

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFROBRASILEIRA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM ANTROPOLOGIA

RAFAEL DE MESQUITA FERREIRA FREITAS

UMA MULTIDÃO DE PESSOAS SÓS:
NARRATIVAS DE ADOECIMENTO E ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE, A PARTIR
DE GRUPOS TERAPÊUTICOS

FORTALEZA E REDENÇÃO / CE

2019

RAFAEL DE MESQUITA FERREIRA FREITAS

UMA MULTIDÃO DE PESSOAS SÓS:
NARRATIVAS DE ADOECIMENTO E ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE, A PARTIR DE
GRUPOS TERAPÊUTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração da Lusofonia Afrobrasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Kleyton Rattes Gonçalves

FORTALEZA E REDENÇÃO / CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F938m Freitas, Rafael de Mesquita Ferreira.
Uma multidão de pessoas sós : Narrativas de adoecimento e acolhimento na universidade, a partir de grupos terapêuticos / Rafael de Mesquita Ferreira Freitas. – 2019.
138 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Kleyton Rattes Gonçalves.
1. Antropologia. 2. Universidade. 3. Saúde Mental. 4. Narrativas. 5. Grupos Terapêuticos. I. Título.
CDD 301
-

RAFAEL DE MESQUITA FERREIRA FREITAS

UMA MULTIDÃO DE PESSOAS SÓS:
NARRATIVAS DE ADOECIMENTO E ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE, A PARTIR DE
GRUPOS TERAPÊUTICOS

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Antropologia.

Aprovada em: 01/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleyton Rattes Gonçalves (Orientador)
Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC/UNILAB
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida
Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC/UNILAB
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Aloísio Ferreira de Lima
Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFC
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para todos os estudantes que me confiaram as suas
narrativas,

Para Camila

Esta dissertação trata de assuntos sensíveis como depressão, ansiedade e suicídio. Se você precisa de ajuda quanto a estes temas, não espere para buscar um profissional.

O CVV – Centro de Valorização da Vida realiza apoio emocional e prevenção do suicídio, atendendo voluntária e gratuitamente todas as pessoas que querem e precisam conversar, sob total sigilo por telefone (188), e-mail e chat 24 horas todos os dias.

Agradecimentos

As páginas de agradecimento nesta dissertação possuem uma ligação direta com os caminhos tomados por esta pesquisa. Isso porque fazer esta pesquisa foi também refletir sobre meus sonhos e sobre meu sentimento como estudante.

É comum a máxima que a escrita acadêmica é um processo solitário. Minha experiência no mestrado me ensinou a discordar desta proposição. A escrita desta dissertação foi difícil para mim, mas foi justamente nos momentos em que estive em contato com pessoas queridas que foi possível voltar a escrever. A escrita, portanto, ocorria não só sentado em frente ao computador, mas também em conversas, em leituras não acadêmicas, em passeios e em exercícios físicos. Esses momentos me faziam enxergar melhor as questões com as quais trabalho, mas mais do que isso, me faziam enxergar sentido em fazer essa dissertação. Tornar-me antropólogo é um sonho que cultivo há alguns anos, e sem o prazer destas descobertas e sem curiosidade, não valeria a pena alcançá-lo.

Primeiramente agradeço a todas as pessoas com quem esta pesquisa foi feita, principalmente os estudantes que participaram dos grupos terapêuticos e com quem mantive contato. Aprendi imensamente ao escutá-los. Em diversos momentos de minha vida, são suas narrativas que me vinham à cabeça e pelas quais busquei aprendizado. E foi escutando-os que me senti, pela primeira vez, que me tornava antropólogo, ao receber suas narrativas. Para mim, a melhor definição de antropólogo, em um sentido mais afetivo do que metodológico, é dada por Roy Wagner em seu trabalho de campo com os Daribi, na Nova Guiné. Antropólogo, segundo esse autor, é um “*storimasta*”, ou seja, aquele que conta histórias. Agradeço muito aos meus interlocutores por receber essas histórias, que me ensinaram a escutar. Torço, agora, que eu seja capaz de narrá-las.

