

# Vida universitária e saúde mental: a produção coletiva de cuidados na contramão da medicalização do sofrimento

**Resumo:** Este artigo pretende contribuir para a compreensão e o enfrentamento do aumento de situações de sofrimento e adoecimento psíquico, especialmente de estudantes, no Ensino Superior. Busca-se analisar a produção de sofrimentos discentes e de fracasso acadêmico em uma universidade pública, de uma perspectiva crítica à medicalização dos sofrimentos, à meritocracia e ao produtivismo que vigoram nas universidades e no mundo neoliberal. Apesar da vigência de políticas afirmativas que democratizaram o acesso de segmentos sociais historicamente marginalizados ao Ensino Superior brasileiro na última década, práticas excludentes ainda atravessam o cotidiano universitário. Discute-se uma pesquisa-intervenção em um curso de graduação, articulando dados sobre o perfil de alunos(as) ingressantes e os desafios por eles(as) vividos, a uma experiência de grupo com docentes, discentes e técnicos daquele curso. A orientação acadêmica enquanto mote para um ciclo formativo grupal revelou-se dispositivo capaz de propiciar trânsitos entre o instituído e o instituinte, engendrando, no campo da educação, a produção coletiva de cuidados. A experiência grupal permitiu reconhecimentos recíprocos e elaborações coletivas para o enfrentamento de situações associadas ao sofrimento e ao fracasso acadêmico, tais como: sobrecarga, avaliação e racismo estrutural. Dialogando com contribuições teóricas da psicologia escolar crítica e do pensamento decolonial, o texto desvela potencialidades na escuta, na troca de saberes e experiências, bem como na mobilização de responsabilizações coletivas que trafegam na contramão da medicalização, do silenciamento e da despolitização de sofrimentos deflagrados pelo racismo e outras opressões estruturais.

**Palavras-chave:** instituição pública de ensino superior; cotidiano escolar; corpo discente; saúde mental.

**Thais Seltzer Goldstein**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
gold.thais@gmail.com  
**Sáshenka Meza Mosqueira**  
Universidade Paulista (UNIP)  
sashenkameza@gmail.com  
**Irene Guillien Demouliere**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
igdemouliere@hotmail.com

## University life and mental health: the collective care production against suffering medicalization

**Abstract:** This article aims to understand and to face the increase of suffering and psychological illness situations, especially among students, in higher education. It seeks to analyze the production of student suffering and academic failure in a public university, from a critical perspective to the suffering medicalization, meritocracy and productivism that prevail in universities and in the neoliberal world. Despite the validity of affirmative policies that democratized the access of historically marginalized social segments to Brazilian higher education in the last decade, excluding practices still permeate university daily life. An intervention research in an undergraduate course is discussed, articulating data on the profile of incoming students and the challenges they face, to a group experience with professors, students and technicians of that course. Academic Guidance as a motto for a group Formative Cycle proved to be a device capable of

providing transits between the instituted and the instituting, engendering, in the field of education, the collective care production. The group experience allowed reciprocal recognition and collective elaboration to face situations associated with suffering and academic failure, such as: overload, evaluation and structural racism. In dialogue with theoretical contributions from critical school psychology and decolonial thinking, the text reveals potential in listening, in the exchange of knowledge and experiences, as well as in the mobilization of collective responsibility that goes against the medicalization path, the silencing and the depoliticization of suffering triggered by the racism and other structural oppressions.

**Key-words:** public institution of higher education; school routine; student body; mental health.

## **Vida universitaria y salud mental: la producción colectiva de cuidados contra la medicalización del sufrimiento**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo contribuir para la comprensión y al enfrentamiento del aumento de las situaciones de sufrimiento y enfermedad psíquica, especialmente entre estudiantes, en la enseñanza superior. Se busca analizar la producción del sufrimiento de estudiantes y el fracaso académico en una universidad pública, desde una perspectiva crítica a la medicalización del sufrimiento, a la meritocracia y al productivismo que imperan en las universidades y en el mundo neoliberal. A pesar de la vigencia de políticas afirmativas que democratizaron el acceso de segmentos sociales históricamente marginados a la educación superior brasileña en la última década, las prácticas excluyentes aún impregnan el cotidiano universitario. Se discute una investigación-intervención en una facultad en nivel de pregrado, articulando datos sobre el perfil de los/las estudiantes ingresante y los desafíos que enfrentan a una experiencia grupal con profesores/as, estudiantes y técnicos. La Orientación Académica, tema de un Ciclo Formativo grupal, se mostró un dispositivo que provocó tránsitos entre lo instituido y lo instituyente, engendrando producción colectiva de cuidados en el campo de la educación. La experiencia grupal permitió reconocimiento recíproco y elaboración colectiva para enfrentar situaciones asociadas al sufrimiento y al fracaso académico, tales como: sobrecarga, evaluación y racismo estructural. En diálogo con aportes teóricos de la psicología escolar crítica y del pensamiento decolonial, el texto revela potencialidades en la escucha, en el intercambio de saberes y experiencias, así como en la movilización de la responsabilidad colectiva yendo contra la medicalización, el silenciamiento y la despoliticación del sufrimiento provocados por el racismo y otras opresiones estructurales.

**Palabras clave:** institución pública de educación superior; cotidiano escolar; estudiantes; salud mental.

A gramática neoliberal do sofrimento, por um lado, transfigura riscos e contradições sociais em fracassos e culpa pessoal; por outro lado, naturaliza estas mesmas contradições e as descola de seu contexto sociopolítico. Portanto, isto as retira das possibilidades de disputa política destas contradições. Os processos de individualização e subjetivação dos riscos

sociais são os grandes pilares desta gramática, e para lidar com o sofrimento para além deste recorte individualista e medicalizado, faz-se necessário identificar, compreender e discutir os contornos destes processos. (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019, p. 62)

