 19 de julho de 2010, o Governo Federal destinou para as universidades recursos exclusivos para a assistência ao estudante, promovendo assim, um maior investimento no auxílio em alimentação, moradias estudantis, assistência com transportes, saúde, inclusão digital, esportivo, cultural, creche e apoio pedagógico.

⁸ Auxílio financeiro para que estudantes de comprovada vulnerabilidade econômica e social possam residir fora do campus universitário.

⁹ Auxílio financeiro para auxiliar estudantes em vulnerabilidade social e econômica a pagarem despesas escolares de seus filhos entre 0 e 5 anos.

¹⁰ Concessão de vagas nos alojamentos a estudantes em vulnerabilidade econômica e social.

Com a expansão no número de discentes, novas preocupações rondavam a UFV que passou a aumentar a preocupação não apenas com questões estruturais, mas também com o aperfeiçoamento de ações de fomento à saúde física e emocional de todos os seus estudantes.

Com relação às ações destinadas a saúde, em especial a saúde mental dos seus discentes, Simonini (2018) descreve que a Universidade Federal de Viçosa deixou a cargo de sua Divisão Psicossocial o planejamento e o desenvolvimento de atividades voltadas para o bem-estar mental e, conseqüentemente, físico dos seus quase quinze mil alunos. Dentre as atividades da referida divisão destaco o:

(...) fomento de grupos para discussão de problemas temáticos como estresse, dificuldade de concentração nos estudos, treinamento de oratória e também a promoção de ações como: recepção dos estudantes calouros, acompanhamento psicológico/psiquiátrico e programas/eventos de prevenção ao uso de drogas. (SIMONINI, 2018, p. 103).

Além disso, é por meio da Divisão Psicossocial que são ofertados aos alunos atendimentos em regime de “plantões psicológicos”, nesses atendimentos cerca de sete profissionais atuam na tentativa de atender as urgências da comunidade universitária por meio de atendimentos sem a necessidade de agendamento prévio. Os “plantões psicológicos” acontecem todos os dias da semana, porém, não são suficientes para atender a grande demanda de alunos que procuram diariamente a Divisão Psicossocial em busca de auxílio psicológico. Além disso, são ofertados também atendimentos psiquiátricos em que dois médicos se revezam no atendimento as estudantes.

Atualmente as ações da Divisão Psicossocial estão embasadas em dois pilares: 1) os atendimentos clínicos (através do “Plantão psicológico”, a psicoterapia breve em casos específicos) e psiquiátricos; 2) expansão das ações visando a promoção e prevenção em saúde mental. Para alcançar esse último objetivo, a Divisão se dedica a promover ações preventivas como a campanha “De boa na UFV” – que tem como objetivo proporcionar aos alunos condições para manterem o equilíbrio acadêmico durante o ano letivo na UFV – assim como a Semana de Acolhimento. Esta, que geralmente era desenvolvida no início do ano letivo, quando novos discentes chegam à instituição, tem ganhado um novo formato, como o desenvolvimento, durante todo o ano, de palestras, minicursos e oficinas terapêuticas.

2.1 Os estudantes e suas conexões

Apesar de a Universidade Federal de Viçosa possuir um sistema de assistência à saúde física e mental a seus estudantes, as demandas por assistência tendem a ser maiores do que a capacidade de absorção das mesmas pela instituição. Além disso, a complexidade e singularidades dos casos envolvidos faz com que muitos sofrimentos de desenvolvam à revelia do conhecimento institucional a respeito de sua existência. Contudo, a exemplo dos estudantes que, em 1945, por meio do jornal “O Bonde”, manifestaram-se por questões relativas à saúde, podemos perceber que na segunda década do século XXI, os estudantes da UFV não se furtaram em se movimentar com relação à mesma pauta. Se em 1945, o estudante Antônio Athayde escreveu sobre as condições de precariedade na assistência aos discentes moradores do alojamento, exigindo uma enfermaria para a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), hodiernamente as manifestações dos estudantes se expandem por diversos meios de expressão midiática, e um dos principais é a internet.

Foi por esta que se multiplicou a *hashtag*¹¹ #nãoénormalufv, a qual abriu caminho para a partilha de experiências de vida discente tantas vezes invisíveis aos canais oficiais daquela instituição universitária. A hashtag #nãoénormalufv se alastrou rapidamente e ganhou atenção da mídia nacional¹² no divulgar depoimentos como o apresentado a seguir, em que um aluno do curso de Engenharia Química¹³ expressou suas vivências em relação à vida universitária:

Todo período faço uma média de 30 créditos para conseguir formar em cinco anos; todo dia estudo cerca de 12 horas pra conseguir cumprir com as atividades dos 30 créditos. Já não vejo meus pais há um mês e praticamente não sei o que tá acontecendo na minha casa. Perdi o aniversário do meu irmão mais novo e as bodas de diamante dos meus avós. Não vi meu pai no dia dos pais, nem minha mãe no dia das mães. Tudo isso pra tirar 40% em três das cinco provas que eu fiz em uma semana e ainda escutar: "você deveria ter se esforçado mais", "se não aguenta o nível da prova não deveria estar aqui", "se fulano conseguiu, você também deveria conseguir". Afinal, se alguém

¹¹ Hashtags se referem a palavras-chave que são antecedidas pelo símbolo cerquilha (#). As hashtags viram hiperlinks dentro da rede mundial de computadores (internet), o que faz com que sejam indexáveis pelos mecanismos de busca.

¹²<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/estudantes-se-organizam-e-cobram-mais-atencao-a-saude-mental-na-ufv.ghml>

¹³ <https://www.facebook.com/betaeq/posts/1635159383209760>

consegue algo eu também deveria, não é mesmo, Federal? EU NÃO CONSIGO ME ESFORÇAR MAIS. Entrei na universidade cheio de sonhos, planos e confiança no meu potencial. Hoje tomo antidepressivos, não consigo dormir e tenho frequentes ataques de pânico, acho que sou a pessoa mais incapaz do mundo, e olha só, não tenho nem 20 anos. SERÁ QUE VALE A PENA SER UMA DAS MELHORES UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PAÍS ÀS CUSTAS DA SAÚDE MENTAL E DA VIDA DOS ALUNOS? ATÉ QUANDO TEREMOS QUE ABAIXAR A CABEÇA PARA PROFESSORES QUE NOS FAZEM QUERER DESISTIR DOS NOSSOS SONHOS, E ATÉ DAS NOSSAS VIDAS? Minha melhor amiga quis se matar hoje, e ela não é a única.

O depoimento ilustra a experiência de um aluno com relação ao seu curso, que, mais do que apresentar a excessiva carga horária destinada aos estudos, ao afastamento do lar, à cobrança por notas, lançou um questionamento sobre a responsabilidade das universidades e dos professores na saúde mental dos estudantes. Simonini (2018, p. 106) considera que:

O “Não é normal UFV” procurou evidenciar que a questão da saúde mental dos estudantes estava atrelada a todo um modo de viver-estudar na universidade, em especial a práticas de opressão na relação professor-aluno e a lógicas “draconianas” dos sistemas de avaliação internos, como o regime das provas.

No entanto, torna-se importante ressaltar que a iniciativa de lançar a hashtag partiu dos estudantes membros do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos coletivos discentes “Levante Popular da Juventude¹⁴” e “Rebele-se¹⁵”, após terem tido conhecimento, no ano de 2016, da tentativa de suicídio de uma aluna residente em um dos alojamentos femininos da instituição. Desta forma, ao levantarem a temática sobre saúde mental no Ensino Superior, o movimento estudantil – e os coletivos a ele relacionados – buscou não só chamar a atenção da UFV para a causa da saúde mental discente, como também disputar ações de destaque nos jogos de poder a se tramaram no cotidiano da universidade. Para o entendimento do conceito de “coletivo”, uso aqui aquele oferecido por Escóssia e Kastrup (2005, p. 301) quando consideram que coletivo pode:

¹⁴ É uma organização, presente em várias universidades brasileiras, de jovens militantes e voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade. Muitos consideram o Levante como sendo a articulação jovem do partido Consulta Popular.

¹⁵ Organização estudantil presente em várias universidades e associada ao Partido Comunista Revolucionário (PCR). Atualmente esse movimento estudantil é denominado de Correnteza.

(...) ser entendido como rede social, desde que se garanta o princípio da heterogeneidade do social, assim como de toda e qualquer entidade, seja ela um indivíduo, uma comunidade, um texto ou um objeto técnico.

Assim, dentro do movimento estudantil na Universidade Federal de Viçosa, um coletivo pode se organizar em territórios identitários com o objetivo de defender diferentes pautas sociais (como diversidade sexual, relações de gênero, cultura, etnia, políticas partidárias), a estabelecerem, ou não, vínculos diversos com o Diretório Central dos Estudantes e, igualmente, fomentarem – nesta associação com o DCE e fora desta – diferentes currículos a configurarem saberes que não necessariamente estão institucionalizados na universidade. Temos, assim, que as pautas em tensão no movimento estudantil da UFV ultrapassavam questões meramente acadêmicas, colocando em evidência não apenas maneiras de se produzir profissional, mas também formas múltiplas de se construir como ser humano. Dessa maneira, o movimento estudantil (ME) da UFV se compõe em redes em que encontramos relações plurais a intersecionarem políticas partidárias, políticas públicas, políticas culturais, estéticas e interesses diversos que fazem desse movimento um caldo tanto criativo quanto igualmente instável e flutuante. Assim, entendo que, para que meu leitor compreenda os caminhos que percorri na construção desta dissertação, torna-se importante narrar um pouco das minhas experiências com o movimento estudantil da UFV.

Minha história com o ME se iniciou em 2015, quando fui convidada por uma colega do curso de Pedagogia a participar de uma roda de conversa sobre a assistência estudantil na UFV, realizada pelo coletivo “Rebele-se”. Como na época eu residia no Alojamento Velho, fui convidada para apresentar a outros estudantes, (alguns deles não conheciam a dinâmica interna dos alojamentos, por residirem em repúblicas na cidade de Viçosa) as precariedades que muitos alunos enfrentavam naquelas moradia, como falta de água quente – ou excesso de água quente (que naquela época feriu uma aluna, que ao abrir o chuveiro foi surpreendida por um jato de água extremamente quente) –, falta de segurança nas portarias, alimentação aos fins de semana, dentre outras pautas.

Confesso que foi uma experiência diferente das vivenciadas até aquele momento na UFV, pois eu nunca tinha falado tão abertamente sobre minhas

percepções sobre o alojamento. Ali, naquela roda de conversa, todos pareciam se interessar por minhas palavras. Nesse sentido, passei a frequentar outros eventos organizados pelo coletivo “Rebele-se” até que fui convidada para fazer parte do grupo e aceitei. No mesmo movimento em que me tornava membro do “Rebele-se”, fui também convidada para participar do Centro Acadêmico de Pedagogia.

Eu entrava, então, em um movimento estudantil que se estruturava da seguinte maneira no primeiro semestre de 2015: o Diretório Central dos Estudantes (DCE) era a representação máxima de todos os estudantes e se incumbia de organizar as mais diversas pautas dos discentes a fim de repassá-las à instâncias superiores da instituição. Para a União Nacional dos Estudantes o DCE:

É a entidade que representa o conjunto dos universitários de uma determinada universidade. Deve existir nas instituições de ensino que tenham mais de quatro cursos superiores. O DCE possibilita aos estudantes o debate e mobilizações relacionadas àquela instituição, seus problemas, desafios gerais ou específicos (UNE, 2016).

O DCE era composto por membros atuantes nos Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Acadêmicos (DAs) organizados nos diferentes cursos da universidade. De acordo com Botelho são, respectivamente:

O Centro Acadêmico (CA) é a entidade que representa os cursos ou departamentos de forma mais específica. Os alunos que compõem o CA de seu curso são escolhidos por meio de eleições periódicas. Os representantes montam chapas e divulgam suas principais ideias, e os demais estudantes votam para eleger a chapa que melhor representará o curso na instituição. O Diretório Acadêmico (DA), por sua vez, tem a mesma função que o CA, porém ele pode representar mais de um curso, ou seja, ele atende a um grupo de cursos de uma mesma entidade (BOTELHO, 2016, p. 45).

Concomitante à minha inserção no ME, fui convidada a realizar uma pesquisa de iniciação científica que tinha como objetivo acompanhar a potencialidade do movimento estudantil dentro da UFV. Passei, assim, a frequentar as reuniões do DCE na sede administrativa do mesmo – chamada de Porão¹⁶ – e me integrei àquele novo ambiente, que se tornou para mim complexo e caótico. Confesso que naquele início

¹⁶ É um espaço situado no subsolo do edifício denominado Centro de Vivência da UFV, e que é a sede do ME da universidade, abriga salas de vários CAs, existe uma pequena biblioteca e a própria sede do DCE.

as coisas ficaram confusas em minha cabeça, eu era uma pesquisadora ou uma militante? Não tenho resposta. Fui os dois. Ou os dois me fizeram uma militante pesquisadora. Naquele mesmo ano de 2015 participei do “Congresso Estudantil 2015: repense o movimento estudantil”. Eu ainda não compreendia muito bem o ambiente em que estava imersa, apenas seguia as diretrizes dadas pelo Rebele-se e pelo CA Pedagogia durante as ações que se desenrolavam naquele congresso. Aquele evento tinha como pauta principal reformular o estatuto estudantil da UFV, sendo que o estatuto do DCE que vigorava na época era datado do ano de 2008. Assim, sua reformulação se tornava urgente, tendo sido a mudança no estatuto uma das promessas de campanha de chapa Ação Coletiva, que venceu as eleições para a gestão de 2015 do Diretório Central dos Estudantes da UFV.