Agradeço também a Kildare Braga, que é um personagem central nesta pesquisa e que, de forma tão solícita, se dispôs a me ajudar. Foi graças a ele que participei ao longo de todo o ano de 2018 dos Grupos de Autocuidado, na UFC, e com quem discuti diversas das ideias e hipóteses que levantei ao longo deste período. Também agradeço a Áthila Campos, que permitiu minha participação no Grupo de Mindfulness, também essencial para esta pesquisa.

Outra etapa de minha formação como antropólogo foi alcançada na relação com Kleyton Rattes, meu professor desde o primeiro semestre da graduação em Ciências Sociais e orientador nesta dissertação. Se com os estudantes aprendi a receber as narrativas, com Kleyton aprendi a ter rigor (porém sem rigidez) com as palavras, minhas ferramentas de trabalho e a ser responsivo com o que produzo. Agradeço pela sua formação e orientação sólida e consistente ao longo de todo o período de parceria.

Diversos professores fazem parte dessa trajetória e não posso deixar de citar alguns. Agradeço imensamente à Prof^a Cristina Maria, que tem sido meu maior exemplo de docente, que

me fez ver leveza quando tudo parecia pesado. Cada conversa nossa foi um sopro de vitalidade nova para mim. Muito obrigado por me lembrar que há muito mais para viver nesta longa travessia. Agradeço também aos professores Rafael Antunes e Aloísio Lima, que estiveram presentes na qualificação desta dissertação e aceitaram participar também da defesa. É uma alegria poder contar com a orientação, leitura e crítica de pessoas gentis e que admiro também enquanto pesquisadores.

Agradeço aos meus amigos, que me mostraram que uma escrita solitária é dolorosa e que momentos de partilha tornam esse projeto mais leve, possível e melhor. Agradeço à primeira turma do Mestrado Associado em Antropologia UFC/UNILAB, especialmente às amigas Bruna Araújo, Flávia Oliveira, Peti Mama e Gabriela Alves, que me fizeram rir muito, que trocaram abraços comigo e também foram as primeiras leitoras desta dissertação.

Agradeço ainda aos meus pais. Espero que o conhecimento que produzo e com o qual dialogo na universidade alcance também a vocês. Agradeço a meu sobrinho, Guilherme, que, mesmo sem saber, já me traz muita alegria com cada sorriso e aprendizado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha noiva, Camila de Oliveira, que esteve comigo durante todos os dias, em cada momento de dúvida e de alegria, em dias em que nada parecia dar certo e também nos dias em que conseguimos achar nossos caminhos. Obrigado por me dar apoio e suporte enquanto realizo este sonho. Esse trabalho foi escrito por muitas mãos, inclusive a sua.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

O escritor não deve se levar tão a sério. Só se torna escritor no momento da escrita. Antes e depois ele está aqui apenas para ouvir os outros. Todo escritor é um escutador.

Mia Couto. **Café Filosófico** (26/06/17)

Uma história é um labirinto infinito de palavras, imagens e espíritos em conluio para nos revelar a verdade invisível sobre nós mesmos. Uma história é, em definitivo, uma conversa entre quem narra e quem escuta, e um narrador só pode contar até onde vai sua perícia, e um leitor só pode ler até onde está escrito em sua alma.

Carlos Ruiz Zafón. **Labirinto dos Espíritos**. 2017. p.632

O médico escutou tudo isto, sem me interromper. E a mim, essa escuta que ele ofereceu quase me curou. Então, eu disse: já estou tratado, só com o tempo que me cedeu, doutor. É isso que, em minha vida, me tem escasseado: me oferecerem escuta, orelhas postas em minhas confissões.

Mia Couto. **Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra**. 2003, p.149.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado trata do processo de um adoecimento classificado como psíquico e do cuidado com estudantes universitários, identificado por meio de suas narrativas, especificamente, em dois grupos terapêuticos com propostas distintas, em duas universidades presentes em Fortaleza (CE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O principal objetivo é mostrar que fatores contribuem para o adoecimento destes universitários e de que forma a atuação dos grupos terapêuticos pesquisados agem sobre o sofrimento narrado e vivido. Por meio de uma reflexão das condições de produção de conhecimento presentes no ensino superior e das narrativas dos interlocutores nesta pesquisa, reflito acerca das diversas possibilidades de ser estudante universitário. Argumento que a adoção de uma identidade congelada de estudante, fundamentada em perfil adepto ao capitalismo tardio, impede a metamorfose da identidade dos alunos, deixando assim de reconhecer as reais demandas e potencialidades presentes em suas trajetórias. Por fim, analiso de que formas o reconhecimento e acolhimento das narrativas podem contribuir para a construção e reconstrução de identidades e do bem estar na academia.