## Introdução

Este artigo busca contribuir para o enfrentamento de um problema acentuando no Ensino Superior nos últimos anos: o aumento de pessoas, especialmente de estudantes, em situação de sofrimento e adoecimento psíquico. Partimos de uma visão de saúde como fenômeno multideterminado e dinâmico, com dimensões biológicas, (inter)subjetivas, políticas e sociais. Nesta perspectiva, concebemos a produção de sofrimentos e adoecimentos como processual e multifatorial, assim como a produção de redes de apoio e de cuidado, tecidas em âmbito coletivo e institucional. Salientamos os termos “produção de” para lembrar que esses processos não estão dados, mas são engendrados singularmente nas relações. Junto à singularidade das experiências, há uma dimensão política: tanto pelo modo como as políticas de permanência e programas de assistência estudantil se realizam no cotidiano discente, como na micropolítica das relações de poder/saber no chão das universidades. Logo, as experiências de sofrimento transcendem o psiquismo individual, hegemonicamente considerado fonte do problema e lócus da intervenção terapêutica. As modalidades clínicas individuais têm sua importância, podendo evitar o agravamento de quadros psicopatológicos e contribuir para a prevenção de suicídios. Contudo, elas são insuficientes para se compreender e se transformar o jogo de forças implicadas na produção do sofrimento. Leão, Ianni e Goto (2019a) discutem as contradições inerentes às estratégias clínico-terapêuticas individuais comumente ofertadas: por um lado, diagnosticar, atender e reabilitar funcionam como prevenção e tratamento precoce; por outro, concorrem para a medicalização e a individualização do sofrimento.

Leão, Ianni e Goto (2019b) afirmam que a universidade tem se retirado da mediação entre estudantes e a realidade social. Imprimindo um caráter serializado ao processo de formação, abandonando-os à lógica do desempenho e da responsabilização individual. Para os autores, a universidade acabaria produzindo pessoas acríticas,

que não questionam as razões supraindividuais dos impasses que enfrentam e se assujeitam à gramática neoliberal do sofrimento.

Na mesma direção, Safatle (2020, p. 28) afirma que o regime neoliberal despolitiza a sociedade, levando os sujeitos a “não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados”. Para o autor, há uma transposição de dinâmicas empresariais para as relações interpessoais em diferentes esferas da vida social. Nas relações de trabalho, por exemplo, as habilidades requeridas são mediadas por uma lógica de “psicologização” dos sujeitos, treinados e avaliados por especialistas em gestão de pessoas. O autor chama de forma-empresa a nova marca dessa organização social que pauta uma nova normalidade psicológica. Concomitantemente modos de ser que divergem dessa ordem são categorizados como patologias. “Note-se ainda como esse tópico da generalização da forma-empresa é, ao mesmo tempo, a descrição das formas hegemônicas de violência no interior da vida social”. (SAFATLE, 2020, p. 32) O ambiente universitário e as relações que nele se (re)produzem também exibem as marcas dessa organização da vida.

Neste artigo discutiremos algumas situações da vida universitária em que identificamos interações produtoras de sofrimento, explicitando sua relação com a ordem social neoliberal. Buscamos contribuir para a tessitura coletiva de cuidados como forma de combater a tendência a patologizar e medicalizar sofrimentos, vinculando-os aos modos como temos nos relacionado. A despeito do acúmulo de críticas à neoliberalização das relações interpessoais e com o trabalho, problematizamos a naturalização da meritocracia excludente e do produtivismo ansiogênico nas/das universidades. São diversos os estudos sobre aumento de licenças saúde, evasão escolar, trancamento de matrículas, fracasso acadêmico e suicídios na comunidade estudantil. (ANDIFES, 2019; LEÃO; IANNI; GOTO, 2019a, 2019b; MACHADO, 2022; SILVA; AZEVEDO, 2018; SUNDE et al., 2022)

Interessa-nos compreender as relações entre dimensões macro e micropolíticas. Consideramos os impactos de políticas educacionais implementadas no Ensino Superior brasileiro desde a década de 1990, quando os principais órgãos públicos de fomento à pesquisa passaram a condicionar a liberação de verbas segundo critérios burocráticos e produtivistas, mais afeitos à produção de mercadorias

do que de conhecimento. Cumprida à risca essa lógica, a ideia de universidade como território de diversidade fica sob ameaça, já que prioriza uma temporalidade acelerada e não uma formação crítica. A ideologia meritocrática, traço do *ethos* neoliberal, naturaliza exclusões e gera sentimentos de incapacidade e inadequação naqueles/as cujo desempenho não alcança patamar mínimo estabelecido. Na universidade onde pesquisamos, estudantes que não têm determinado *score*, ficam impedidos(as) de se matricular em alguns componentes curriculares. No mesmo sentido, registram-se aposentadorias precoces de docentes que muito ainda poderiam contribuir para a formação e a pesquisa, por não conseguirem adequar-se ao volume de demandas.

Por outro lado, políticas afirmativas propostas na virada para o século XXI e em suas primeiras décadas,<sup>1</sup> resultaram no aumento e descentralização dos campi universitários no território brasileiro e na ampliação do acesso às universidades a grupos sociais historicamente marginalizados – pessoas negras, indígenas, quilombolas, provenientes de escolarização pública, com deficiências etc. –, representando hoje a maioria do público atendido. (ANDIFES, 2019) Habitar espaços universitários que mostram, cada vez mais, feições não brancas, é motivo de celebração de lutas e conquistas históricas, mas não podemos negligenciar a necessidade de responder às novas/velhas estruturas de poder e suas manifestações na universidade/sociedade. Isso se expressa no sofrimento de discentes, costumeiramente lidos na chave da patologia individual. A despeito desses grupos passarem a participar da universidade, a lei mostra-se insuficiente para que se sintam pertencentes a ela, pois ainda não superamos as históricas desigualdades raciais, sociais, de gênero e sexualidade, entre outras, de forma que práticas excludentes persistem sob novas e velhas feições.