Durante aquele congresso se fizeram presente integrantes de vários seguimentos estudantis como: CAs, DAs, coletivos, além de estudantes de graduação não filiados a nenhum dos órgãos mencionados acima. Havia pautas que borbulhavam entre os estudantes como a reformulação de um novo Estatuto do DCE, a efetivação dos coletivos dentro do ME e o papel do DCE UFV perante a União Nacional do Estudantes. Todavia, o evento foi extremamente esvaziado, mesmo os integrantes do ME, em especial os gestores do DCE apresentando pautas importantes para a comunidade universitária, realizando falas empoderadas com domínio de tema, aquele congresso estudantil não sensibilizou a comunidade universitária, ficando as discussões restritas a poucos alunos e alunas que se dispunham a comparecer ao evento.

Porém, durante o referido congresso foi apresentado aos estudantes os coletivos que até aquele momento agiam, de certa forma, de maneira invisível na cena universitária. Foi um processo complicado para mim; precisei de tempo para entender a diferença de atuação de alguns coletivos e também a diferença de um CA para um coletivo. Compreendi que a gestão Ação Coletiva tendia muito à favorecer a emergência dos coletivos defendendo, portanto, o voto direto dos mesmos nas reuniões do Conselho Estudantil, bem como articulava meios para que os coletivos se inserissem mais nas discussões do congresso. Desta forma, o cenário do ME que começava a se desenrolar à minha frente me mostrava coletivos que lutavam por pautas diversas, como por exemplo: os que problematizavam questões da sociedade de uma forma mais ampla (como os coletivos Rebele-se, Levante Popular da

Juventude e o Quilombo); os que lutavam em pautas mais específicas (como o Primavera nos Dentes defendendo pautas de diversidade sexual; o Vacas Profanas, ligado a temas feministas; os coletivos Marias Joanas e Bolando ideias, que militavam contra a política de proibição ao uso de drogas, sendo então, a favor da legalização da maconha). Foram apresentados tantos coletivos que minha cabeça fervilhava; nas listas de chamadas devíamos assinar nosso nome e ao lado colocar o nome do coletivo ou CA ao qual pertencíamos. Quando a lista chegou até mim fiquei perplexa pela quantidade e variedade de coletivos a respeito dos quais eu então nunca tinha ouvido falar.

As marcas que ficaram em mim daquele congresso eram as de que era preciso me posicionar politicamente. Sentia que, enquanto membro do Rebele-se e do CA de Pedagogia, precisava expor minha opinião naquele cenário, mesmo que fosse uma opinião moldada por minhas relações de proximidades com outras colegas do coletivo ao qual pertencia. E os posicionamentos aos quais eu era convocada não se limitavam apenas as relações internas à própria universidade, mas também a dinâmicas que se interagiam à política nacional. Isso porque partidos políticos se tramavam aos coletivos, numa dinâmica que Botelho (2016, p. 67), que se dedicou a estudar as tramas e emergências dos coletivos na UFV, muito bem indicou ao apresentar que:

Rebele-se, Quilombo e Levante têm vinculações com partidos políticos. Sendo que o Rebele-se, como já citado, está atrelado ao PCR [Partido Comunista Revolucionário], que acredita em uma revolução armada. O Quilombo tem ligações com o PT [Partido dos Trabalhadores] e o Levante está ligado ao partido Consulta Popular, que possui articulações com movimentos sociais e camponeses, visando a tomada de poder. Todavia, esses coletivos estavam também em constante ligação com a UNE, pois disputavam delegados para as votações de liderança da UNE, por isso, entravam em conflito com os DCEs em gestão na UFV.

Outros coletivos que defendiam pautas mais específicas, faziam ligações diretas com o DCE gestão Ação Coletiva, apoiando suas ideias: Articulação Nacional dos/das Estudantes de Ciências Sociais (ANECS), Primavera nos Dentes, Vacas Profanas, Marias Joanas, Bolando ideias, Cultivare, Centro Acadêmico Livre de Geografia (CALGEO), Articulação dos Estudantes de História (AEH), O Bloco (grupo de percussão), República do 30 e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB).

Todos esses coletivos estavam presentes no Congresso Estudantil e se expressavam, cada um à sua maneira, na constituição do ME que se fortificava dentro da UFV. Sendo assim, muito do que se discutia naquele congresso já havia sido tramado em 2014, quando das eleições em que a chapa Ação Coletiva concorreu para o DCE e se saiu vitoriosa. Como já mencionei, uma das pautas de campanha da Ação Coletiva tinha sido justamente o fortalecimento dos coletivos e sua efetivação por meio de voto dentro do Conselho Estudantil. Assim, no Congresso Estudantil capitaneado pela Ação Coletiva, era importante que fosse votado o direito dos coletivos a terem uma maior representatividade no DCE. Nesse sentido, no Congresso Estudantil foi reestruturado o estatuto do DCE, em que se reconheceu a importância dos coletivos discentes que existiam na UFV:

Parágrafo 1º - O Diretório Central dos Estudantes reconhece a representatividade de todos os movimentos estudantis e sociais, desde que essas organizações não entrem em conflito com os princípios e obrigações do DCE-UFV, com os princípios dos direitos humanos, da cidadania e dos Conselhos de Centros, Diretórios Acadêmicos, Coletivos e grupos (Estatuto do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Viçosa).

Todavia, para participar ativamente do Conselho Estudantil (CoE) e ter direito a voto durante as reuniões, era preciso seguir algumas diretrizes que também foram estabelecidas naquele Congresso Estudantil e estavam lavradas no novo estatuto que passou a vigorar a partir daquela data:

Artigo 18º - Para participar com direito a voz e votos todos os coletivos e grupos da UFV precisam atender aos seguintes requisitos:

- A. Apresentar ao CoE documentação que comprove, no mínimo, um (1) semestre letivo de atividade desde sua existência.
- B. Estar presente consecutivamente nas últimas três (3) reuniões do CoE imediatamente anteriores à reunião que se pleiteia o direito a voto pela primeira vez.
- C. O CoE pode cassar o voto de qualquer Coletivo por motivo de ausência. A quantidade de ausência será definida no regimento interno.
- D. O Coletivo ou Grupo associado não deve ser instrumento, ou ter como meio ou finalidade as opressões a um indivíduo ou grupo de pessoas, respeitando os Direitos Humanos e Cidadania. O Coletivo ou Grupo também deve garantir que sua existência não colabore para práticas discriminatórias, fruto de preconceito social, étnico, de gênero ou qualquer outro elemento que possa dar ensejo à discriminação injusta (Estatuto do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Viçosa).

Os coletivos passaram, então, a ter voto nas reuniões do CoE e maior visibilidade no ME da UFV. No entanto, nem todos os coletivos estavam representados ali naquele congresso e muitos ainda viviam nas teias invisíveis da instituição, não se preocupando em se estabelecerem enquanto grupo ligado ao ME. E foi nessa vertente de não se preocupar em tecer articulações com o Diretório Central de Estudantes que encontro o coletivo que é o foco de estudo desta dissertação: o “Enq é Empatia”.

Na época daquele congresso, contudo, o coletivo “Enq é Empatia” ainda não existia em sua materialidade, encontrando-se concebido em forma embrionária nos desejos de uma estudante do curso de Engenharia Química (cuja abreviação é “Enq”) que neste trabalho chamarei de Catarina. Se, por ainda não existir, o Enq é Empatia não foi mencionado naquele congresso, os desdobramentos das discussões lá realizadas e a nova autoridade que os coletivos ganharam a partir daquele momento, pavimentou o caminho para o surgimento de novos engendramentos estudantis como o Enq é Empatia.

Porém, antes de narrar meus encontros com este coletivo e as tramas que o enovelam nas discussões sobre saúde mental na Universidade Federal de Viçosa, considero ser importante apresentar uma discussão sobre o método de pesquisa que abracei no desenvolvimento deste trabalho. Foi um método que, possuindo suas particularidades, me permitiu seguir maneiras de viver e de pensar mais do que quantificar sintomas ou enumerar doenças discentes. Foi um método que me levou a seguir movimentos e, principalmente, narrar histórias a tramarem a dimensão micro da vida individual com a macro da dimensão social.

3 PROSEAR NAS FRESTAS DO COTIDIANO

Considero que as pesquisas quantitativas são importantes no indicar realidades macroscópicas seguidas por indicativos estatísticos. Contudo, generalizam as expressões particulares dos sujeitos e deixam de revelar fatos importantes sobre as realidades vividas. Assim, ao optar nesta dissertação pelo método qualitativo de pesquisa, proponho-me a seguir indicativos de movimentos de subjetivação a acionarem maneiras de viver e de inventar a vida dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, dialogo com Lopes (2004), quando o autor argumenta que as pesquisas qualitativas:

(...) não se organizaram com o objetivo de coletar porcentagens ou medir quantidades, mas de indicar e mapear tendências. A possibilidade de falseamento de tais estudos se torna, então, menor do que na quantitativa, já que a tendência a ser indicada nem sempre é um dado observável, mas um movimento possível. Todavia, muito do que ficou sendo chamado de pesquisa qualitativa esteve (e em muitos casos ainda está) limitada à interpretação das tendências que os dados quantitativos indicavam, estando assim subordinada ao trabalho de quantificação (LOPES, 2004, p. s/p).

Além disso, Oliveira (1998, s/p) nos indica que as estatísticas são, geralmente, produzidas com base em observações das realidades “das quais se extraiu, escolheu, selecionou o que as tornava similares”, sendo que o que é singular tende a ser descartado. No desejo, então, de pesquisar a singularidade com que se pratica “a vida de todos os dias” (1998), as práticas cotidianas dos sujeitos reais, múltiplos, diversos, me produz a uma pesquisa qualitativa a valorizar os encontros e a produção de conversas no cotidiano favorecedora do seguir os indicativos de subjetivação de vidas singulares, com a partilha de experiências, relatos e sentimentos. Nesse sentido, concordo com Spink (2008) quando este elucida que o que consideramos como simplesmente conversar pode ser igualmente um rico campo de conhecimento e aprendizado. Em suas pesquisas, o referido autor considera:

(...) a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas de espera, corredores, escadas, elevadores, estacionamentos, bancos de jardins, feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem. Com a expressão “micro-lugares”, busca-se recuperar a noção da psicologia social como prática social, de conversa e de

debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários (SPINK, 2008, p.70).

Desta forma, enquanto sujeitos participantes e construtores desses micro-lugares cotidianos, compartilhamos informações por meio das conversas, uma vez que conversar é uma forma de interação social que abre caminho para que relações sejam alinhavadas e solidificadas. No conversar durante um processo de pesquisa, as informações não necessariamente seguem um roteiro pré-definido, uma vez que podem seguir trajetórias que, em sua espontaneidade, fazem com que pesquisado e pesquisador sigam caminhos inusitados à medida que a temática do conversar se desenrola. E esse conversar são “pequenos momentos do fluxo diário, abertos as possibilidades da convivência cotidiana; são fragmentos, às vezes de conversas, às vezes de acontecimentos; às vezes de documentos que nos chegam às mãos” (SPINK, 2008, p.73).

Spink, contudo, não se furta de compreender os desafios inerentes ao processo de se assumir como cientificamente legítimas as práticas de pesquisa que se sustentam na dimensão do diálogo e do encontro; isso porque há uma difusão no meio acadêmico – principalmente aquele meio que valoriza uma postura de neutralidade e distanciamento do investigador – da ideia de que uma boa pesquisa deve ser realizada com um rigor metodológico compreendido pela ótica de uma neutralidade e de um distanciamento, com a aplicação de instrumentos planejados previamente e com objetivos bem esclarecidos. Em contrapartida, há também toda uma movimentação que defende a legitimidade da pesquisa social que se realiza no calor dos encontros e no rompimento da muralha de neutralidade entre o pesquisador e seus investigados. Assim, segundo Spink (2008, p. 75):

Há tratados imensos sobre o uso da etnografia, sobre registros de campo e sobre pesquisa participante porque não é muito fácil convencer alguém de que sentar em cafés, andar nas ruas, escutar conversas alheias, conversar em filas e olhar a arquitetura urbana é ciência.

Ainda nesse sentido, para Batista, Bernardes e Menegon (2014, p.97), “os modelos racionalistas compreendem a conversa como algo distante da objetividade requerida pela ciência hegemônica, retirando de cena o prosear como possibilidade de método de investigação científica”. Investir nesse caminho metodológico do

conversar, significa, para Reis (2017.p, 142), conceber que as “conversas incidentais ou provocadas, quando valorizadas, vão criando espaços para aquilo que não está escrito e nem previsto, pois os encontros proporcionam diálogo, requerendo vozes e escuta”. E Batista, Bernardes e Menegon (2014) ainda acrescentam que as conversas no cotidiano são importantes porque possibilitam, além dos registros realizados por meio de gravadores, cadernos de campo ou questionários, a possibilidade de compartilhar sentimentos e narrativas de vida.