Palavras-Chave: Antropologia, Universidade, Saúde Mental, Emoções, Grupos Terapêuticos

ABSTRACT

This master's dissertation deals with the process of an illness classified as psychiatric and of care with university students, identified through its narratives, specifically, in two therapeutic groups with distinct proposals, in two universities present in Fortaleza (CE), Federal University of Ceará (UFC) and University of Fortaleza (UNIFOR). The main objective is to show what factors contribute to the sickness of these university students and how the activities of the therapeutic groups studied act on the suffering narrated and lived. By reflecting on the conditions of knowledge production present in higher education and the narratives of the interlocutors in this research, I reflect on the various possibilities of being a university student. I argue that the adoption of a frozen student identity, based on a profile adept to late capitalism, prevents the metamorphosis of the students' identity, thus failing to recognize the real demands and potentialities present in their trajectories. Finally, I analyze how the recognition and reception of narratives can contribute to the construction and reconstruction of identities and well-being in the academy.

Keywords: Anthropology, University, Mental Health, Emotions, Therapeutic Groups

Lista de figuras

<u>Figura 1: Relação de Ana com a Universidade.....</u>	<u>64</u>
<u>Figura 2: Sala de Grupos da Clínica Escola de Psicologia da UFC [1].....</u>	<u>74</u>
<u>Figura 3: Sala de Grupos da Clínica Escola de Psicologia da UFC [2].....</u>	<u>74</u>
<u>Figura 4: Relação com a Universidade - Cecília.....</u>	<u>92</u>
<u>Figura 5: Relação com o Cuidado - Cecília.....</u>	<u>93</u>
<u>Figura 6: Relação com a Faculdade - Lúcia.....</u>	<u>95</u>
<u>Figura 7: Relação com o Cuidado - Lúcia.....</u>	<u>98</u>
<u>Figura 8: Relação com a Faculdade - Duna.....</u>	<u>102</u>

Sumário

<u>1 – Introdução.....</u>	<u>1</u>
<u>1.1 - A universidade, a saúde mental e seus números.....</u>	<u>4</u>
<u>1.2 - Conceitos básicos.....</u>	<u>6</u>
<u>1.3 - Antropologia e Saúde.....</u>	<u>11</u>
<u>2 - Universidade: O Reino da Razão?.....</u>	<u>16</u>
<u>2.1 - O Reino da Razão.....</u>	<u>17</u>
<u>2.2 - Gestão gerencial nas universidades.....</u>	<u>27</u>
<u>2.3 - Produtivismo e saúde.....</u>	<u>33</u>
<u>3 – Narrando trajetórias.....</u>	<u>36</u>
<u>3.1 - O Grupo de Mindfulness.....</u>	<u>37</u>
<u>3.1.1 - Encontros em Mindfulness.....</u>	<u>41</u>
<u>3.1.2 - A história de Cassandra - O preço que se paga para estar na universidade.....</u>	<u>42</u>
<u>3.1.3 - A história de Laura - “Não tenho direito de errar no momento da vida que eu estou”</u>	<u>55</u>
<u>3.1.4 - Ana - Uma brecha nas 24 horas.....</u>	<u>61</u>
<u>3.2 - Grupo de Autocuidado.....</u>	<u>65</u>
<u>3.2.1 - A história de Kildare - “A universidade é uma selva”.....</u>	<u>68</u>
<u>3.2.2 - Encontros de Autocuidado.....</u>	<u>73</u>
<u>3.2.3 - Episódio 1 - A Utopia da Universidade.....</u>	<u>76</u>
<u>3.2.4 - Episódio 2 - Revisitando fotos.....</u>	<u>79</u>
<u>3.2.5 - Episódio 3 - Desenhos.....</u>	<u>82</u>
<u>3.2.6 - A história de Cecília - Bifurcações.....</u>	<u>88</u>
<u>3.2.7 - A história de Lúcia - Portas e pódios.....</u>	<u>94</u>
<u>3.2.8 - A história de Duna: "Apesar das dores, gosto de vir para cá".....</u>	<u>98</u>
<u>3.2.9 - A história de Catrina - “Acho que nunca me encontrei tanto e me perdi tanto no mesmo lugar”.....</u>	<u>103</u>
<u>3.3 - Conclusão do capítulo.....</u>	<u>109</u>
<u>4 - Conclusão.....</u>	<u>1</u>
<u>Referências.....</u>	<u>9</u>