## Considerações teórico-metodológicas

Na contramão da tendência a individualizar responsabilidades, nosso grupo de pesquisa e extensão se insere no campo predominantemente qualitativo, da pesquisa-intervenção. Refletiremos sobre a construção e os efeitos de uma intervenção situada na fronteira entre educação e saúde, dialogando com necessidades, possibilidades e anseios explicitados por um grupo de docentes, discentes e técnicos(as) vinculados(as) a um curso de graduação

1 Destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, desde 1998, ampliou o acesso a universidades públicas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que em 2007, que além de ampliar o acesso, abriu novos campi no território brasileiro; a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010; a aprovação, em 2012, da Lei nº 12.711/2012, "Lei de Cotas".

numa universidade pública. Antes de iniciar a intervenção, fizemos observações em campo, escutas, rodas de conversa, encontros em diferentes espaços dos campi universitários. Buscamos as condições de generalidade e de singularidade que nos permitam teorizar e agir sobre problemáticas emergentes no cotidiano universitário, gerando sofrimento, adoecimento e evasão. Implicadas nesse cotidiano, testemunhamos, singularmente, o impacto de práticas que silenciam, segregam e geram ansiedade, suscitando um mal-estar que aparece nos sujeitos, mas que diz respeito ao funcionamento institucional e suas contradições. Elaborar essas questões e atravessamentos em equipe, impulsionou o desejo de compreensão e transformação dessa realidade.

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real. [...] Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (ANDRÉ; GATTI, 2008)

Nesse sentido, Machado (2011) propõe promover ações para avançar coletivamente no âmbito institucional e desestabilizar representações invisibilizadoras de gestos que questionam a ordem estabelecida. Refletindo sobre a psicologia no ambiente educacional, a autora aponta um campo comum onde reverberam crenças tornadas verdades por efeito da dominação de forças hegemônicas. Ela afirma que numa intervenção que pretenda afetar os outros, é preciso reconhecer e legitimar os saberes instituídos, até para que se possa potencializar outras expressões com “potência de contágio”. (MACHADO, 2011)

Atentas às questões de saúde mental em uma perspectiva ampliada e crítica à medicalização dos sofrimentos, nós nos perguntamos sobre aquilo que no cotidiano universitário, aflige estudantes e gera fracasso acadêmico. Temos buscado entender e construir estratégias de intervenção que dialoguem com as expressões de angústia, sobrecarga, sentimento de incompetência pessoal e sensação de não pertencimento, atreladas ao sofrimento, ao adoecimento e à evasão estudantil. Relatos assim apareceram na pesquisa-intervenção que realizamos em 2018, comentada a seguir:<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Para fins desta publicação, optamos por preservar as identidades da universidade e do curso onde se deu a intervenção, bem como dos/as participantes.

## Uma experiência na produção coletiva de cuidados: da demanda à proposta de um ciclo formativo

Em 2018, visitamos a ouvidoria e soubemos de denúncias relacionadas a condutas inadequadas de professores de determinado curso. A coordenadora do colegiado, ao ouvir falar do nosso trabalho, procurou-nos e relatou sua preocupação, ciente de que chamar a atenção dos colegas seria insuficiente, quiçá inócuo. Era evidente a necessidade de uma conscientização ampla, pois muitos(as) docentes não estavam capacitados nem abertos para lidar com o perfil de alunos(as) que chegavam à universidade. Era imperativo o corpo docente abrir-se a diálogos horizontalizados que permitissem a criação de estratégias didáticas respeitosas às singularidades do novo corpo discente. A demanda seria desenvolver um projeto grupal junto aos(as) docentes daquele curso, preparando-os(as) para a prática da “Orientação Acadêmica” no ano seguinte.

Segundo o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação da Universidade, a orientação acadêmica visa à integração dos estudantes à vida universitária, contemplando aspectos pedagógicos, itinerário curricular, informações sobre normas da universidade, assistência estudantil, participação em projetos e eventos, realização de estágios e aconselhamento acadêmico-profissional, cabendo a cada colegiado de curso estabelecer mecanismos de orientação acadêmica a seus estudantes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015) Apesar de a Orientação Acadêmica no Regulamento datar de 2015, muitas faculdades não a realizavam, algumas nem a conheciam. Chamou-nos atenção a experiência desenvolvida em um curso da área da Saúde, cuja orientação acadêmica vinha intermediando, com sucesso, sofrimentos e dificuldades entre estudantes e o Colegiado priorizando espaços coletivos de acolhimento.<sup>3</sup> Essa experiência endossou a aposta de que a orientação acadêmica seria uma brecha já instituída, capaz de fazer emergir o novo na produção coletiva de cuidados em uma perspectiva não individualizante e não patologizante. Era a oportunidade de que precisávamos para desenvolver uma pesquisa-intervenção no tecido institucional.

Após alguns encontros com a coordenadora que nos demandou o trabalho, aplicamos um questionário impresso junto aos/as discentes ingressantes naquele ano, que traziam perguntas sobre idade, turno, identidade étnico-racial, origem, escolarização, situação econômica, gênero, orientação sexual e desafios vividos na universidade. As

3 Em outubro de 2018, realizamos uma Roda de Conversa com docentes desse curso, no qual a Orientação Acadêmica, por determinação do Ministério da Educação (MEC), foi implantada após a recusa do corpo discente em participar do Enade, em 2015. Realizamos também uma entrevista semiestruturada com o então coordenador do curso e com uma orientadora acadêmica. Este material está em fase de edição audiovisual e deve ser publicado em 2022.

respostas podiam ser identificadas ou anônimas. A última questão era aberta e tinha um espaço em branco para que escrevessem e(ou) desenhassem o que quisessem. Também elaboramos um curso de extensão no formato de “ciclo formativo” sobre o tema da Orientação Acadêmica e os desafios da vida universitária, com encontros quinzenais em grupo, de cerca de três horas, para professores(as), técnicos(as) e estudantes. A coordenadora do colegiado convidou as(os) estudantes, principalmente representantes do diretório acadêmico, além da diretora, vice-diretora e docentes que sabia terem interesse na orientação acadêmica. Planejamos um roteiro de temas e atividades mobilizadoras de reflexão, abarcando a dimensão formativa da proposta. Cadastramos o curso no Sistema de Projetos de Extensão da Universidade, para que no final, fossem disponibilizados certificados aos(as) participantes. O planejamento foi organizado em diálogo com os resultados do questionário e conversas grupais: embora houvesse um roteiro temático, acolhemos o que emergiu espontaneamente em cada encontro. Nomeamos o Projeto “Ciclo Formativo” pela oportunidade formativa das trocas, considerando que

[...] a aprendizagem só é *formativa*, na medida em que opera transformações naquele que aprende. É como se o conceito de *formação* indicasse a *forma* como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (CARVALHO, 2016, p. 101, grifos do autor)

## Resultados e análises

A seguir, apresentaremos os elementos e discussões que consideramos mais relevantes para o debate em curso.