Nesta perspectiva, entendo que as conversas que acontecem no cotidiano oferecem pistas para acompanhar o que atravessa esses sujeitos no seu compor diário de um universo existencial. Principalmente porque por “cotidiano” entendo não um lugar, mas um processo; processo este sempre relacional, sempre em vias de rearranjos apesar de trazer consigo um ritmo aparentemente constante em sua estabilidade. Assim, dialogo com Simonini, Botelho e Amorim (2014) no entendimento do conceito de cotidiano como sendo um processo em constante fluidez. Mais do que seguir estatísticas, pesquisar nos cotidianos envolve seguir tramas que se tecem nas singularidades de encontros que, urdidos em redes complexas, colocam em relação os corpos, os afetos, as políticas, as geografias, as instituições..., no praticar de realidades e mundos.

Dessa maneira, se o termo cotidiano comumente nos remete a algo estático, em cadência, corriqueiro, uma rotina, o seu processo se dá em relações contínuas, como nos versos da poetisa mineira Adélia Prado (2017), impressos em seu poema “Para comer depois”:

Na minha cidade, nos domingos de tarde, as pessoas se põem na sombra com faca e laranjas. Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta, a campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas: "Eh bobagem![...] é domingo, é domingo, é domingo (PRADO, 2017, p 38).

No cotidiano representado pela autora, a rotina se estabelece aos domingos quando os moradores “se põem na sombra com facas e laranjas” à espera do rapaz de bicicleta que parece sempre reaparecer naqueles dias dominicais, mantendo a coerência de um mundo aparentemente sempre igual. No entanto, o processo do viver cotidiano é invenção que se debruça nas conversas que surgem enquanto a “laranja é descascada”; nos risos que a “campainha desatada” provoca e nos sentimentos

nunca iguais que o ato de “sentar na sombra” com outros sujeitos provoca nos domingueiros encontros.

Assim, mesmo que nos inclinemos a tentativas de viver uma vida linear, com planejamentos, horários pré-definidos, na busca incansável por uma constância que nos tranquilize, o dia a dia nos atravessa com o inusitado, com as flutuações singulares que ganharem existência no viver cotidiano. Viver este aparentemente igual, mas preche de possibilidades inusitadas, como Lopes (2011, p. 19) descreve quando diz que:

(...) acredito que, se as dinâmicas vivenciais cotidianas podem se apresentar envolvidas em ritmos monotéticos, igualmente carregam consigo o risco de desvios a serem significados como “monstruosos” e “rebeldes” por não seguirem os roteiros de cadência normatizadas. Trazendo em seu fluir tanto rotinas estabilizadoras quanto rotas aberrantes, o viver cotidiano pode ser atravessado por intensificações a fomentarem crises em velhas estabilidades e desamparos frente à inexistência de identidades *prê-à-porter* permanentes que tragam em seu bojo certezas seguras em sua imutabilidade.

Nesse mesmo sentido, dialogando com os estudos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia sobre praticantes do cotidiano, Simonini (2016) defende os processos relacionais que criam o viver cotidiano como sendo férteis em produção de conhecimento. Em tais processos, os sujeitos, que muitas vezes passam despercebidos, são assumidos como potencializadores de reflexões a romperem com as lógicas que assumem por cotidiano uma rotina estática e ausente de surpresas. Nesse sentido, Simonini considera que em seus trabalhos de pesquisa, os pesquisadores nos/dos cotidianos:

Preocupando-se com o que emancipa e inventa outras trajetórias de saberes, tentam seguir não apenas o que se repete, mas, principalmente, as dinâmicas que escapam, escoando, em sutileza e/ou violência, entre as fissuras dos modos dominantes de subjetivação. Acreditam, dessa maneira, que os conhecimentos não são cultivados em uma instância *não cotidiana* e asséptica em contágios, mas em processos que se constroem nos encontros banais do dia a dia: nas maneiras de trabalhar, de fomentar solidariedades e conflitos, nos modos de preparar os alimentos, de brincar, de compor reflexões, músicas, histórias, etc. (SIMONINI, 2016, p.100).

As frestas nos processos em que eu mesma me compus em meus cotidianos me levaram ao encontro com sujeitos da presente pesquisa e a partilhar junto com

estes a invenção diária de “praticar a realidade” (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, dialogo com Ferraço (2007) em seu argumentar de que fazer pesquisa com os cotidianos é romper com as amarras e engessamentos, dispondo-se a percorrer os caminhos e trilhas narrativas e experienciais, construindo um pesquisar com os sujeitos e não um pesquisar sobre os sujeitos. Colaborando com Ferraço, Lopes (2011) aborda que se aventurar no cotidiano é experimentar com os sujeitos, acolhendo sua inventividade, compondo com suas experiências, partilhando dos mundos e sentidos que emergem em suas narrativas. Desta forma, quando me deixo a olhar, sentir, experienciar um cotidiano construído em redes de *saberesfazeres* erigidos por sujeitos que inventam para além de rotinas estabilizadoras, passo a tecer junto a eles outras redes que nos levam a partilhar escutas, falas, histórias, narrativas e universos de diferentes dimensões. Nesse sentido, esse cotidiano, mais que um lugar específico, é ele próprio tramas, encontros, uma vez que “as redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!” (FERRAÇO,2007, p.78).

3.1 Pretensões

Foi, pois, me disponibilizando ao incerto dos encontros em cotidianos nos quais eu também estava enredada que, ao iniciar esta pesquisa, meu coração e minha mente se encontravam em completo estado de excitação. Meus planos eram os mais grandiosos possíveis, fazendo ressonância com toda uma história de ansiedades que me conduziram no passado a colapsos emocionais, aumentando meu sofrimento mental. A busca de perfeição, a expectativa de uma trajetória ausente de erros ou fracassos era, por um lado, o que me levou a estudar o sofrimento mental no meio discente, mas, ao mesmo tempo, era o que me convidava ao afogamento diante do desafio de caminhar em cotidianos que eu não tinha controle do que iria encontrar e como iria conduzir as informações que o trajeto de pesquisa me trariam. Sozinha em meu quarto, perigosamente arquitetava maneiras de realizar uma dissertação magnífica que mostrasse a potência das narrativas, no descrever o sofrimento mental que assombrava estudantes universitários. Sofrimento este que me rondava igualmente naquele momento de início de investigação, pois diante a um mar de encontros incertos, a primeira sensação era de medo. Contudo, desde o primeiro instante que defini o tema “saúde mental” como objetivo de pesquisa, queria ouvir

estudantes, que, assim como eu, sentiram na pele desestabilizações psíquicas no período da graduação. Como nenhuma pesquisa pode ser considerada neutra, muito de minha motivação nessa temática teve como foco revisitar minha própria história ao procurar seguir, na vida dos estudantes pesquisados, trajetórias existenciais tramadas em problemas semelhantes àqueles frente aos quais desabei. Na construção da pesquisa, fui, então, atravessada pela necessidade de saber se outros estudantes passaram pelo mesmo que eu e como superaram – se superaram – o desafio do caminho que construíram. Assim, no processo da pesquisa eu sentia que o campo de investigação consistia em um angustiante mergulho na escuridão minha e de outros.

Escuridão! que bom que ela existe! Muitos têm medo da escuridão, alguns até dizem que é na escuridão que nossos medos se tornam maiores. Concordo! Mas é na escuridão que surge o silêncio e os olhos da mente ficam mais atentos. Quando sozinha em meu quarto, no escuro, em meio a pensamentos grandiosos para este trabalho, mergulhava em devaneios sobre “como fazer isso crescer?”. Queria, na verdade, contar minha história. Medrosa, acreditava contudo que somente minha história não teria valor “científico”. Mesmo sabendo de tantos outros trabalhos que narravam apenas uma única trajetória de vida, tramando ao mundo microscópico de uma vida toda uma rede de processos institucionais que fazem a relação indivíduo-coletivo um processo interconstituente, resistia à ousadia de descrever apenas uma história de vida: a minha. Seria preconceito meu? Seria a minha vida – com seus encontros institucionais, afetivos, desabamentos emocionais e reconstruções – pequena demais para ser “objeto” de análise de uma pesquisa autobiográfica? Enfim, pensei em inúmeras formas de como fazer esse caminho

Não queria, portanto, reduzir essa pesquisa a dados quantitativos ou mesmo a citações diretas dos alunos investigados. Queria, na verdade, elucidar as tramas de subjetivação que produziam a experiência singular de cada história narrada; de como detalhes “insignificantes” e singulares de uma vida poderiam fazer redes com processos coletivos macroscópicos. Queria, igualmente mergulhar no que era mais íntimo e intransferível de cada narrativa vivenciada e, se possível, descrever o momento em que o olho brilha ao tocar em um assunto agradável, ou quando se enche de lágrimas, prestes a desabar, diante de uma lembrança triste, ameaçadora. Queria que meu leitor sentisse o embargo na voz quando falamos de assuntos delicados como abandono de curso, tentativas de suicídios, depressão, ansiedade, crises. Que

pudesse sentir também a alegria que nasce de uma conquista, de uma superação ou da coragem ousada e simples no dizer: “mudei o caminho”. Te disse que meus desejos eram grandiosos! Como engenhar tamanha pretensão? Narrar um percurso da existência de um sujeito através do olhar do próprio sujeito?

Em meus estudos sobre narrativas de vida, porém, sentia uma cobrança interna que me paralisava. Queria ler de tudo, exceto sobre métodos de pesquisas. Via o tempo escorrendo pelas minhas mãos, lia e relia e, no entanto, não escrevia. Essa angústia me fez lembrar os dizeres de um professor que, há alguns anos, durante um congresso do curso de Pedagogia na UFV, anunciou que “quando você está se afogando o melhor é parar de se debater e boiar; seu corpo sabe o que faz”. Então, movida por essa lembrança, parei, fui até meu armário e decidi ler um livro de que gostava. Olhei em especial para os livros de Dostoiévski e me lembrei de que não li o livro “O Idiota”; imediatamente comecei a leitura e, para minha surpresa, percebi que o autor realizou, durante toda sua obra, longas narrativas sobre as personagens e que os próprios personagens realizavam narrativas a respeito de episódios marcantes de suas vidas. Poderia eu fazer o mesmo? Não! Não tenho à habilidade de escrita de Dostoiévski; porém, já me sentia inspirada a recomeçar.

3.2 Narrar

[...] isso se deu a quase que a mais de trinta e cinco anos; no entanto ao memorizar nunca consegui me livrar de alguma impressão, que, por assim dizer, aranha o coração. Aliás é uma coisa extremamente tola: na época eu acabará de ser promovido a sargento-mor e estava começando a fazer carreira no exército. Bem, sabe-se como é um sargento-mor: sangue, água fervente, mas as economias são de centavos. Na época eu arranjei uma ordenança, o Nikífor, que se preocupava terrivelmente com economia, juntava, costurava, areava e lavava, e em toda parte roubava com a única finalidade de multiplicar bens domésticos; era o homem mais verdadeiro e mais honesto. Eu, é claro, era severo, porém justo [...] (DOSTOIÉVSKI, FIÓDOR, 2010, p. 180)¹⁷.

O trecho acima ilustra a narrativa proferida pelo personagem Ivan Fiódorovitch Léphantchin, personagem do livro “O Idiota” de Fiódor Dostoiévski, escrito em 1868. Tal narrativa aconteceu em um jantar íntimo de aniversário da jovem Nastácia Filíppovna,

¹⁷ O Idiota é o quinto volume integrante das obras completas de Dostoiévski, publicado em 1868.

considerada pelos habitantes da cidade de São Petersburgo, na Rússia czarista, como a jovem mais bonita e astuciosa da região. No referido jantar comemorativo, um dos convidados propôs que todos participassem de um jogo (*petit jeu*¹⁸). Tal jogo exigia que cada convidado:

[...] sem se levantar da mesa, contasse alguma coisa sobre si mesmo em voz alta, mas uma daquelas coisas que a própria pessoa, por consciência, considerava mais tolo de todos os seus atos tolos em toda a sua vida; mas contando que fosse de maneira sincera e, principalmente, que fosse mesmo sincera, sem mentiras! (DOSTOIÉVSKI, 2010, p. 174).

A princípio, todos acolheram aquela ideia com estranheza, pois seria necessário acessar as memórias mais profundas e, talvez, vergonhosas, sobre uma parte da trajetória existencial até aquele momento. Porém, a pedido da aniversariante alguns personagens principais da trama participaram do referido jogo e narraram momentos tolos, perversos e/ou constrangedores de suas existências. A intenção de Nastácia Filíppvna com aquele convite era fazer com que os homens mais influentes da sociedade de São Petersburgo, que se encontravam em sua residência – como o general Léphantchin – mostrassem seu lado mais perverso através de suas próprias narrativas de vida.