1 – Introdução

“É como se a vida acadêmica lhe cobrasse que você saísse um pouco do agora, da sua casa, do ônibus que você tem que pegar, ou das contas que tem que ser pagas”. Foi com essas palavras que uma de minhas interlocutoras falava do que era para ela estar na universidade. Ao longo desta dissertação procuro entender o que compõe essa vida acadêmica, mais especificamente, em relação ao que compõe o cotidiano de estudantes universitários que, ao longo de suas trajetórias, desenvolvem um sofrimento que é geralmente classificado como psíquico. Digo geralmente pois, nesta dissertação, o tratarei muito mais enquanto um tópico da ordem das relações sociais e das estruturas nas quais os estudantes estão inseridos do que uma questão de ordem individual.

O que investigo é, em outras palavras, o que significa se sentir atravessado por um sofrimento classificado como psíquico dentro do ambiente acadêmico? Quais as razões para sua eclosão no ambiente acadêmico e quais as formas de acolhimento? Esta pesquisa se debruça sobre um fenômeno que se tornou tema comum em conversas nos corredores das universidades, assim como reuniões de professores e, algumas vezes, em salas de aula. O bem-estar dos estudantes, mas não apenas deles, surge nestas conversas como algo debilitado e exaurido. Curiosamente, entretanto, isso nem sempre é compreendido enquanto um problema. A progressiva redução de horas de sono, o nervosismo antes das avaliações, o receio de não estudar ou publicar o bastante são vistos, não raramente, como parte do mérito necessário e esperado. Ainda mais do que isso, o mal estar passa a ser desejado também, como um preço pago para conseguir ser um bom estudante.

O cerne desta dissertação é investigar narrativas e experiências referentes à saúde de estudantes universitários, na cidade de Fortaleza, tendo como ponto de partida a série de questões levadas e trabalhadas em dois grupos terapêuticos que ocorrem em duas universidades desta capital, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade de Fortaleza (UNIFOR). As informações apresentadas são provenientes dos encontros destes grupos terapêuticos, mas também de entrevistas e diálogos, de modo presencial e também virtual. Complementam os dados a participação em palestras, congressos e acompanhamento da circulação de notícias acerca do tema, em redes sociais, blogs e jornais, além de documentos oficiais e metodológicos acerca de mecanismos de avaliação aos quais as universidades em questão foram submetidas. Ao tomar como fonte primária de informações para esta pesquisa os estudantes que procuram o grupo, tendo ou não sido diagnosticados com transtornos de humor, o objetivo foi encontrar pessoas que se reconhecem ou são reconhecidas como pessoas debilitadas em sua saúde mental, mas que não necessariamente fazem parte de uma rede de atendimento institucionalizada (LIMA, 2009, p.35).

Nos relatos compartilhados nos grupos terapêuticos, os campos geralmente entendidos como saúde e doença mental, ou do sofrimento e adoecimento psíquico, trazem consigo uma pluralidade de temas, ou linhas (um emaranhado composto por família, trabalho, idade, mercado de trabalho, economia ou sexualidade, por exemplo), que, por questão de interesse de pesquisa, busco compreender entre queixas e suportes ao bem-estar na academia. Buscando uma correspondência, cito Duarte (1986), que percebeu, em seu estudo em classes trabalhadoras urbanas no Rio de Janeiro, que por meio da “doença dos nervos” são postos em jogo também relações de trabalho, sociabilidade vicinal, representações de saúde e religiosas, um jogo com papéis familiares e com instituições dominantes (DUARTE, 1986, p.10). Questiono aqui o que a fragilidade da saúde mental põe em jogo na vida acadêmica. Quais são os fios temáticos que perpassam esse nó?