### Perfis de discentes ingressantes e desafios vivenciados: dados dos questionários

O questionário foi aplicado presencialmente em sala de aula e podia ser anônimo. Trazia 31 perguntas de múltipla escolha sobre idade, origem, identidade étnico-racial, situação socioeconômica, gênero, orientação sexual, escolarização e desafios vivenciados no cotidiano acadêmico. Obtivemos, até o início do ciclo formativo, 76 questionários respondidos por ingressantes no curso, majoritariamente do matutino.



Aproximadamente 90% eram do estado, sendo 48,7% da capital e 42,1% do interior. Quanto ao gênero, 58,1% se identificaram como mulher cis e 41,9%, homem cis. Não houve declaração de pessoas trans. No que tange à sexualidade, 62,7% declararam-se heterossexuais, 17,3% homossexuais e 16% bissexuais; alguns assinalaram “prefiro não declarar”. Sobre a identidade étnico-racial, contabilizamos 60,8% de pessoas negras (18,9% pretas e 41,9% pardas), 35,1% de brancas, 2,7% amarelas e uma pessoa (1,4%) assinalou “outros” e complementou: “depende do contexto social”. Sobre a questão racial, 18% deles declararam já ter presenciado ou sofrido pelo menos uma situação de racismo. Na questão aberta, havia o relato de um(a) respondente, que referiu ter sido abordado por seguranças como se fosse uma ameaça. No que se refere à escolarização, 58,7% cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, enquanto 41,3% em escolas públicas. Quanto à situação econômica, 74% tinham ajuda financeira de parentes, 12,2% tinham trabalhos informais e 12,2% recebiam bolsas de auxílio. Sobre classe social, 29,2% declararam estar em vulnerabilidade social; 1 participante afirmou que a faculdade era elitista e que havia preconceito de alunos(as) e professores(as). Outro relatou dificuldades de pessoas privilegiadas para aceitar as opiniões daquelas que não se encontram nessa condição. 16% referiram ter testemunhado ou vivido situações de discriminação de classe. 10% referiram ter presenciado cenas de preconceito em relação a gênero, 14% em relação à orientação sexual e 5,5% quanto à intolerância religiosa. Uma significativa maioria (98%) declarou não precisar de atendimento educacional especializado, ainda que pelo menos 55% referiram dificuldades para assimilar determinadas matérias.

Quanto às dificuldades acadêmicas, levantamos três categorias: 1) problemas com o professor (didática ruim, falta de discussão, falta de foco, método engessado de ensino); 2) problemas com o funcionamento da faculdade (sobrecarga de tarefas, prazos curtos, tempo curto todo o conteúdo previsto); 3) problemas consigo mesmo/a: (dificuldades em determinadas matérias, falta de capacidade de concentração, sensação de incompetência pessoal). Com relação à sobrecarga, uma estudante desabafou que mesmo ciente da grande oportunidade que era estar na universidade, queria ter mais tempo livre e não se sentir incapaz de atender às demandas do curso, para o qual a grande maioria (82,5%) declarou dedicar entre 30 e 50 horas semanais. As dificuldades acadêmicas são significadas como sentimento de incompetência pessoal: algo ruim e condenável. 80%

afirmaram ter dificuldades no cotidiano universitário e igual porcentagem associou-as à sobrecarga. Dentre as demais dificuldades, destacamos 29% para o sentimento de solidão, 24% para o clima de competitividade, 22% para falta de estrutura física e 14% para problemas relacionais ou didáticos com o(a) professor(a). E como lidam com essas dificuldades do cotidiano? Dentre as estratégias individuais para lidar com dificuldades cotidianas: a) 16 pessoas referiram buscar tratamentos médicos ou psicoterápicos; b) 23 optam por atividades físicas; c) seis dizem frequentar atividades espirituais/religiosas; d) cinco referem participar de grupos da universidade; e) uma pessoa diz buscar forças na militância política. O falar/conversar revelou-se significativa estratégia de enfrentamento das dificuldades, e as conversas acontecem: a) com amigos (50); b) com familiares (28); c) com docentes (3); d) com colegiado (1). Se diante das dificuldades acadêmicas vivenciadas, apenas 5,3% optaram pelo diálogo com instâncias institucionais, por que será que 95% não fizeram essa escolha?

Na questão aberta, recebemos quatro depoimentos e dez desenhos. As escritas eram desabaços sobre solidão, sensação de sufocamento, anseio por mais apoio à permanência, sensação de esgotamento e luta para se manter firme. Nesse desenho a(o) respondente referiu que sua vida universitária assemelhava-se a um relacionamento abusivo. Os desenhos e falas nos impactaram, sobretudo por serem de calouros(as). Havia um desenho de um olho gigante feito à lápis, no centro do qual estava escrito, quase perfurando o papel: “HELP!”.

**Figura 1 – HELP!**



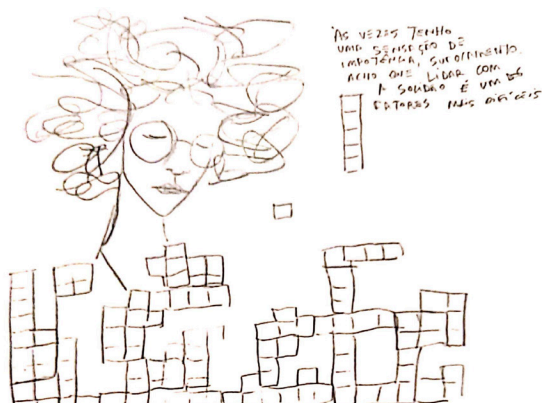
Em outro desenho, galhos e ramificações brotavam da cabeça de um(a) estudante com semblante sério e preocupado (Figura 2).