E Léphantchin, em especial, narrou sua experiência no período em que era aspirante a sargento, destacando suas desavenças com uma velha senhora por um motivo tolo: uma sopeira enferrujada. Para ele, o momento mais vergonhoso de sua existência se deu ao perceber que durante a mudança de uma fazenda para outra, a velha resolveu furta-lhe a sopeira de vez. Movido pelo ódio, foi até a casa da velha senhora e, sem nem mesmo ser recebido por ela, começou a xingá-la. Ao perceber o silêncio e a inexpressão no rosto da senhora, aproximou-se e percebeu que estava discutindo com um defunto. A velha acabara de morrer e ele não percebeu. Léphantchin, era um sargento, um jovem com carreira promissora e, segundo ele, brigar por uma sopeira com uma defunta o envergonhara tremendamente. Quando Ivan Fiódorovitch Léphantchin narrou, portanto, aquele fragmento de sua existência, esse fragmento disse respeito a um contexto social que envolveu toda uma produção de

¹⁸ “Jogo de salão”, em francês no original. (N. do T.)

política, de modos de viver agenciadas a outras experiências como pessoa e como militar.

Inspirada pelos escritos de Dostoiévski e de outros como Bertaux (2010), Amorim (2017), Alves (2010) e Cunha (1997) – que se dedicaram a estudar as narrativas como método de escrita e de pesquisa – escolhi para esta dissertação ouvir as experiências de vida de três universitárias na intenção de, a exemplo do que ocorreu com as personagens do livro de Dostoiévski, escutar suas fragilidades, suas fraturas, seus momentos de decepção, frustração, queda e como lidavam com essas experiências que quase ninguém aprecia deixar transparecer em espaço público. Enfim, escolhi ouvir o sofrimento mental dentro da perspectiva de seguir tramas de vida que ligam um sujeito específico a toda uma política de produção de realidade que o compõe e que também o ultrapassa.

Assim, ao optar pela narrativa como instrumento metodológico, escolhi caminhar por trajetórias de (des)construções de experiências em que, ao narrar um trecho da sua vida, o sujeito pode ter a oportunidade de se reelaborar. Cunha defende que a narrativa se configura como instrumento formativo, pois:

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997, p.187).

Desta maneira, narrar é também uma maneira de ver a si mesmo. Quando o sujeito narra sua trajetória, expressa suas experiências, produzindo um encontro com as mais diversas trajetórias existenciais assumidas. De tal modo, no caminho que culmina na narrativa, o que me interessa é “(...) de quem é a voz que fala, de onde se dá está fala, e que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são suas revelações, quais e por que são suas ocultações, etc.” (CUNHA, 1997, p.191). Alio-me, assim, a Amorim (2017) quando esta afirma que somos construídos por nossas narrativas e também pelas narrativas que os outros proferem a nosso respeito:

Somos, pois, também os ‘(co)inventores’ das nossas existências, ou melhor, constituímos através dos significados que atribuímos a nós mesmos em meio às narrativas nas quais nos enovelamos a partir de uma conversa, escrita, pintura, fotografia, etc. (AMORIM, 2017, p.5).

Ainda nesse sentido, os estudos de Cunha (1997) apontam que quando o indivíduo relata um acontecimento vivido por ele, atribui àquele acontecimento novos contornos, dando-lhe possivelmente novos significados, o que potencializa a emergência de saberes, partilhas e produção de sentido, sendo que a autora considera que “(...) a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187).

Agindo como inventores da realidade, construímos um mundo inacabado, pois tecido em tramas diversas que nos colocam como narradores de histórias que nos atravessam e “(...) dizem respeito a um possível modo de organizar um viver humano que coexiste com múltiplos outros modos de existência” (AMORIM, 2017, p. 5). O que faz do narrar um ato de produzir mundos, pois “(...) eu faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*.” (ALVES, 2010, p.12).

A inserção investigativa em apenas uma história de vida pode parecer, a princípio, excluir outras potencialidades de existir; no entanto, quando mergulhamos nossa atenção em acompanhar a história de um sujeito podemos, através dela, compreender como se constitui um fenômeno social e quais são suas ramificações. Pois, de acordo com Amorim, a narrativa que fazemos de um fato, de um fragmento de nossa existência, configura-se como fabricação da realidade. Por isso, ratifico que:

acredito, pois, que narrar é fabrica/|inventar sentido nas experiências construídas ao longo de nossas existências; narrações estas que só existem agenciadas a sensações, emoções, expectativas, enfim, à vida vivida (AMORIM, 2017, p. 6).

A realidade, sempre experiência produzida, transitória e complexa, pode ser cartografada por meio das narrativas de vida e emerge de toda uma produção tanto coletiva quanto singular do sujeito. Contudo uma narrativa, enquanto efeito de uma produção na linguagem, nunca é experiência privada, mas articulada a outras tantas narrativas (políticas, econômicas, estéticas, ideológicas, etc) que tecem (e se tecem na) a trama social. Deste modo, a narrativa de vida atravessa do particular para o geral, ao desnudar no terreno estudado características singulares daquele contexto que se faz ressoar em outros sujeitos, em outros micromundos e, assim, desvelam os

fos que ligam microcosmos a estruturas macrossociais. Como sustenta Bertaux (2010, p. 34):

Partir do particular para o geral, graças ao estabelecimento de relações entre casos particulares, do que eles contêm de dados factuais recolocados em ordem diacrônica, de indícios descritivos ou explicativos propostos pelo sujeito, graças à descoberta de recorrência de um percurso de vida para outro.

Deste modo, uma experiência vivida ganha novos contornos através dos desmembramentos da narrativa, multiplicando-se em outras experiências que se encontram em uma mesma situação social. O que faz com que:

relacionando-se vários testemunhos sobre a experiência vivida de uma mesma situação social, por exemplo, será possível superar suas singularidades para alcançar, por construção progressiva, uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação (BERTAUX, 2010, p.48).

Acredito, pois, que o ato de narrar é igualmente se emaranhar em outras histórias que nos são contadas, e junto a elas construir movimentos que dão sentidos tanto individuais quanto coletivos à vida. Assim, para esta pesquisa, desenvolvi entrevistas com três discentes da Universidade Federal de Viçosa, que eram participantes do coletivo estudantil “Enq é Empatia”; coletivo este que se dedicava a trabalhar a saúde mental dos estudantes da UFV.

Desejosa de acompanhar as tensões psíquicas vividas por estudantes da universidade e igualmente já tendo participado de coletivos discentes que praticavam o Movimento Estudantil da UFV, eu me propus inicialmente seguir as reuniões do Centro Acadêmico de Matemática (CAMAT), uma vez que, durante o estágio que realizei na Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), uma das alunas que eu atendia compartilhou comigo que o referido centro acadêmico havia realizado palestras sobre saúde mental em uma Semana Acadêmica de Matemática. Assim, fiquei interessada por conhecer mais sobre as articulações tramadas por aqueles estudantes e entrei em contato com os membros do CAMAT. Na primeira reunião com a diretoria daquele centro acadêmico, fui informada de que a iniciativa de abordar tal temática se deu pelo grande número de alunos que desistiam do curso e, para atingir uma maior sensibilização do corpo discente, o CAMAT havia convidado

aqueles que formavam o coletivo “Enq é Empatia” para discutir sobre a temática saúde mental e ensino superior com os alunos.

Então, movida pela curiosidade que ronda toda pesquisadora, resolvi conhecer melhor o que era o “Enq é Empatia” e quais eram seus objetivos. Esse movimento me fez conhecer aquele coletivo – construído inicialmente por discentes do curso de Engenharia Química da UFV – e, posteriormente, realizar encontros-entrevistas com duas integrantes do “Enq é Empatia”. Para os fins desta investigação, elas serão aqui chamadas de Catarina e Anícia, sendo que Catarina foi uma das principais fundadoras do coletivo e Anícia foi captada por Catarina para ser integrante do coletivo, a partir do momento em que Catarina teve a oportunidade de acompanhar o desabamento emocional pelo qual Anícia, então, passava.

A terceira participante desta pesquisa foi uma discente que aqui chamarei de Aglaia. Quando da realização da entrevista, esta era estudante do curso de Pedagogia e havia abandonado recentemente o curso de Engenharia Química da UFV. Eu a conheci pouco depois de ter contato com o Enq é Empatia, e me aproximei mais dela quando fiquei sabendo que era egressa do curso de Engenharia Química.

Sendo assim, para o desenvolvimento da conversa-entrevista, meu primeiro passo com as três entrevistadas foi o de contar a ela a respeito de minhas pretensões com o desenrolar do trabalho; informava que queria ouvir suas experiências de vida, tanto em suas dificuldades quanto em suas conquistas.

Cada entrevista-conversa foi marcada por singularidades engendradas por meio de falas e gestos únicos que igualmente ativaram afetos e memórias em mim. O fato de trabalhar com alunas do Curso de Engenharia Química possibilitou-me recordar, durante as entrevistas-conversas, momentos de minha passagem pelo curso de Química, pois muitas disciplinas da grade do curso de Engenharia Química também são comuns à do curso de Química. Esse fato me fez sentir que havia algo em comum entre nós, uma vez que, no processo do conversar, sabíamos os nomes dos professores que ministravam as disciplinas e a dinâmica dos laboratórios onde as aulas eram aplicadas. Isso era compartilhado, conversado e carregava consigo um misto de emoção e alegria.

Através de nossa fala experienciávamos novamente sensações vividas a tempos atrás; sensações como risos, silêncios, olhos cheios de lágrimas, calafrios.

Tudo novamente sentido por meio das entrevistas. Nesse sentido, concordo com Tedesco quando a autora elucida que:

(...) as irregularidades do dizer – a entonação: variações de altura, velocidade, silêncios, repetições – nada mais são do que efeitos diretos do plano dos conteúdos, ou seja, indicadores da presença da experiência na fala. O signo como forma pura, organizadora do mundo, desaparece em nome de signos sensíveis aos acontecimentos. As variações do dizer presentes no ritmo, entonação, tropeços, carregam a intensidade da experiência. (TEDESCO *et al.*, 2013, p.303).

As falas eram acompanhadas como rupturas em meio ao solo. Não segui um roteiro pré-estabelecido; ao contrário, deixei que as conversas fossem moldadas pelas experiências que emergiam nas narrativas. Em alguns momentos nos rendíamos ao desenrolar das conversas, trocando informações sobre experiências vividas; era um diálogo em que realizávamos uma reflexão sobre nossas vivências, incluindo relatos sobre histórias de vida, bem como das emoções, motivações, tudo aquilo que pode ser representado como vivido (TEDESCO *et al.*, 2013). E de cada ruptura brotava algo diferente; fosse nas palavras, ou nos gestos.

Caminhando nesse sentido, encontrei em Tedesco *et al.* a possibilidade de abordar a entrevista como uma pesquisa em movimento, sendo possível a troca de informações entre os participantes que envolve não apenas o fala, mas o ouvir e o olhar:

a pesquisa visa o acompanhamento de processo e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informações ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e incluam seus aspectos genéticos, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações. (TEDESCO *et al.*, 2013, p. 301).

Temos que o movimento empreendido pela conversa-entrevista exala vida para que o percurso da pesquisa se desenrole carregando consigo vivacidade e afeto, estes, próprios das vivências que foram narradas. Para tal, é necessário que mais do que as palavras do entrevistado sejam acompanhadas, mas seus gestos, ações, silêncios, bem como a atenta escuta do entrevistador devem estar voltadas para detecção das experiências.

O objetivo das conversas-entrevistas era fazer com que as entrevistadas sentissem a experiência de narrar e não simplesmente recordassem de um fato, para além: que pusessem não apenas narrar um fato, mas sentir novamente – nas palavras e no corpo – os afetos presentes daquela experiência passada. Assim, compreendo que as conversas-entrevistas abriram caminho para que novas sensações pudessem ser experienciadas, uma vez que as narrativas, no rememorar experiências, podem vir a potencializar significações novas àqueles que as vivem.

As narrativas que emergiram das conversas-entrevistas foram gravadas na sala 501 do Departamento de Educação, à exceção de uma entrevista, realizada online, com o chefe da Divisão Psicossocial da UFV. Com as discentes, foram realizadas quatro entrevistas. Cada entrevista me concedeu frutos diferentes pois concordo com Tedesco et al (2013, p. 307) quando as autoras elucidam que “a entrevista não é um procedimento para coleta de dados, mas sim, para a “colheita” de relatos que ela mesma cultiva”. Nesse sentido, Catarina, por ser fundadora do coletivo “Enq é Empatia”, foi a primeira a ser entrevistada; porém, na primeira entrevista conversamos muito sobre as atuações do coletivo no campus da UFV, desta forma senti a necessidade de convidá-la novamente para uma entrevista para que pudesse contar-me mais sobre como ela, enquanto sujeito, administrava próprio sofrimento mental dentro da UFV. Posteriormente, conversei com Aglaia que como mencionei anteriormente, abandonou o curso de Engenharia Química para cursar Pedagogia. Por fim, minha última entrevista-conversa foi com Anicia.

4 SIM, VOU LHE CONTAR

A complexidade das coisas torna-se mais presente aqui na universidade ____ disse Bernard ____, onde o movimento e a pressão da vida são extremos, e onde a excitação de simplesmente viver se torna a cada dia mais urgente. A cada dia pesco algo de novo no fundo desse enorme saco de surpresas. O que sou eu? Indago. Isto? Não. Sou aquilo. [...] torna-se claro que não sou uno, nem simples, mas complexo, múltiplo (WOOLF, Virginia, 2018, p. 47).