A hipótese central que guia esta dissertação é inspirada em um argumento utilizado por Suely Kofes, ao tratar da trajetória de Consuelo Caiado, uma mulher que ocupou papéis importantes na antiga capital de Goiás, mas que foi ocultada da história da cidade. Ao investigar a ocultação desta personagem, Kofes observa como os motivos (e modos) para lembrar ou esquecer alguém podem revelar muito acerca do contexto social nos quais se produzem as narrativas. A hipótese da autora que trago para esta dissertação é de que “não narrar alguém ou algo é um mecanismo eficaz de instituí-los, metaforicamente, como ‘mortos’” (KOFES, 2001, p.12). Essa hipótese tem um duplo desdobramento para esta pesquisa. O primeiro é que na monetarização da universidade em prol de uma corrida produtiva, aquilo que fica de fora da contabilidade dos programas de avaliação é apagado como menos importante. O que significa a atrofiação dos sentidos da universidade enquanto instituição¹. A outra ramificação desta hipótese, está sim o ponto central desta dissertação, é que estudantes que adoecem nesse sistema de excelência de performance, ao não serem narrados, estão sendo, de formas mais ou menos explícitas, expulsos da universidade. Uma corrida pela maior produtividade tem acarretado no descarte de pessoas que não se adequam ao ritmo imposto.

Nas duas universidades onde desenvolvo esta pesquisa, a saber, UFC e UNIFOR, o atendimento aos estudantes na forma de grupos terapêuticos tem sido, dentre outros aspectos, uma forma de atender a uma demanda para além da capacidade destas universidades em termos da procura por atendimento psicológico e psiquiátrico. Entretanto, como pretendo explorar nos capítulos seguintes, essas não são as únicas formas de acolhimento possíveis para estes estudantes. Ou seja, a conclusão desta dissertação aponta para uma proposta de reconhecimento e acolhimento destes estudantes que é fundamentada na experiência dos interlocutores desta pesquisa, a partir dos

¹ É certo que não há consenso no que pode ser considerado como o sentido de existência da universidade. A UFC e a UNIFOR, por exemplo, em suas metas e valores, afirmam aos objetivos de formação de profissionais qualificados, difusão de conhecimentos e produzir ciência aliada à ética, mas diferem em outros aspectos. Tomo como um objetivo mínimo da universidade a formação acadêmica e científica daqueles que ingressam nela. É neste sentido que desenvolverei meu argumento de que a universidade foge ao seu propósito quando, em prol de maior produtividade, deixa de acolher aqueles alunos que não correspondem às suas demandas produtivas da mesma forma que outros estudantes.

grupos terapêuticos, mas não se encerra nestes espaços. Investigo esses grupos para entender as razões pelas quais eles são formados, que relações e discursos se desenvolvem neles e a partir deles e como se dá o compartilhamento da experiência do sofrimento. As observações foram desenvolvidas no Grupo de Autocuidado, na UFC, e no Grupo de Mindfulness, na UNIFOR. A dinâmica dentro de cada um dos grupos e a relação que eu mantive com cada um são bem distintas (Capítulo 3).

Por outro lado, a partir de outra escala, busco realizar uma antropologia da produção de conhecimento acadêmico e de suas relações com a saúde discente. Neste projeto, faço um paralelo com o ensaio de Sahlins (2004) sobre a presença da tristeza e do sofrimento como premissas ontológicas fundamentais ao Ocidente. A partir de uma homenagem à Sidney Mintz e, em especial, ao seu livro “Sweetness and Power”, Sahlins apresenta como são precisos ideais específicos de humanidade, sociedade e natureza para produzir a ideia da vida como busca por satisfação ou alívio dos sofrimentos (SAHLINS, 2004, p.561). A semelhança que desejo traçar é a de encontrar uma resposta significativa para o sofrimento experienciado por estudantes acadêmicos na própria ordenação de valores e construção de identidades. Algo que se centra naquilo que diversos autores designam por Indivíduo² e que sintetiza uma série de particularidades ou singularidades culturais (DUARTE, 1986, p.12). Mais especificamente, busco explicações para as questões levantadas nesta pesquisa por meio das demandas colocadas sobre sujeitos modernos como membros de uma sociedade que vive com grande intensidade o capitalismo tardio³ e que tem encontrado nas universidades uma manifestação específica.