**Figura 2 – Galhos e ramificações**



No seguinte, vemos uma figura humana de olhos fechados, atrás de pilhas de cubos que se acumulam, como no jogo eletrônico Tetris, em que blocos caem do alto da tela sem parar, sendo direcionados aos espaços vazios. No desenho, ao se enfileirarem, os blocos formam um muro, isolando a pessoa que deve representar o(a) estudante. Ao lado, a frase: “Às vezes tenho uma sensação de impotência, sufocamento. Acho que lidar com a solidão é um dos fatores mais difíceis”.

**Figura 3 – Solidão**



Às vezes, expressões gráficas comunicam o que nem sempre as palavras alcançam. Vimos desenhos impactantes, com traços

singulares, que ao mesmo tempo comunicavam dramas supraindividuais. É possível perceber pedidos de socorro, estresse, preocupação, sensação de sufocamento, isolamento e solidão por eles experimentados na vida universitária iniciada há alguns meses. Kilomba (2019), ao analisar os efeitos subjetivos da violência colonial entranhada nas universidades, afirma que dor, decepção e raiva decorreriam não de histórias pessoais, mas de realidades históricas, políticas, sociais e emocionais, de relações desiguais e discriminatórias. Citando hooks (1990), a autora menciona tais sensações como “[...] lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais dificilmente ‘chegamos’ ou não ‘podemos ficar’”. (HOOKS, 1990 apud KILOMBA, 2019, p. 57)

### **Ciclo Formativo: desvelamentos e reflexões a partir de uma experiência grupal**

A média de participantes nos encontros manteve-se ao redor de 12 pessoas, além dos 5 membros do grupo de pesquisa. No primeiro dia, apresentamos a proposta, retomando o objetivo do ciclo e o seu caráter formativo apoiado no diálogo e nas trocas. A meta era pensar os desafios da orientação acadêmica naquela unidade. Diante de situações problemáticas enunciadas já no primeiro encontro, percebemos haver, especialmente por parte da direção, a expectativa de que indicássemos aqueles(as) de quem deveriam “puxar as orelhas”. Pareciam esperar da Psicologia, protocolos para situações críticas. Mas, à medida que a palavra foi circulando, surgiram diferentes hipóteses para explicar tais situações, fazendo emergir saberes advindos de experiências individuais e, também, um saber que se constituía nos/dos encontros. Às vezes ressurgia a demanda por respostas pragmáticas, como se a troca de ideias desviasse a atenção da necessidade de protocolos para situações limites, como as tentativas de suicídio. No segundo encontro, levamos os dados do questionário acima apresentados. Uma professora ficou intrigada com o fato de várias(os) estudantes terem apontado dificuldades para acompanhar o curso, mas não terem assinalado necessidades educacionais especiais, o que lhe parecia uma contradição, pois teriam acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O grupo discutiu a questão e concluiu que não necessariamente as dificuldades dos(as) discentes seriam patologias com diagnósticos indicativos do direito ao AEE, fazendo uma conexão com nossa discussão sobre a medicalização das dificuldades

educacionais. O técnico da secretaria rapidamente percebeu um paradoxo: a apresentação de laudos permitia flexibilizar exigências e acolher estudantes, mas, ao mesmo tempo, reforçava a lógica medicalizante ante as dificuldades na vida acadêmica e pessoal.

### **Fracasso acadêmico: da culpabilização individual à responsabilização coletiva**

No terceiro encontro, desabafos e críticas presentes nas respostas mobilizaram, em alguns(mas) docentes do grupo, a necessidade de defender a qualidade do curso; revelaram preocupação com a perda de excelência, questionando as queixas de sobrecarga. Uma professora queria tentar compreender o que os alunos entendiam por “sobrecarga de estudos”, argumentando que, por vezes, era o próprio aluno o culpado pela sobrecarga, ao pegar sete disciplinas.

Algumas docentes nos pediram orientações para lidar com crises de pânico, apatia e tentativas de suicídio. Lembramos, então, da rede de serviços de saúde da universidade e seu entorno, perguntando ao grupo se conheciam alguém que tivesse passado por situações assim. Houve escuta e acolhimento aos depoimentos partilhados. Relataram já terem tomado providências, como chamar um uber e acompanhar um estudante até sua casa; contatar familiares e profissionais de saúde em momentos críticos; flexibilizar prazos de trabalhos, trocar mensagens por Whatsapp, realizar conversas etc. Após esses relatos, questionaram-se os limites na relação com os(as) discentes e o perigo de a proximidade abalar o respeito à hierarquia. Uma escuta horizontalizada ameaçaria o respeito na relação professor(a)-aluno(a)? Havia uma preocupação com ambos os extremos: a frieza distanciada observada em alguns colegas docentes, e a proximidade demasiada em outros(as). A conversa enveredou para limitações vividas por parte dos discentes, como situação de pobreza e escolarização básica fraca, suscitando preocupações com a queda da excelência do curso e também com as(os) estudantes, afinal: como apontar faltas a pessoas às quais faltaram bens e direitos básicos? Uma vez apontada a falta, a faculdade teria como suprir?

O risco de se estereotipar pessoas sem privilégios, cristalizando-as no lugar da escassez, da falta e da carência, implica em que delas se espere pouco em termos de suas potencialidades e saberes. Há, nesta atitude, um determinismo social simplista e preconceituoso que existe desde o Império, mas foi reforçado por uma ideologia racista e meritocrática produzida nos Estados Unidos na década de 1960. Tal raciocínio é a base da “Teoria da Carência Cultural”,

que chegou ao Brasil nos anos 1970, servindo para ocultar e justificar a ausência de garantias políticas no acesso e permanência de todos(as) na escola.