Eis o momento mais esperado dessa dissertação: a apresentação de minhas três personagens e seus enredamentos no cenário ufeviano, especialmente na construção do coletivo “Enq é Empatia”. Por ter ciência de que nenhuma vida pode ser totalizada, escolhi selecionar alguns fatos, passagens e peculiaridades dos movimentos existenciais de cada uma delas. São passagens que, se por um lado versam sobre singularidades das discentes, por outro lado se tramam também a linhas sutis que perpassam a vida acadêmica de muitos outros estudantes universitários. Assim, construir uma narrativa de vida é seguir as redes com as quais uma existência se conecta e se multiplica, fazendo de uma experiência aparentemente individual uma dinâmica complexa a se emaranhar com dimensões coletivas, políticas, econômicas, etc, a atravessarem uma determinada circunstância.

Uma vida se enovela em muitas existências, como é a de uma discente que, para esta dissertação, chamarei de Aglaia. Vinda de uma família de classe média, formada em sua maioria por professores da educação básica residentes na cidade de João Monlevade, Aglaia sentiu, logo no final do Ensino Médio, que deveria escolher um curso que lhe conferisse um certo status social. A família sonhava para a jovem uma carreira que fosse rentável economicamente e que lhe oferecesse, ao mesmo tempo, prestígio social. Isso fez com que Aglaia transitasse, então, entre a possibilidade de cursar alguma engenharia ou Medicina. Para tal, dedicou-se com afinco aos estudos e foi aprovada no curso de Engenharia Química na Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2012. Sua primeira impressão sobre o curso foi a de elitismo, pois seus colegas eram, em sua maioria, brancos, classe média alta estavam na cidade de Viçosa para se dedicarem exclusivamente aos estudos. Para ela, esse elitismo era amplificado pelo fato de o curso de Engenharia Química ser, naquela época, recente na instituição e muitos de seus discentes realizavam eventos fechados onde só alunos da Engenharia Química eram aceitos.

Assim, no fervilhar de sentimentos que emergiam de suas novas experiências no cotidiano da UFV, Aglaia viu surgir dentro de si uma insatisfação quanto à escolha daquele curso. Tal insatisfação foi alimentada pela greve de docentes do Ensino Superior brasileiro no ano de 2012, a qual paralisou as atividades de ensino da universidade de Viçosa por quase quatro meses. Naquela paralisação, Aglaia pôde refletir se aquela escolha de curso fora a mais sensata para si e buscou, então, conselho em sua base familiar, sendo orientada a continuar trilhando seu caminho na Engenharia Química, pois, segundo seus pais, aquelas dúvidas logo se apaziguariam.

Naquele mesmo ano de 2012, Aglaia viu seu relacionamento amoroso terminar e isso abriu as portas para que ela pudesse, com a retomada das aulas, participar mais das reuniões e eventos organizados pelos alunos do curso que frequentava. Porém, mesmo interagindo com os colegas do curso, Aglaia ainda alimentava dentro de si desejos de sair da Engenharia Química e, em meio ao carrossel de inquietações, viu-se mergulhada em angústias que muitas vezes a levaram ao abuso de álcool.

E foi participando com mais intensidade das atividades extracurriculares junto a seus colegas que Aglaia percebeu a existência de um slogan de seu curso, partilhado entre seus colegas da Engenharia Química, que anunciava que “Enq¹⁹ não é simpatia, é amor”. Ela justificou tal slogan dizendo que para alguém se manter na Engenharia Química “*era preciso amar, amar muito [o curso] para aguentar as atribulações*”. Isso porque a sensação que muitos discentes tinham para com o curso era, segundo Aglaia, aterrorizante e tal terrorismo era difundido por alunos veteranos que profetizavam aos mais novos as dificuldades e possíveis reprovações diante de algumas disciplinas como Cálculo I, II e III, Física III e algumas matérias específicas do curso. Era também um terror disseminado por professores que elaboravam provas com alto nível de dificuldade enquanto proferiam um discurso de que apenas os alunos excelentes conseguiram permanecer no curso. Aglaia sentia essa pressão e a descrevia da seguinte maneira:

Igual a Física III também, por ser um conteúdo abstrato, eu acho, deixa as coisas mais complexas e eles aterrorizavam. Falavam: “Ahh tipo, você pegou aula com fulano então esquece, você não vai passar, vai passar aperto, vai sofrer o período inteiro vai chegar lá e não vai conseguir”. Tipo... vai nadar, nadar e morrer na praia.

¹⁹ “Enq” é a abreviação para Engenharia Química.

Tais práticas acadêmicas tinham consequências diretas na vida de Aglaia, sendo que nas vésperas de provas ou ao final do semestre a ansiedade tomava conta de seu coração e mente, fazendo com que, para dar conta da quantidade excessiva de provas, ficasse noites inteiras sem dormir, utilizando-se para isso de produtos estimulantes como cápsulas de cafeína. Esquecia-se, assim, de cuidar da própria saúde para conseguir as aprovações nas disciplinas. Mas este não era um hábito só da jovem, estendendo-se também a muitos com os quais partilhava aquele curso universitário. Segundo ela, seus amigos mais próximos estavam ansiosos, depressivos e faziam uso de medicamentos psiquiátricos para se manterem em disciplinas consideradas como possuindo um alto grau exigência. Por sua vez, narrou aqueles que por algum motivo desistiam do curso eram qualificados – por alguns de seus colegas e professores – como despreparados; inaptos a viver no mundo na Engenharia Química que se apresentava, cada vez mais para Aglaia, como excessivamente competitivo e exigente.

Mesmo não se identificando com aquele mundo, sentia o peso e o medo da desistência pesar sobre suas costas e conseguiu se manter no Enq por seis semestres..., até que seus pais concordaram com uma mudança de rumo acadêmico, contanto que esta fosse para outra engenharia. Aglaia passou, então, a cursar Engenharia de Produção na mesma universidade, tendo a expectativa futura de empreender na produção de bolos e brownes, no entanto, percebeu que estava novamente imersa nas mesmas lógicas acadêmicas das quais havia tentado sair e se viu novamente numa escolha equivocada.

Parou, então, os estudos a fim de pensar com mais cautela sobre qual profissão escolher e resolveu trabalhar como operadora de telemarketing em uma empresa especializada na venda de cursos profissionalizantes. Foi quando, por curiosidade, levou para sua casa um DVD sobre o curso de Pedagogia e, fascinada pelo que assistiu, resolveu reingressar na UFV para se inserir naquela profissão.

Contudo, logo após sua saída da Engenharia Química, Aglaia disse que foi lançada uma semente no terreno árido daquele curso e esta se alastrou entre os discentes do mesmo e fez “nascer uma flor” que passou a ser conhecida como “Enq é Empatia”.

4.1 A semente jogada em terreno de angústias

A flor a qual Aglaia se referia e que nascia em solo ufeviano, mesmo que por um tempo de provisoriedade, foi semeada pela jovem Catarina que, natural da cidade de Manhumirim/MG, passou a habitar a cidade de Viçosa no ano de 2015, quando foi aprovada para o curso de Engenharia Química. Logo no seu primeiro ano de curso, a exemplo dos sentimentos que atravessaram Aglaia, Catarina igualmente sentiu que havia algo de errado consigo e com outros estudantes da turma que frequentava: uma tensão, um mal estar, uma experiência de angústia e expectativas. Porém, o pouco contato com o meio universitário a fez suspeitar daquelas ideias de que havia algo errado, considerando que tal dinâmica que ela estranhava fazia parte da realidade de ser universitário.

Catarina, por sua vez, era então uma jovem recém chegada às lógicas do sistema universitário e trazia consigo todas as marcas da transição entre a adolescência e o início da vida adulta. Desta forma, ao mesmo tempo em que vivenciava a fragilidade e o desabamento emocional de muitos colegas de curso – os quais considerava como excelentes alunos – se via igualmente imersa em imaturidade, medo e insegurança oriundos de sua nova dinâmica de vida: saindo de casa, morando em uma cidade estranha, vivendo a nova dinâmica acadêmica que o curso de Engenharia Química lhe exigia. E, apesar das exigências, este era, na época em que Catarina adentrara na universidade, um dos cursos mais concorridos na UFV quando da escolha no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal fator, segundo Catarina, refletia na conduta dos alunos ingressantes do curso, que se apresentavam muito dedicados, comprometidos, carregando uma grande exigência por bons resultados.

Catarina se modelava a esse perfil de discente do curso, sendo que antes de ingressar no ensino superior ela era considerada uma aluna excelente por seus professores, se destacando por ostentar notas ótimas:

eu estudei a vida toda em escola pública, a minha família não era uma família assim que tinha muitas condições, então a primeira vez que cheguei à UFV eu senti [a universidade] um pouco elitista. No sentido assim... tanto das matérias, como em relação a tudo. A UFV tem muitas propostas sociais que ajudam muito, por exemplo eu entrei por cota, tem direito a vários benefícios na UFV, mas as matérias em si, eu sinto que quem vem de uma escola pública, ou coisa do tipo não tá

nem um pouco preparado pra fazer. Então deste o inicio foi um baque muito forte por “n” motivos. Eu acho que os dois primeiros anos foi um pouco de adaptação. Mas também não só por isso, eu acho que quando a gente chega tem “n” fatores que independente da sua condição educacional; você vai sentir: saudade da família, morar com pessoas que você não conhece, lidar com desafios que antes você não tava preparado pra lidar, que são coisas da vida normal qualquer fase nova vai acarretar nisso. Mas em mim em específico, eu acho que essa questão educacional sempre contou muito, por que eu sempre fui uma pessoa que estudou muito, deste que eu me entendo por gente.

Ao ingressar no Ensino Superior, Catarina encontra um outro mundo, muito diferente daquele em que estava habituada quando residia em sua cidade natal, onde estava acostumada a toda uma dinâmica de notas boas, o conforto da casa dos pais e as amizades que lhe conferiam uma segurança como indivíduo. Todavia, a entrada no curso de Engenharia Química, embora fosse um sonho comemorado e esperado por ela e sua família, leva a jovem a conviver com outras lógicas de subjetivação, outras produções de si e do outro. E são justamente as sensações que esse novo movimento causam em Catarina que a levam a um turbilhão de pensamentos sobre aquela dinâmica acadêmica. Ao descrever esse novo ambiente inicialmente como elitista, Catarina analisa sua situação enquanto caloura vinda de uma escola pública que, segundo ela, não atende às necessidades educacionais que o curso superior de Engenharia Química na UFV exige.

O “ser calouro” representa socialmente um indivíduo novato em uma atividade e, por isso mesmo, sem lugar de autoridade definido, sendo necessário que se modele aos passos daqueles que o precederam. Lopes (2004, s/p) afirma que existem movimentos que “marcam o calouro como aquele que é inseguro e frágil, constituindo-se numa pessoa desorientada em um mundo onde ainda não se vê reconhecido”. Contudo, se por um lado a experiência de ser calouro em uma universidade por ser caracterizada pelos rituais de iniciação – como os cortes de cabelo, pintura na pele, incentivo à doação de alimentos para instituições carentes ou à doação de sangue por parte do novato – há também a perspectiva de que:

Muitos estudantes iniciantes assumem com prazer o local de calouro, considerando-o como um papel social e uma porta de entrada para sua aceitação dentro da vivência universitária. Por sua vez, outros estudantes novatos ficam perdidos e angustiados, não conseguindo se apropriar desse espaço calouro como sendo um papel e uma identidade. Nessa circunstância, o rótulo de calouro em nada os ajuda

a lidar com a diferença que os envolve quando adentram nesse espaço sem territórios entre a identidade estabilizada que trazem de seu passado e os novos regimes de subjetivação que não repetem o “velho” mundo de onde são egressos. (LOPES, 2004, s/p).

Nesses novos regimes de subjetivação em que o calouro está envolvido, há toda uma produção de subjetividade; sendo que por subjetividade, não consideramos uma experiência interna e íntima, mas toda uma produção coletiva de maneiras de sentir, pensar e agir (GUATTARI; ROLNIK, 2005). Essas novas coordenadas de mundo podem ser percebidas quando Catarina afirma que:

(...) nesses primeiros dois anos e meio [de curso] foi muito complicado pela parte educacional, pela parte de estar fora de casa, a gente vai tá se adaptando muito a UFV ainda, a logística da UFV, PVA net, estilo de prova, e aí depois a qualidade de vida começa a melhorar... não a melhorar, acho que a gente começa a se adaptar e se acostumar.

A fala da discente nos leva a entender que ela aos poucos foi se tramando a um modo de ser estudante; a toda uma dinâmica de se encaixar nos moldes “ufevianos” de existir nos códigos territoriais e acadêmicos da UFV. Contudo, ao se envolver com a Engenharia Química e se relacionar com pessoas tão dedicadas quanto ela, passou a se ver como apenas mais uma aluna que se esforçava para não ser reprovada nas disciplinas. Mas se esforçava com tamanha intensidade que, por muitas vezes, negligenciou sintomas psicossomáticos oriundos de estresse e ansiedade, sendo que os dois primeiros anos foram os mais difíceis devido ao fato de não estar adaptada àquele novo ritmo e ambiente. Parecia inclusive que percebia que a vida em tensão era uma normalidade dentro das maneiras de se produzir estudante, uma vez que muitos de seus colegas de curso passavam pelas mesmas ansiedades. Estas, em alguns momentos, eram inclusive qualificadas como pertencentes a pessoas comprometidas com o curso, como se a ausência de ansiedades fosse caracterizada como igualmente uma ausência de comprometimento discente com a futura profissão. Ou seja, havia uma produção de subjetividade estudantil, dentro do curso de Engenharia Química, que significava o sofrimento, a insônia, a tensão como sendo qualificações para um bom estudante. À medida que Catarina se estabilizava academicamente, percebia também que aqueles sentimentos de insegurança, medo e ansiedade que a rondavam no início de sua vida universitária eram sentidos por vários alunos durante todo o curso.