Sahlins mostra como tornou-se um discurso hegemônico no ocidente o de que esta vida é o inferno na terra e o verdadeiro repouso e a libertação só existem em outro plano (SAHLINS, 2004, p.565). É esse mesmo sujeito sofredor que acredito encontrar como um protagonista ideal dentro da universidade. É preciso, acredita-se, que este estudante sofra para que seu mérito seja digno. Porém quando seu sofrimento se transforma em alguma incapacitação, como ocorre com a emergência de um transtorno de humor, é imperativo substituir o estudante por outro mais apto ao ritmo de produção. O estudante apresentado nesta dissertação é, em alguma medida, a mesma personagem canônica da cosmologia ocidental moderna, tal qual apresentada por Sahlins.

² ‘Indivíduo’ aqui tem um duplo sentido. É tanto um sujeito empírico, uma condição fundamental de qualquer sociedade e cultura, como há também um sentido de valor moral, cultural, central e básico para a configuração ideológica moderna (DUARTE, 1986, p.45).

³ Capitalismo Tardio é uma expressão que surgirá de forma contínua, explícita ou implicitamente, durante o texto. Com essa expressão designo um momento de intensa globalização neoliberal e de processos extensos de modernização ocidental, que tem como característica marcante a inscrição geral da vida humana na duração sem descanso, definida por um princípio de funcionamento contínuo (CRARY, 2014).

Trata-se de um modelo de normatividade que exige a capitalização de todos os momentos da vida, ou, nas palavras de Crary, exige temporalidades 24/7 (24h por dia, sete dias por semana) para sua realização.

Antes de dar início à investigação, convém apresentar alguns termos presentes no texto e uma breve revisão do contexto em torno do tema da saúde mental nas universidades e de como esta discussão adentra na antropologia. Dedicarei as demais páginas desta introdução a elucidar alguns dos locais teóricos dos quais essa dissertação parte.

1.1 - A universidade, a saúde mental e seus números

A busca dos estudantes aos grupos terapêuticos e esta dissertação se inserem em um contexto de um debate que demanda cada vez mais atenção acerca do tema da saúde mental dos estudantes em universidades. No Brasil, este tema tem sido apontado em pesquisas dentro e fora da academia. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Pan Americana de Saúde (*Pan American Health Organization*), 9,3% da população brasileira vive com transtornos depressivos e 7,5% com transtornos de ansiedade⁴ (Pan American Health Organization, 2018). É preciso ressaltar, antes de continuar, que a estatística crescente de diagnósticos no Brasil e no resto do mundo está associada também às formas culturais e sociais de identificar o que deve o que não deve ser considerado enquanto normal. Tais transtornos costumam ganhar notoriedade pública quando se tornam motivos de incapacidade profissional, ou seja, quando atrapalham na capacidade produtiva da pessoa adoecida. Esta dissertação, entretanto, intenta levar a sério o sofrimento dos estudantes, sem negligenciar a existência dos transtornos mentais nem os banalizar sob um discurso de hiper medicalização ou mal dos tempos.

Diversos são os exemplos de como o tópico dos transtornos mentais tem sido levantado nas universidades. De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2018), a “ideia de morte” afeta 10,8% dos estudantes de universidades federais e pensamento suicida 8,5%. Nos últimos dois anos, universidades como Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UNB), dentre outras, foram marcadas por tentativas de suicídios por parte de seus estudantes. Casos como estes têm mobilizado algumas ações em diversas instituições de ensino superior. A UNB informou ter criado uma comissão para propor, de forma integrada, políticas de atenção à saúde mental e ao sofrimento psicossocial de estudantes (VELOSO, 2018). Ainda na UNB, no segundo semestre letivo de 2018, foi ofertada uma disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Engenharia de Software – Felicidade”. A oferta faz parte de um conjunto de ações da FGA (núcleo desta universidade que congrega cinco cursos de engenharia) voltadas para o apoio à saúde mental e qualidade de vida no campus. “Com foco em

⁴ No grupo de Transtornos de Ansiedade, a OMS inclui “síndromes caracterizadas proeminentemente por ansiedade, como Transtorno de Ansiedade Generalizada, Síndrome do Pânico, Ansiedade Social, dentre outros”.