Ainda hoje, apesar das críticas radicais à concepção de fracasso escolar que se apóia no preconceito contra pobres e negros trazido pelas chamadas 'teorias raciais' do século XIX, e que chegaram ao Brasil no fim do Império, essa idéia continua fortemente presente no dia-a-dia das escolas, na mente de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos. Para isso contribuiu uma versão mais sutil do racismo científico: a chamada 'teoria da carência cultural' [...] que buscou justificar a inferioridade escolar e profissional a que está condenada grande parcela da população negra. (PATTO, 1999 apud ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60)

O grupo reconheceu que a defasagem escolar impunha desafios ao fazer docente na universidade. Mas quem é esse(a) aluno(a)? Se sua escolarização foi deficitária, como se poderia resolver? Como identificar as necessidades sem expor os(as) estudantes? Como estimular a aprender e a participar, ao invés de silenciar? Dentre as estratégias para enfrentar o problema, foram dadas sugestões: plantões de dúvidas, apoio pedagógico e monitoria. Apesar de tais soluções soarem interessantes, soavam também insuficientes. A gangorra da culpabilização pendeu, então, para o lado dos(as) estudantes, referidos como psicologicamente frágeis, e eventualmente usuários de "psicotrópicos e outras drogas" para atenuar a descrença na própria capacidade. Falou-se de auto-ódio e de racismo. O desamparo familiar, especialmente daquelas(es) vindas(os) do interior do estado, sem raízes ou laços afetivos na capital, também foi abordado. Uma professora expressou preocupação com a apatia de alguns alunos(as), temendo um efeito de contágio, inclusive sobre si mesma. Comentou o trabalho acadêmico de um aluno, que podia estar perfeito, mas ele não interagiu com ela nem com a turma. Outra docente confirmou a identidade desse aluno, que também havia passado pela sua disciplina, despertando-lhe a mesma inquietação. Em seguida, contou como se aproximou do rapaz e como o aproximou da turma. Esse foi um momento de explicitação da potência grupal: ao compartilhar uma ação que contempla, ao mesmo tempo, as demandas pedagógicas e um cuidado com a singularidade do aluno, desvelou-se a possibilidade da construção de um saber grupal que não passava pelo discurso competente dos "especialistas da saúde".

## Sentidos do plágio: transgressão ou estratégia de permanência?

No debate sobre plágio, evidenciou-se o marcador geracional. As/os docentes nascidas(os) antes da era digital condenaram veementemente o “copia e cola” de alguns(mas) estudantes. As(Os) discentes se contrapuseram, alegando que, hoje em dia, estamos todos conectados à internet e o uso de materiais disponibilizados on-line responderia às exigências descabidas, avaliações extensas e sem transparência de critérios. Uma docente, nesse momento, afirmou que a juventude de hoje era a “geração do edital”, pois precisava de tudo esmiuçado para calcular seu rendimento. O apelido ironizava uma demanda que nos parece legítima: diálogo e transparência, sobretudo se são vistas situações de arbitrariedade e abuso de poder. O representante discente indagou: “O que leva uma pessoa a copiar?” E antes que alguém respondesse, continuou: “Acho que a descrença em si faz com que muitos copiem”. Esta fala reposicionou o debate sobre o plágio: de causa do problema, passou a efeito de algo ruim que dizia respeito a todos. Então questionamos: o quê, no cotidiano da faculdade e na relação com as/os docentes, contribui para tamanha sensação de incapacidade, a ponto de o plágio ser uma resposta comum? Pareceu-nos importante deslocar a reflexão do plano moral, em que se prescrevem comportamentos, para se visar as coisas como são, e não como deveriam ser; para se transformar uma situação, é preciso compreender como ela foi construída. Quais as forças em jogo? Que disputas são necessárias? Que outras possibilidades podem se abrir?

Segundo Machado (2022), a maneira como participamos do jogo de forças constrói aquilo que passamos a considerar como um problema. As práticas nunca são estabelecidas como um fora de nós; somos constituídos nelas e constituintes delas, nas nossas formas de viver, pensar, sentir e agir. Essas formulações ocorreram à autora, ao perceber que os relatórios das estagiárias da disciplina de Psicologia Escolar tinham uma escrita exteriorizada, que apontava faltas alheias e sugestões aos outros, sem considerar as próprias presenças, formas de pensar e agir na produção dos acontecimentos relatados. As supervisoras perceberam que esse tipo de relatório as tornava corresponsáveis pela produção de discursos exteriorizados, prescritivos e ensimesmados. Decidiram propor outro tipo de avaliação, uma “escrita endereçada”, tornado possível após um exercício coletivo de autoanálise, como vemos a seguir.

Inicialmente, os relatórios semanais passaram a ser analisados como se fossem escritas endereçadas aos profissionais da instituição. Prática intensa e difícil, pois percebíamos o autoritarismo em nós: reducionismos na apresentação das situações, julgamentos, sugestões e orientações escritas de maneira a nos colocar fora das relações em que se constituía aquilo que era criticado. Isso gerou necessidade de variação na forma de escrever e pensar dos estagiários, ficando mais evidente a produção de realidade nas formas de pensar, indagar e formular problemas. Durante os meses do estágio, nas supervisões, propusemos o exercício de analisar efeitos da escrita a partir da discussão em grupo. O corpo-leitura no grupo de supervisão também se ampliava, pois líamos os registros variando o lugar de escuta: não era raro percebermos que, caso uma certa professora lesse um trecho do registro, perceberia prepotência e reducionismos. Ao final dos estágios, não mais um relatório final sobre as reflexões produzidas para a supervisora, mas um texto para ser entregue, lido, comentado e debatido pelos profissionais da instituição, um relatório que foi apelidado de 'carta-relatório' e que exigia várias versões. (MACHADO, 2022, p. 113)

No Ciclo Formativo, não chegamos à possibilidade de um exercício grupal de auto-análise sobre o plágio, mas a questão foi ampliada para o debate sobre avaliação. Um estudante pontuou que, quando se fala apenas das faltas ou insuficiências de alunos(as), excluem-se as insuficiências e faltas de professores(as). Lembrou existirem docentes que mal dão retorno à turma sobre as avaliações, o que gera muita ansiedade. Uma professora argumentou, com orgulho, que aquele sempre fora um curso exigente e que a questão estava em como os(as) estudantes lidavam com isso, levantando a hipótese de que, para as pessoas nascidas na “sociedade do desempenho”, receber uma chamada de atenção parecia doer mais do que nos tempos em que ela era estudante. Nos tensionamentos surgidos para explicar o fracasso acadêmico, estudantes e docentes contrapunham-se por meio de hipóteses em confronto; então, problematizamos a lógica que culpabiliza uns ou outros, visando a ampliar a compreensão e compartilhar responsabilidades.