Catarina, ao entrar na vida universitária, se agenciou a todo um maquinário de subjetivação que modelava uma maneira de ser e existir como estudante universitário no curso de Engenharia Química. Nesse sentido, temos que Guattari e Rolnik (2005) consideram que tais processos de subjetivação são produzidos, fabricados por diversas máquinas sociais que têm por função modelar modos de consumir, sentir, fazer e desejar, influenciando, assim, na forma como as pessoas percebem e sentem um mundo. Ao nos referirmos, portanto, à *subjetividade* ou à *produção de subjetividade* em nossa sociedade, referimo-nos também à sua organização a partir da ordem capitalística de produção, que tem seus interesses voltados para o lucro econômico e simbólico de uma maneira de consumir e viver que interfere tanto na maneira como cada indivíduo organiza sua vida, como também como cada sociedade concebe suas prioridades. Há, assim, uma complexa rede estruturada e difundida por diferentes meios (como a mídia, a indústria, as universidades, os projetos econômicos, os conceitos de sucesso e felicidade, etc) que orientam e naturalizam princípios como a meritocracia e a competição. Assim, com base nos estudos de Guattari e Rolnik (2005), parto do pressuposto de que existem modos sociais de produção a fabricarem um modelo ideal de estudante do curso de Engenharia Química na UFV. Como anunciado por Aglaia e Catarina, esse modelo capturava rapidamente o estudante novato. Segundo Catarina:

A gente é muito incentivado, eu sinto, a resolver problemas, igual na indústria, no caso o engenheiro. Você está em uma empresa, tem um problema para resolver, mas em nenhum momento a gente é incentivado a resolver problemas aqui e agora; talvez deixar algum legado pro campus em que a gente está; para a universidade em que a gente está.

Catarina se via, pois, em um curso voltado para a construção de um estudante que soubesse resolver os problemas da empresa, da fábrica; via-se em um curso voltado a uma lógica estritamente comercial, direcionado à excelência profissional, mas que não levava em conta a produção social e emocional do sujeito e suas potencialidades. Segundo ela, “*nas engenharias principalmente, e não sei como é em outro curso, mas a gente não tem nada humano no nosso curso em nenhum momento*”. O que Catarina entendia como “nada de humano” era a postura dos gestores de seu curso em não investir em produções acadêmicas de cunho social. Isso era algo que ela desejava mudar com a criação de seu projeto.

Portanto, quando Catarina e Aglaia anunciam que no curso de Engenharia Química que elas vivenciaram existia um modo de produção que privilegiava um modelo de aluno que se adaptasse a um ritmo competitivo pela excelência, associavam tal fabricação estudantil ao sofrimento mental que sentiram e que viram colegas de curso vivenciarem, principalmente quando se encontravam alheios à possibilidade de enxergar uma mudança nos modos hegemônicos de ser discente e profissional. Segundo elas, muitos discentes entendiam como normal – e até mesmo como esperado – esse ambiente de competição e excelência sustentada no esgotamento físico e emocional.

No entanto, a adaptação Catarina a tal modelo de subjetivação não foi fácil; pelo contrário, foi uma dinâmica lenta atravessada pelo processo de desterritorialização de seus modos de se produzir (já que ela fora uma aluna exemplar, acostumada em angariar bons resultados de seus esforços acadêmicos) para, em seguida, se encaixar em novos territórios existenciais, no momento em que se via como uma aluna de resultados precários, apesar de muito se dedicar ao seu curso. Assim, assumo, aqui, o conceito de “território existencial” não apenas como espaço físico analisado geograficamente, mas também como dimensão composta em movimentos, ideias, concepções de realidade, afetos, regras, errâncias, ritmos e descompassos que compõem zonas de sentido (LOPES, 2011). Catarina deixa, pois, transparecer sua composição em um novo território existencial ao descrever que:

(...) foi no quinto período, mais ou menos que eu senti isso: “Nossa... agora eu já acostumei com isso”. Não acho saudável a rotina na engenharia como que é. O tempo inteiro você fica pressionado a passar nas matérias ou você atrasa um ano. E aí você começa a lidar melhor com a saudade de casa, você entende que não vai ter como ir. Antes era um processo que você não entende direito: “Nossa... eu queria ir esse final de semana” Então você sofre muito. Então você começa a entender que é um processo que faz parte da vida, você começa a amadurecer mais. Nesse período, cada pessoa é de um jeito né, mas pra mim foi muito assim. Aí, quando eu tomei essa maturidade pra mim, essa tal resiliência, eu acho que... não acho que ficou saudável, mas eu soube lidar melhor pra que aquilo não me atingisse, por que o que eu percebi também é que o meio acadêmico não vai mudar de uma hora pra outra né.

Catarina se enovela a um diferente território existencial e passa a agenciar novas coordenadas de subjetivação com relação ao seu curso e ao fato de ter que lidar com os diversos aspectos da vida universitária. Mesmo sendo transpassada por

um emaranhado de pressões que poderiam paralisá-la, Catarina engendra, a partir das suas próprias angústias e experiências, a possibilidade de criar, de movimentar-se em um sentido diferente dos que atravessavam outros alunos de seu curso e os levavam, muitas vezes, à paralisia. Nesse movimento de produzir uma diferente territorialidade existencial, Catarina buscou romper com modelos de subjetivação que privilegiavam as lógicas de competitiva excelência que sequestrava vários estudantes universitários, levando-os ao sofrimento mental. Em uma reapropriação dos componentes de subjetivação que fabricavam o curso de Engenharia Química, Catarina produziu o que Guattari e Rolnik (2005) chamaram de processo singularização. Segundo estes autores:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 42, grifos dos autores).

O projeto de cuidar da saúde mental dos estudantes do curso de Engenharia Química se compôs em um processo de singularização. Tal projeto se propunha a produção de uma nova sensibilidade a fabricar um outro modo para existir dentro do curso e, quiçá, da própria universidade. Segundo Catarina:

A gente tem que tentar mudar, propor algum tipo de mudança, mas é como a gente enxerga aquilo. E aí a partir do momento em que eu comecei a enxergar que a realidade era aquela e que eu precisava virar meu olhar pra mudar ela, tudo ficou mais simples. E foi aí também que eu vi a necessidade de tentar mostrar pra outras pessoas, de tentar mostrar que realmente é assim. Não vai mudar, até que a gente promova uma mudança como foi meu caso com o projeto, que tenta promover essa mudança que eu acho necessária. Foi como se tivesse virado uma chavinha em mim, mas eu não vi virar em mais ninguém. Então, eu vi... Olha, agora que eu estou mais tranquila em questão de qualidade de vida, eu entendi que eu posso, mesmo estando num curso de engenharia, fazer alguma coisa relacionada a isso pra ajudar outras pessoas.

O desejo de Catarina ao desenvolver seu projeto, nomeado “Enq é Empatia”, foi o de mostrar à universidade as possibilidades de auxílio à saúde mental dos

estudantes, em especial aos alunos dos cursos de engenharia, que, segundo ela, não são incentivados a se preocuparem com questões sociais. Dessa maneira, o cuidado com a saúde mental não envolvia só a proposta de criar ações para ajudar pontualmente pessoas em seus problemas particulares, mas chamar a atenção para o tema e para a importância de sua discussão entre os próprios estudantes. Falar, pois, dos desejos de Catarina é falar também dos agenciamentos que ela colocou em cena para criar “seu projeto”. Agenciamentos estes que:

(...) colocam em conexão (não no sentido de encaixar, mas no sentido de colocar em vibração), elementos concretos, não concretos, formais, amorfos, temporais, fluxos, intensidades, velocidades..., que numa produção de encontros, enunciam tanto o novo, novos modos de singularização, quanto o apego ao já estabilizado, mapeado, territorializado (LOPES; MATOS, no prelo).

Podemos afirmar então, que os agenciamentos inventam, no tabuleiro da vida, novas peças que trazem novas funcionalidades para o dia-a-dia. Por ativarem arranjos plurais, Paraíso (2009) considera que os agenciamentos são a própria matéria do desejo, no momento em que compreende por desejo a potência de compor e ampliar conexões, e, conseqüentemente territórios existenciais. Segundo esta autora, “o desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida” (PARAÍSO, 2009, p. 280), e agenciando diferentes elementos em seus territórios de viver, Catarina compôs um diferente movimento existencial, fabricando conexões que a levaram a construir agenciamentos potentes. A jovem ativou uma proposta de pensar-intervir na saúde mental estudantil a partir de como se agenciou a suas próprias angústias universitárias, ao sofrimento vivenciado por outros discentes, à estrutura acadêmica de seu curso, à sua própria trajetória de vida, antes mesmo de chegar à UFV, dentre outros elementos. Mas especialmente quanto à sua trajetória de vida, parece ter sido significativa a maneira como ela se apropriou da própria experiência de seu pai, o qual também se dedicava a desenvolver projetos sociais. Tais lógicas de assistência social, que ela vivenciou a partir da experiência paterna, não eram, segundo Catarina, instâncias incentivadas no decorrer dos cursos de engenharia. Catarina considerou que sua experiência familiar “(...) influenciou muito esse lado de mexer com projetos sociais, de finalidades que estão relacionadas à educação; então acaba que isso em mim que pesou pra eu tomar uma atitude”.

Nesse sentido, em seus ambiciosos planos, Catarina vislumbrava a ideia de desenvolver um projeto social que tratasse, a longo prazo, do sofrimento mental dos alunos dos cursos de engenharia, bem como oferecesse à universidade um mapeamento dos discentes que necessitavam de ajuda. Era, ao mesmo tempo, um projeto de cunho prático e teórico, o que a fez buscar auxílio de professores do departamento de Engenharia Química e também de outros departamentos da UFV, como o de Medicina e o de Ciências Sociais.

Catarina criou seu projeto a partir de como vivenciou seus afetos no correr do curso que escolheu, enfatizando a necessidade da auto-observação de suas emoções. Segundo ela, tal prática auto-observatória seria fundamental para que o estudante conseguisse superar o sofrimento mental; no entanto, acreditava que os modos de subjetivação que orientavam o curso de Engenharia Química tendiam a obstruir as possibilidades da prática dessa auto-observação emocional. A jovem entendia, assim, que o “Enq é Empatia” poderia favorecer com que o discente tivesse melhores condições para se movimentar no sentido de auto-observação, o que igualmente favoreceria a percepção de suas fragilidades, de problemas pessoais e com o curso, não fugindo, assim, das colisões com as dificuldades emocionais. Mas como incentivar a prática da auto-observação quando se está inserido em uma lógica mercadológica?

Era este o desafio percebido por Catarina e ela desejava, em suas palavras, deixar um legado para a UFV quanto à estruturação de um projeto de ações para a saúde mental dos estudantes. Queria, assim, produzir um movimento dinâmico diferente das logicas do curso de Engenharia Química, abrindo a oportunidade para que a produção coletiva de um outro tipo de estudante, mais sensível às próprias dificuldades e às dificuldades do próximo.

Assim, no mesmo movimento em que procurava auxílio institucional para operacionalizar seu projeto, também passou a analisar a postura da universidade quanto à abordagem da saúde mental discente. Para ela, apesar de a Divisão Psicossocial ter em sua rotina de assistência psíquica que envolvia inclusive um serviço de plantão psicológico, ela acreditava que muitas vezes não era possível à instituição suprir a urgência da demanda. De acordo com ela, um estudante em crise, para ser atendido, tinha que se deslocar no mínimo duas horas antes do horário de início dos atendimentos a fim de esperar por uma possível vaga. Segundo Catarina,

tal dinâmica favoreceu com que fosse disseminado entre os discentes a crença de que era muito difícil realizar o agendamento psicológico na referida Divisão devido ao fato de serem muitos alunos necessitando de atendimento para poucas vagas. Catarina acreditava, assim, que se por um lado havia por parte da universidade um empenho em difundir ações e projetos relacionados ao cuidado com a saúde mental – contratando profissionais qualificados e construindo uma estrutura apropriada – a UFV esbarrava, contudo, na dificuldade de conseguir se aproximar da vivência mais cotidiana e íntima dos estudantes, o que muitas vezes desfavorecia, de acordo com Catarina, a visibilidade da instituição frente às questões relativas à promoção da saúde mental no meio discente. O psicólogo que, no ano de 2020, coordenava a Divisão Psicossocial da a instituição, teve argumentos consonantes com os de Catarina, quando afirmou que:

Muitas vezes, pela UFV ser muito grande, não conseguimos demonstrar o trabalho; não conseguimos demonstrar o que a [Divisão] Psicossocial está fazendo, nem as vezes mesmo como funciona. Então, algo que eu tento, que eu penso e acho que temos que bater muito nessa tecla, é como vamos chegar até os estudantes. Eu já atendi pessoas (...) que nos últimos semestres mesmo, tipo assim, estavam pra formar e não conheciam a Divisão Psicossocial. Então, a pessoas ficam quatro anos e meio aqui na UFV e não conhecem.

E tal dificuldade de comunicação – entre a dimensão institucional que acompanha os sofrimentos psíquicos dos estudantes e o próprio cotidiano discente a ganhar vida nos diferentes cursos – pode ter seu indicativo no fato de que muito das angústias vividas pelos discentes da Engenharia Química transitavam em conversas informais entre os próprios estudantes, sendo que muitos deles não vivenciavam tais angústias como um sofrimento mental, mas como uma consequência direta e natural da vida universitária. Vida esta entendida como um sofrimento necessário, que representava igualmente a dedicação e o amor à profissão.

4.2 Amor, simpatia, empatia

O slogan “Enq não é simpatia, é amor” naturalizava entre os estudantes um tipo de entendimento que, para estar naquele curso, não bastava gostar da Engenharia Química, mas igualmente se dedicar por inteiro a ela, cultivando um ato de absoluto amor em que a pessoa esquece de si mesma para se entregar ao objeto de devoção: a formação universitária. Os estudantes, especialmente os novatos, interiorizavam tal frase como forma de pertencimento a um grupo, ou como um rito de passagem para se viver o mundo da Engenharia Química. Lopes (2004), argumentando sobre o processo de adequação do estudante aos ritos universitários, considera que:

Para ser considerado parte do grupo, é necessário se passar pelo sofrimento. Um sofrimento que marca a submissão do noviço e sua aceitação dos códigos que lhe são apresentados. É importante salientar que tais rituais não se constituem apenas em “troles” que se infligem ao principiante, mas em práticas de disciplinamento e subjetivação que interferem nos modos de existir daquele que se inscreve na nova ordem social (LOPES, 2004, s/p).

A afirmação do slogan por parte dos alunos parecia inserir os novatos na produção de subjetividade discente em que os estudantes sentem que têm que amar práticas acadêmicas que os oprimem, sujeitando-se a tal opressão como se fosse algo esperado (e, às vezes, até mesmo desejado) em um curso como o de Engenharia Química. Assim, quando os estudantes faziam uso desse slogan, reproduzindo-o sem críticas, afirmavam a existência de uma coletividade discente que sofre, mas que se habituou a tal sofrimento.

Porém, incomodada com tal frase-slogan, Catarina se pôs a questioná-la e se propôs a alterá-la a fim de modificar não apenas o slogan, mas também a ideia de que o curso de Engenharia Química era extremamente difícil e só possível àqueles que suprimissem suas vidas pessoais para abraçá-lo em sua totalidade. Diante, pois, de tal perspectiva que conduzia os alunos a uma sobrecarga emocional que fazia com que alguns desistissem do curso por medo, insegurança e reprovações, Catarina foi transformando a “simpatia” e o “amor” em “empatia”, cunhando uma nova sensibilidade para o coletivo estudantil que surgia: “Enq é empatia”. Empatia que se alastra quando um estudante se propõe a escutar e acolher a vida, o sentir e o sofrer

do outro. Assim, Catarina defendia a ideia de que quando um estudante faz um ato de compreensão e acolhimento e outros estudantes veem aquela ação, isto gera um sentimento de coletividade maior entre os discentes.



Figura 1. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjBUOdoFq2u/>

Após ter mobilizado professores e colegas de curso para dar vida ao coletivo “Enq é Empatia”, Catarina precisava acessar os estudantes universitários de uma forma que fosse diferente daquela que ela entendia os atendimentos da Divisão Psicossocial. Então, o primeiro passo foi difundir nas redes sociais, em especial *Facebook* e *Instagram*, mensagens que elucidavam a necessidade de o discente procurar ajuda quando se sentisse depressivo, solitário, pressionado e/ou angustiado. As postagens, que não carregavam qualquer marca institucional, tocavam a dimensão da autoestima discente, em um convite à auto-observação para o reconhecimento de suas potencialidades.



Figura 2. Instagram Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bx2jp9hh7FG/>

Catarina estava convencida de que era preciso sensibilizar os estudantes para a importância de se procurar ajuda para lidar com problemas de saúde mental. Assim, as pontagens do “Enq é Empatia” tinham como objetivo construir outras sensibilidades que favorecem a compreensão de que a procura por auxílio emocional não deveria ser motivo de vergonha, sentimento de inutilidade, medo ou fraqueza. Era preciso romper estigmas e barreiras para que as ideias do projeto fossem aceitas no meio acadêmico e, desta forma, após seis meses de planejamento e divulgação nas redes sociais, foi iniciada a parte que, para Catarina, seria a mais delicada e importante daquele projeto: os atendimentos psicológicos.

Estes eram realizados por psicólogas parceiras do coletivo “Enq é Empatia” que disponibilizam, via *Facebook*, horários gratuitos em suas agendas. Concomitante à divulgação de horários para atendimentos psicológicos, o coletivo se empenhava em realizar palestras com o apoio de psicólogas, nutricionistas, psicopedagogos e outros profissionais, sobre temas relacionados à saúde e ao sofrimento mental. As palestras versavam sobre distúrbios alimentares causados pela ansiedade, ansiedade devido a provas, problemas com insônia, importância da prática de esporte, dentre outros temas sensíveis ao cotidiano universitário. E ao estruturar o coletivo e propor ações

para norteá-lo, Catarina se via envolvida em uma dinâmica de autoajuda, pois no mesmo movimento em que organizava palestras para auxiliar seus colegas de curso, também se beneficiava de tais práticas, em especial das palestras que abordavam temas relacionados a distúrbios alimentares causados pela ansiedade. As práticas que o coletivo ativou no cotidiano universitário afetaram diferentes pessoas de formas variadas, e uma delas foi Anicia.

Anicia havia ingressado no curso de Engenharia Química no ano de 2016 e, assim, como Catarina, chegou à universidade cheia de ideais e planos para sua trajetória acadêmica e profissional. Sua vida estudantil, antes da entrada na universidade, sempre fora baseada em sucesso e sua autoestima estava fundamentada no fato de sempre ter sido uma excelente, disciplinada e bem sucedida aluna, sendo inclusive aprovada, quando do resultado do ENEM, tanto para o curso de Engenharia Química quanto para o de Medicina. Ao optar pela Engenharia Química, ela frustrou as expectativas de seus pais e amigos, porém sentia que um curso de engenharia era seu projeto pessoal. No entanto, logo no primeiro ano de curso, vieram as inéditas reprovações e a dúvida começou a pairar na mente de Anicia, que passou a questionar se a Engenharia Química havia sido a escolha certa; a questionar se era competente para aquela profissão.

Contudo, se havia o sofrimento, este não ela partilhado entre os discentes. Anicia percebia um silêncio no que se referia à partilha das angústias e do sentimento de fracasso porque, segundo ela, “ninguém quer pegar aquele título de ‘não deu conta’; de que ‘não era para você estar aqui’; de ‘hum, não é inteligente’”. Contudo, tal silenciamento não impedia os movimentos de auxílio, em que os discentes partilhavam dicas sobre professores, questões de provas antigas, marcando uma união cuja liga era a dor. Sofrer não era, pois, um problema. O problema era desistir, sendo afogada pelo sentimento de que não está conseguindo suportar a pressão. Até porque, para Anicia, em processos seletivos para cargos na engenharia, “(...) quando [o candidato] fala que é da UFV, a galera que seleciona a gente já sabe: ‘Ah! É da UFV? Estão acostumados a passar perrengue; se colocar um pepino para ele, ele resolve’.

As angústias que se instalaram no corpo de Anicia estavam relacionadas a toda uma produção de subjetividade fabricada não apenas naquele curso, mas também em toda expectativa social de empresas que viam nos engenheiros (especialmente

naqueles formados na UFV) pessoas de grande competência e capacidade de lidar com alta pressão. Dessa maneira, tais expectativas pareciam tender a fabricar, como já mencionado, uma experiência de inferioridade naqueles que não se enquadrassem ao perfil de excelência de rendimentos acadêmicos; perfil este alimentado tanto por discentes quanto por docentes do curso. Segundo Anicia:

(...) o curso [de Engenharia Elétrica] é muito elitista e um elitista intelectual, vamos chamar assim. Se você não tem o CR²⁰ alto não era pra você estar aqui; se você vai começando “tomando muito pau”²¹...; se você atrasa o curso; não era pra você estar aqui. [Se isso acontece] é porque você é burra, é porque você não dá conta; então tem uma competitividade muito grande e tem essa cultura de ser o CR alto, de ser sempre o melhor, o mais inteligente, o “bonsão”... que as vezes é disseminado pelos próprios professores.

Anicia sentia na pele desestabilizações emocionais que a faziam questionar suas escolhas profissionais e pessoais. Percebemos que os modos de produção de subjetividade, que tendiam a modelar um aluno que representasse os interesses de excelência do curso, que envolviam Aglaia e Catarina, também foram sentidos por Anicia quando a jovem ingressou no curso de Engenharia Química e passou a sentir que as lógicas que rondavam o curso eram baseadas em competitividade. A narrativa de Anicia igualmente traz indicativos já apresentados nos relatos das outras entrevistadas, reforçando a presença no convívio estudantil de modos de subjetivação disseminados em diferentes práticas acadêmicas, a qualificar como “fracassados” os discentes que não se enquadravam no modelo esperado pelo curso de Engenharia.

Diante das dificuldades iniciais que viveu em seu curso, Anícia buscou apoio emocional em outros territórios existenciais que construía para si, como seu relacionamento amoroso. Segundo ela:

Olha o caos! Foi um caos! Então juntou toda parte de meu curso dando errado; eu achando que tinha feito a escolha errada de curso; um namoro que eu achava que era para dar certo..., eu tinha colocado na cabeça: “do namoro eu dou conta; eu gosto desse mocinho; está tudo certo, vai dar tudo certo. Meu curso pode estar um caos, mas eu dou conta de gerenciar um namoro na minha vida”. Estava dando conta bosta nenhuma.

²⁰ Coeficiente de rendimento

²¹ “Tomar pau” em uma disciplina é uma expressão recorrente no meio universitário da UFV e significa ser reprovado.

E assim, se na universidade vivenciava o abalo de sua imagem como estudantes competente, viu também seu namoro de dois anos terminar de uma forma abrupta, o que favoreceu a intensificação de constantes crises afetivas que se multiplicaram diante de sua sensação de fracasso acadêmico e afetivo.

Para a jovem, haviam caído parte de suas bases. Se até a entrada no Ensino Superior era ela considerada uma aluna de excelência – “na minha vida inteira, minha autoestima estava embasada em inteligência, vamos chamar assim em nota boa, em passar em tudo de primeira e não ter problema com isso” – o cenário havia mudado e agora se via surpreendida pelas reprovações em disciplinas e abandonos afetivos. Eram tempos difíceis em que seus territórios de referência se erodiam e ela não conseguia ir para a universidade, tendo igualmente dificuldade de procurar ajuda e verbalizar suas angústias à medida em que via que suas notas acadêmicas piorarem. Diante do desespero, procurou auxílio na Divisão Psicossocial e, após os primeiros atendimentos, foi orientada que seu problema necessitava de um acompanhamento mais prolongado; acompanhamento este que a Divisão Psicossocial não poderia oferecer naquele momento devido ao grande número de alunos a serem atendidos. Então, iniciou tratamento com psicólogos e psiquiatras particulares a fim de resolver suas inquietações e seguir com a vida acadêmica.

Ao saber das desestabilizações emocionais de Anicia e por já conhecê-la, Catarina a convidou para se juntar ao “Enq é Empatia”. Anicia, naquele momento, reunia todas as características que Catarina julgava como sendo importantes para ser acolhida pelo coletivo: estava passando por momentos dificuldades com relação à saúde mental; tinha problemas com o curso e tinha conhecimento sobre redes sociais, território tecnológico este que muitos estudantes utilizavam para se comunicar. Anicia, que até então se enxergava como uma expressão em descrédito e em desabamento, sentiu o convite de Catarina como sendo uma tábua de salvação em um mar revolto, pois, no mesmo momento em que se via como uma derrotada, Catarina a enxergava como tendo competências que poderiam auxiliar muitas outras pessoas. Como Anícia relatou:

(...) quando ela [Catarina] me escolheu, eu fiquei extremamente feliz porque eu estava naquele cenário que nada estava dando certo na vida. Aparentemente só fiz escolhas erradas, não dava conta de nada. Era essa a visão que eu tinha de mim mesma e aí vem ela e fala:

“Cara! Eu quero confiar em você para dar início a esse projeto”. Então na hora eu falei: “É isso! eu preciso disso!”.