### Saberes e ignorâncias de todos

Ao longo dos encontros, fizemos um percurso dialógico de problematizações coletivas. Abordamos temas complexos, controversos



e repletos de disputas: relações hierárquicas X relações horizontalizadas; prestígio do curso X exclusões que ele opera; culpabilização individual X responsabilização coletiva; sofrimento produzido X doença orgânica; ignorâncias ou saberes do outro X saberes e ignorâncias de todos. Sobre esse último binômio que, no cotidiano, tende a cindir saberes docentes e ignorâncias discentes, foi interessante a lembrança compartilhada por uma docente: certa vez, uma estudante não passava bem e perceberam que ela estava “virando no santo”; contudo, ninguém ali tinha conhecimento candomblecista para ajudá-la; nessas horas, afirmou a docente, “ou se chama o SAMU ou se vêm com rezas católicas”. Outro docente confessou sua falta de preparo para dar aulas aos(as) estudantes. Ele expôs seu anseio de que houvesse uma formação continuada para professores(as). Uma colega afirmou estar, a cada semestre, tendo que se reinventar, ao que outra docente comentou a necessidade de se reinventar o próprio currículo, que para ela tinha “esquizofrenias”, pois exigia conteúdos dados por outras unidades com as quais não dialogavam. Nessa hora, uma aluna lembrou de um professor de outro curso, que, interessado em saber se o que ele estava ensinando lhes seria útil, adaptou sua disciplina para atender às demandas discentes.

Essas conversas ajudaram-nos a perceber que a atribuição de saberes e ignorâncias como categorias estanques, associadas a uns e a outros, além de não condizer com a realidade, reforçava relações hierarquizadas. As reflexões de Carvalho e demais autores (2020) apontam modos colonizantes na organização do saber acadêmico, frutos da reprodução de um modelo educacional consolidado na Europa que reforça dualismos falaciosos – como a separação do sujeito conhecedor e do objeto a ser conhecido, e a separação entre as ciências sociais e humanas, das exatas. Esses autores questionam a exclusão de saberes não hegemônicos nas universidades (como as epistemologias indígenas e afro-brasileiras), sob o pretexto de não serem “científicas”.

### **O uso do corpo e do teatro-fórum como recursos interventivos**

Amadurecendo ideias suscitadas nos três primeiros encontros, questionamos os efeitos de falas que invisibilizavam e naturalizavam violências institucionais. Não queríamos endossar a crença de que levaríamos soluções prontas e decidimos experimentar algo novo: o uso do corpo e de técnicas de Teatro do Oprimido. Tínhamos

passado uma tarde em equipe composta por pessoas negras e brancas, exercitando o Teatro-Fórum a partir de uma cena de racismo institucional. Foi tão significativa a experiência, que decidimos levar a proposta para o ciclo formativo. Assim, começamos o quarto encontro com atividades corporais e lúdicas, para então propor o “Teatro Fórum”, de Augusto Boal. A ideia era que o grupo criasse cenas capazes de espelhar conflitos do cotidiano universitário, que poderiam operar como recursos de sensibilização, incitando os espect-atores a participar, opinando ou assumindo papéis em cena. Para Boal, criador do Teatro do Oprimido, sua potência está em “[...] transformar o espectador, ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática”. (BOAL, 1988, p. 28) Se libertasse o espectador da condição oprimida em cena, ele poderia libertar-se, também, de outras opressões na vida.

Um dos bolsistas da nossa equipe conduziu o grupo, convidando as(os) participantes a andar pela sala, soltar o corpo, explorar possibilidades gestuais e se perceber. Foi interessante notar a pronta adesão do grupo à proposta, inclusive de um professor costumeiramente formal que, naquele dia, caminhou descalço, com movimentos soltos, dando gargalhadas. Após o aquecimento, organizamos três subgrupos; cada um sorteou um tema trazido por respondentes do questionário: “avaliação”, “sobrecarga” e “racismo”. A proposta era que cada grupo imaginasse uma situação envolvendo o tema sorteado e, sem usar palavras, fizesse uma encenação, congelando a cena para que os demais a decifrassem. Num segundo momento, poderiam falar. Qualquer um(a) poderia intervir na cena para lhe dar outro rumo.

### O papel ignorado do racismo

O grupo que sorteou o tema “racismo” era composto por três professores brancos, que disseram não saber encená-lo em mímica. Quando já podiam falar, a cena mostrou uma aluna negra sendo invisibilizada em classe, pois a professora não atendia às suas solicitações. Após a aluna reclamar, surgiu uma discussão e a professora gritou: “Sua preta!”. A aluna retrucou, em voz alta, que aquilo era racismo. Nesse momento, o orientador acadêmico entrou na sala e tentou apaziguar a situação, dizendo à aluna que conversaria com a colega para que ela não mais a prejudicasse. Os(As) estudantes negros/as de nossa equipe ficaram angustiados com o que viram. Na reunião de equipe, essa angústia ganhou

legenda: haviam testemunhado, de novo, o quanto pessoas brancas escolarizadas e bem-intencionadas expressavam o racismo de modo caricato e colonial. Também lamentaram a interpretação da aluna e a reação do orientador, banalizando a situação. Para esses estudantes, o racismo não está só nos eventos explícitos de humilhação e violência, mas também nos espaços, gestos e interações naturalizadas no cotidiano.