Catarina acreditava em outras composições de ser estudante em um curso em que as lógicas de sucesso são voltadas para a competição mercadológica. Acreditando que a verdadeira revolução profissional não se processaria por meio do fomento de altos coeficientes de rendimento, mas por uma mudança de mentalidade discente que contemplasse a prática da auto-observação e do acolhimento do outro, convidou Anicia a fazer parte do coletivo e a ficar responsável pela parte de comunicação e divulgação do projeto. Mesmo temendo não conseguir corresponder às demandas do coletivo e lidar, ao mesmo tempo, com seus problemas pessoais, aquele foi um momento em que Anicia se sentiu resgatada do fundo de um poço de fracassos. Ela viveu aquela inserção no coletivo como “uma luz que brilha no fim do túnel”, uma vez que se sentiu potencializada por um grupo que, no meio daquele caos, confiava nela e nas suas capacidades.

Anicia compartilhava nas redes sociais mensagens que experimentava em sua própria existência. Se acordava, em determinado dia, revivendo momentos em que se perguntava se havia feito a escolha certa, aquelas sensações eram compartilhadas no *Instagram* do coletivo e divididas com os seguidores do perfil do “Enq é Empatia”.

E assim, construindo alianças e promovendo debates em torno do cotidiano universitário e a saúde mental, as ações do “Enq é Empatia” se multiplicaram dentro da UFV. Aquele grupo via aumentar o número de atendimentos psicológicos praticados pelo coletivo, assim como também crescia o número de convites para palestras e minicursos que abordavam temas sobre saúde e sofrimento mental. Sentiam que estavam fazendo algo de útil para outros alunos que, assim como os participantes do coletivo, sofreram ou sofriam em silenciosa dor.

Assim, um elemento muito importante para que Anicia se reorganizasse emocionalmente a partir de sua inserção no “Enq é Empatia” envolveu a reconstrução de seus territórios de significância pessoal e social. O trabalho com o coletivo permitiu com que ela problematizasse os próprios fracassos, afirmando uma diferente perspectiva em que o fracasso em uma nota na disciplina do curso não representava o fracasso de uma vida. E, se antes vivia essa angústia do fracasso na solidão de seu silêncio, a experiência de partilha no coletivo com outras pessoas que igualmente se arriscavam a contar suas próprias histórias desabamento emocional, fez com que

Anícia percebesse que “todo mundo passa por isso e a gente não vê; a gente não acha que todo mundo passa por isso”.



Figura 3. Instagram Disponível Em: https://www.instagram.com/P/Brtbzfrba_W/

A experiência de saúde mental em Anícia, surge, pois, atrelada à experiência de empoderamento social, vendo-se significativa à medida que percebia que suas ações nas plataformas digitais do “Enq é Empatia” produziam efeitos concretos na vida das pessoas. E à medida que via crescer o número de seguidores do perfil do *Instagram*, sentiu que sua vida não era uma experiência fracassada e que ela podia fazer efeitos na melhoria daqueles ao redor. Sentimentos de importância e reconhecimento foram resgatados no movimento de ajudar outras pessoas em seus abandonos e sofrimentos, o que ofereceu a ela outras maneiras de se construir como pessoa que não se restringiam aos territórios que até então não sustentavam mais suas expectativas de reconhecimento e amor.

CONCLUSÕES

Segundo Lopes (2011) é importante se estar atento ao movimento dos grupos estudantis no ambiente universitário. Estes têm a potência de agenciar, ainda que de maneiras transitórias, intensidades diversas a atravessarem os campi universitários. Ativam, assim, diferentes territórios existenciais a se comporem com as artes, as sexualidades, as políticas partidárias, as problematizações de saúde e bem estar. Tais grupos são qualificados como transitórios porque são montados por pessoas que são também passageiras na cena universitária, mas que, no agenciar de suas angústias, perspectivas e projetos, montam arranjos grupais que oferecem uma provisória territorialidade existencial que permite com que vivenciem tensões e angústias durante o transitar pelo trajeto universitário. Tais grupos podem ser entendidos como “jogos de cintura” coletivos, indicativos de processos de saúde; de potências de vida

Contudo, pensar nas conclusões que norteiam esta dissertação é também pensar nos agenciamentos que me levaram a construí-la. É também pensar nos territórios existenciais que construí na minha experiência universitária e igualmente na minha experiência de pesquisadora, no trajeto de construir uma investigação em que muitas vezes me agenciava a arranjos que tanto me faziam entender minha pesquisa de forma clara, quanto também promoviam paralisias ativadas em meu próprio medo de errar, de decepcionar, de não dar conta da tarefa a que me dispus quando ingressei no mestrado.

Iniciei está pesquisa, com o desejo de acompanhar as narrativas de discentes sobre a saúde e o adoecimento mental no Ensino Superior na tentativa de entender muito do que acontecia comigo e com outros estudantes que vivenciaram tal tema não apenas como constructo teórico, mas principalmente como intensidade no corpo, como afeto, como angústia e desabamento. Caminhei, assim, por um caminho pavimentado pela dúvida, pela alegria e ansiedade de descobrir o que os outros sentiam nesse enorme caldeirão a ferver que é a universidade.

Nesse caminho, compreendi que os sujeitos da pesquisa são inventores de sua própria existência a acionarem movimentos de subjetivação que os transpassa e os levam a experienciar, em coletivo, sentimentos singulares quando nos referimos à saúde e ao sofrimento mental.

Nesse sentido, o coletivo “Enq é Empatia” se apresenta como um agenciamento de possíveis a colocar numa zona vibrátil temas como formação profissional, rendimento acadêmico, saúde mental, valorização pessoal, práticas docentes, expectativas familiares, modos de subjetivação de discentes, animadas em políticas econômicas e de produtividade das indústrias. Enfim, enquanto coletivo, o “Enq é Empatia” surge em um campo de tensões em que são colocadas em cena de negociação territorialidades diversas a produzirem e pensarem a construção de papéis profissionais e práticas universitárias (tanto discentes quanto docentes).

As questões colocadas em movimento pelo coletivo estudado, igualmente tensionam as estratégias da universidade no que se refere aos modos como busca promover o acesso aos serviços de assistência emocional da instituição. Sem entrar aqui na discussão quanto à eficácia das ações da Divisão Psicossocial, as entrevistas realizadas foram indicativas de que muitos estudantes desconhecem o serviço oferecido pela universidade, tendendo a acreditar que o acesso ao mesmo é difícil e pouco efetivo. Assim, iniciativas como o do “Enq é Empatia” são construídas na tentativa de atingir aqueles que estão imobilizados em suas angústias ou descrentes quanto a ações institucionais que venham a acolhê-los. Por serem estudantes agenciando espaços para também estudantes, apostam nessa proximidade e na postura empática como meio de terem acesso a afetos e experiências de pessoas que muitas vezes nem se percebem em sofrimento pelo fato de terem “naturalizado” uma maneira de existir em dor. Uma dor alimentada na amplificação de exigência de bons resultados, na competitividade por excelência, na desqualificação daqueles alunos que não se enquadravam no modelo esperado de rendimento universitário.

Dessa maneira, seguir as produção do “Enq é Empatia” no contexto da UFV é igualmente seguir outras maneiras de se produzir estudante universitário e profissional, sendo que o coletivo colocava em questão a hegemonia não apenas das práticas universitárias a estimularem competitividade e excelência, mas igualmente as atitudes e pensamentos que os próprios discentes cultivavam e que legitimavam como verdade única e incontestável, modos de existir que levavam muitos a um estado de exaustão física, emocional e descrença pessoal.

Assim, diferentes coletivos a ganharem vida na cena universitária podem também criar outras dimensões de problematização, “desnaturalizando” maneiras de produzir cursos, profissionais e inclusive universidades.

Portanto, ao pensar diferentes modelos de estudantes que são produzidos em um mesmo cenário universitário, o “Enq é Empatia” provoca a validade das lógicas estabelecidas entre sucesso-excelência-productividade-sacrifício, propondo, em meio a esses arranjos produtivistas, a produção de outras subjetividades que se engendrem em sensibilidades empáticas. Convida, assim, a construir uma universidade que também acredita na construção de estudantes que não vejam como fraqueza o desenvolvimento da habilidade de acolher seus afetos, seus sentimentos, sua situação emocional e, a partir desse acolhimento, estabelecer redes de apoio e significância que venham a construir outras pontes de sentido e valor que não sejam pavimentadas apenas pela valorização do sofrimento e da dor.

Dessa forma, para além de pensar um profissional para o mercado, as ações do coletivo estudado pretendiam pensar uma pessoa para uma sociedade, colocando em evidência questões como: será que a universidade se preocupa com a construção de sujeitos comprometidos com o bem estar comunitário? As lógicas econômicas do mercado são possíveis de levarem em consideração a qualidade da vida psíquica dos trabalhadores? Será que o valor de um profissional está no quando ele se dedica a dinamitar sua saúde em nome do reconhecimento de seu valor na produção econômica? Enfim, qual o perfil do profissional que a universidade está produzindo para a sociedade?

Portanto, nesta pesquisa não encontrei respostas ideais para como agir diante do sofrimento mental. O sofrimento é uma experiência inerente ao ato de existir, uma vez que, como viver é estar a todo momento construindo arranjos para enfrentar diversidades. Contudo, há arranjos que potencializam a vida e outros que a aniquilam. Os coletivos estudantis podem funcionar como arranjos a oferecerem jogos de cintura no lidar com os problemas e podem, igualmente, funcionar como pontos de referência a muitos estudantes no lidar com suas dificuldades e limitações.

Contudo, se posso chegar a uma conclusão, esta se refere ao entendimento de que a saúde mental não é responsabilidade de um indivíduo, um grupo ou de uma instituição. A saúde mental, enquanto promoção de vida e diversidade de mundos, é prática coletiva de produção de possibilidades multiplicadoras que permitem que sujeitos diversos possam encontrar zonas de flexibilização, de agenciamentos e de invenção que favoreçam com que não desabem em abismos de impotência.

Deixo, então, aqui, a minha contribuição ao tema da saúde mental no meio universitário, a partir da narrativa dos caminhos que segui e dos encontros que ativei – e nos quais também fui ativada – nesse trajeto de me aventurar em um pesquisa que privilegiei a escuta de vidas e não as estatísticas. Se não foi o melhor caminho, o mais certo, o de maior sucesso, foi, contudo, o melhor que eu pude fazer. Foi o caminho que me fez mais feliz.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Michaela Ponzoni et al. Atenção psicossocial no ambiente universitário: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.
- PRADO, Adélia. **Reunião de Poesia**. 5 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- ALVES, Nilda. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 10.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer—pensando o cotidiano da escola. **Apresentação de Seminário e da Sequência Didática—GT Currículo. 21ª Reunião da ANPEd. Minas Gerais set, 1998.**
- AMORIM, Grazielle Corrêa. **Narrar, fabricar, inventar: composições entre narrativas cinematográficas e narrativas de vidas**. Dissertação (Mestre em Educação) - Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2017.
- ATHAIDE, Antônio A. Uma enfermaria para a ESAV. **Jornal “O Bonde”**, n.2, ESAV, 08 set. 1945.
- BATISTA, Neiza Cristina Santos; BERNARDES, Jefferson; MENEGON, Vera Sônia Mincoff: Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. *In*. SPINK, Mary Jane Paris et al. A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. **Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 2014.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- BERTAUX, Daniel: **Narrativas de vida a pesquisa e seus métodos**. São Paulo; Paulus. 2010
- BEZERRA JR, Benilton. A psiquiatria e a gestão tecnológica do bem-estar. **Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 117-134, 2010.
- BOTELHO, C. R. P. **Assistência Estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no/com o movimento estudantil**. 2016. 110 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco-Edição nº**, p. 380-481, 2017.

CERCHIARI, E.A.N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 2004. 283 págs. Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Ciências Médicas, área de Ciências Biomédicas. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes *et al.* Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-Me Agora! As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino**. IN: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan, 1997.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 4ª. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

Diretório central dos estudantes da Universidade Federal De Viçosa. Estatuto. Viçosa: 2015.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O Idiota**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34. 2010

LOPES, Eduardo Simonini. **Praticantes de mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LOPES, Eduardo Simonini. *Entre o eu e o outro: espaço sem territórios*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer–pensando o cotidiano da escola. **XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambú**, 1998.

OSSE, Cleuser Maria Campos; DA COSTA, Ileno Izídio. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 115-122, 2011.

OMS - Organização Mundial da saúde. A Carta de Ottawa para a promoção da saúde. In: Organización pan-americana de la Salud. Promoción de la salud: una antología. Publicación científica n. 557 – Washington DC. Estados Unidos da América. OPAS, 1996, p. 367-372.

REIS, Graça; SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. ALEGRIA NOS DOS COM OS ENCONTROS: NARRATIVAS COM CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 22, n. 45, p. 137-152, 2017.

SILVEIRA, Celeste et al. SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. **Acta Médica Portuguesa**, v. 24, 2011.

SIMONINI, Eduardo. “Por que você tem vontade de viver?”- Prevenção de doença, promoção de saúde e intersectorialidade em uma universidade. In: ROMAGNOLI, Roberta (Org.). **A intersectorialidade e seus desafios**. Curitiba: CRV, 2018, p. 97-113.

_____. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 93-106, 2016.

SIMONINI, Eduardo; BOTELHO, Cristiane Roque Pereira; AMORIM, Grazielle Corrêa. Cotidianos em devir. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: DPetAliv, 2014, p. 217-228

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 70-77, 2008.

WOOLF, Virginia. **As ondas**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2018, p.192.