Segundo Bento (2002), a discriminação tem origem em processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. A autora denuncia um silêncio conivente, por vezes inconsciente, da maioria das pessoas brancas em relação ao racismo que estrutura as relações sociais no país há cinco séculos. Chamados de “pactos narcísicos” próprios à branquitude, funcionam de modo a manter privilégios materiais e simbólicos herdados por brancos desde a colonização, mesmo quando não explicitam preconceitos. Não à toa, pessoas brancas atribuem a problemática racial a uma questão do outro, do não-branco, daquele que supostamente teria uma identidade étnico-racial. Em sala de aula, ao debater o tema da identidade étnico-racial, é comum que alunos(as) brancos(as) jamais tenham se pensado como “brancos(as)”; ou seja, como também racializados(as). Já para negro(as), a questão tende a se colocar bem cedo na vida, de maneira traumática: desde crianças, se sabem negros(as) no Brasil, por serem sistematicamente humilhados(as), invisibilizados(as) e desumanizado(as), assim como seus ancestrais. Pelo fato de o racismo incidir sobre os corpos negros de maneira crônica e histórica, sem ser notado por pessoas brancas, produz-se uma segunda violência: a do ocultamento ou mesmo da negação. A solução proposta para a cena incomodou significativamente os(as) estudantes negros(as): resolver o caso da aluna em particular despolitizava a compreensão da violência racial como algo que está longe de ser um caso isolado. Ainda que a iniciativa do orientador acadêmico fosse bem-intencionada, para os(as) estudantes negros(as), ela enfraquecia a luta antirracista. Também se questionou o papel conivente dos(as) que testemunham cenas de racismo e nada fazem para impedi-la. O olhar da professora branca reforçava estereótipos sobre a aluna negra, como uma vítima incapaz de reagir à discriminação racial. Tal visão exclui os “aquilombamentos” protagonizados por estudantes que se posicionam criticamente e questionam não só atitudes racistas, mas também traços coloniais da organização universitária, como

o baixo número de docentes negros e a ausência de referências ancestrais, ameríndias e africanas nos currículos. As reflexões decorrentes do ciclo Formativo foram suscitadas ao analisarmos os registros das vivências. Formular problematizações exigiu de nós, e em nós, rupturas, desconstruções e um processo interseccional de letramento racial, de classe e gênero/sexualidade, entre outros desafios.

### Des-fecho: algumas considerações

As repercussões deste trabalho, tecido entre a produção de cuidados e a formação acadêmica, precisariam ser dimensionadas com o grupo de professores(as), estudantes e técnicos(as) que participaram do Ciclo Formativo. Reconhecemos que talvez não tenha alcançado os(as) docentes que mais precisariam repensar suas posturas; ainda assim, apostamos que a divulgação desta intervenção possa semear reflexões em outros ambientes educacionais e impulsionar rupturas com funcionamentos que silenciam e adoecem, na direção de práticas democráticas e inclusivas.

Com relação à demanda inicial, de prover orientações sobre crises de pânico, apatia e ideação suicida, buscamos desmanchar a crença de que a solução estaria na mera aquisição de saberes técnicos genéricos, apostando na contextualização de cada caso, na presença e na troca de experiências. Buscamos desmedicalizar o olhar para o sofrimento, incitando o grupo a pensar nos fatores institucionais e políticos que também o constituem. Ficou evidente que o ato de escutar respeitosamente já produz cuidados, e que a troca de saberes acerca de manejos bem-sucedidos de situações críticas é proveitosa quando ancorada na própria experiência educativa. O dispositivo grupal é necessário, mas não suficiente para desmanchar o olhar hegemônico que reforça ideologias meritocráticas e individualizantes, pois mesmo com boas intenções, os sujeitos talvez estejam perpetuando atitudes e discursos discriminatórios, individualizando sofrimentos de natureza política, e despolitizando o enfrentamento de opressões que estruturam as relações há mais de cinco séculos.

A constituição de um coletivo de orientação acadêmica, inclusive com um grupo de Whatsapp, foi um efeito positivo e imprevisto do trabalho: criou-se um espaço de trocas e apoio na lida com eventuais situações difíceis, além de informações sobre as

redes de assistência e sociabilidade, dentro e fora da universidade. Destacamos, ainda, a importância da criação de estratégias de sensibilização de pessoas brancas de classe média – em especial professores(as) –, para perceber o quanto naturalizam seus privilégios e desconhecem a realidade concreta de vida das(os) descendentes. Urge engajá-las na luta antirracista e contra outras opressões, em busca de caminhos que ultrapassem soluções particularizadas nesta sociedade desigual. Nesse sentido, lutemos pelas políticas afirmativas que hoje correm o risco de extinção, lembrando que não basta “incluir” quem está à margem, pois mesmo que as políticas de permanência funcionassem plenamente, cenário distante, dado o descaso e os ataques políticos que temos sofrido, enquanto ainda vigorar uma cultura institucional que opere exclusões, muita luta ainda temos pela frente.

## Referências

- ANDIFES. V *Pesquisa nacional de perfil socioeconômico dos(as) graduandos(as) das IFES 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. *Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução*. Brasília, DF, 2008. [Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008].
- ASBAHR, F.; LOPES, J. A culpa é sua! *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BOAL, A. *Jogos teatrais para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- CARVALHO, J. J. de. et al. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 135-162, jan. 2020.
- CARVALHO, J. S. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÃO, T. M.; IANNI, A. M. Z.; GOTO, C. S. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 9, p. 131-143, jun. 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1250>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEÃO, T. M.; IANNI, A. M. Z.; GOTO, C. S. Sofrimento psíquico e a Universidade em tempos de crise estrutural. *Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 50-64, jul./dez.. 2019b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45212>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* Maringá: Eduem, 2011. p. 61-90.

MACHADO, A. M. O ato de escrever e de ver-se em cena como forças de ruptura em práticas hegemônicas. In: OLIVEIRA, E. C. de; VIÉGAS, L. de S.; MESSEDER NETO, H. da S. (org.). *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*. Salvador: Edufba, 2022. p. 102-116.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C. (org). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SILVA, M. V. M.; AZEVEDO, A. K. S. Um olhar sobre o Suicídio: vivências e experiências de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 7, n. 3, p. 390-401, 2018.

SUNDE, R. M. *et al.* Fatores de risco associados ao Suicídio em universitários: uma revisão de escopo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 832-852, maio/ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 01/2015*. Aprova o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* (REGPG), da Universidade Federal da Bahia. Capítulo IX: da orientação acadêmica. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao\\_n\\_012015\\_REGPG\\_atualizado\\_01-04-2015%29.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao_n_012015_REGPG_atualizado_01-04-2015%29.pdf). Acesso em: 2 set. 2022.

---

Submetido em 22/10/2020  
Aceito em 15/09/2022