autoconhecimento, afeto, cuidado, solidariedade, respeito às diferenças e diálogo, o objetivo é apresentar estratégias para ajudar os estudantes a lidar com fatores adversos do dia a dia” (PIMENTA, 2018). A disciplina é inspirada em matérias já ofertadas em outras universidades, como Yale e Harvard. Dentre os conteúdos, pela disciplina na UNB abordados, estarão “a dimensão do afeto e o ‘cuidar’ no ambiente acadêmico”, estratégias de enfrentamento aos fatores psicológicos que interferem no desempenho acadêmico, como depressão, ansiedade, timidez, insegurança e desamparo (*Ibidem*). Em publicação no site da mesma universidade, são elencados trabalhos acumulados, provas, prazos curtos, cobranças e competitividade como fatores que, somados a outros contextos, prejudicam a saúde mental da comunidade acadêmica (VELOSO, 2018). Tal contexto é compartilhado pelas diversas áreas nesta universidade, como o Instituto de Ciências Sociais e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (*Ibidem*).

A USP criou, em 2018, o Escritório de Saúde Mental, também com o objetivo de unificar ações voltadas a todos os alunos da universidade e fornecer orientações para unidades e departamentos específicos dentro desta universidade (USP, 2018). Ações estão ocorrendo em diversas outras universidades. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou em 2014 a Rede de Saúde Mental. A UFC e UNIFOR, universidades nas quais esta pesquisa foi feita, possuem seus próprios canais de atendimento, que serão discutidos adiante (capítulo 3). Entretanto, tais canais de atendimento têm sido insuficientes para atender uma demanda crescente de estudantes em busca de acolhimento. Será apresentada, nesta dissertação, a necessidade de revisar as políticas de produção de conhecimento no ensino superior (capítulo 2), como forma de gerar um acolhimento maior aos estudantes e professores e agir de forma mais efetiva sobre a saúde mental das pessoas que compõem a universidade.

Uma pesquisa, publicada na *Nature Biotechnology* (2018), teve repercussão em jornais nacionais (RONCOLATO, 2018; BARRECHEGUREN, 2018), e apresentou os resultados de uma investigação recente, feita com 2279 estudantes de pós graduação, de 26 países. Os autores perceberam a presença significativa, entre os alunos, de medo de não serem levados a sério, terem sua capacidade cognitiva questionada ou serem excluídos de grupos pelos pares (EVANS et al, 2018, p.282. Cf. PRYAL, 2014, MARTIN, 2007). Em suas conclusões, os autores clamam por uma mudança cultural na academia, no sentido de educar as universidades para lidar com o impacto de seus modelos de educação na saúde mental dos estudantes (EVANS et al, 2018).

Mas não só estudantes de pós-graduação e professores são afetados pelo constante apelo à performance acadêmica. Estudantes de graduação também têm sua saúde e bem-estar prejudicados pela falta de equilíbrio entre a esfera acadêmica e a da vida não acadêmica (FREITAS, 2017). E dentro do contexto acadêmico, encontram, frequentemente, falta de suporte, ausência de orientação,

recursos financeiros e jornadas de trabalho excessivas, ou então indefinidas, adentrando nos momentos de descanso (RONCOLATO, 2018).

1.2 - Conceitos básicos

Saúde mental é uma expressão relevante para esta pesquisa e que possui definições distintas. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde mental é definida como um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza seu potencial, pode lidar com o estresse normal da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutífera, e é capaz de dar contribuições para sua comunidade. Também é definida como sendo o estado de equilíbrio entre uma pessoa e o seu meio sociocultural. Entretanto, busco aqui questionar o que significa o bem-estar quando o meio social no qual se inserem estas pessoas é sentido como algo adoecedor, ou quando a produtividade é não um sinônimo de saúde, mas sentida de forma exacerbada e geradora de sofrimentos. Ou ainda de que modo o estresse rotineiro da vida se torna além do suportável. O suportável, antecipo, se trata de uma medida relativa e que estende a experiência para além da vida acadêmica. O que ocorre na experiência quando o bem-estar e a adequação ao ambiente cultural são incompatíveis?

Uso a expressão saúde mental como uma categoria que tem validade para os próprios interlocutores com quem pesquiso (um meio do qual também faço parte, o de alunos universitários), mas também para questionar algumas de suas implicações. Por exemplo, ela carrega consigo uma série de horizontes, alguns inescapáveis, que merecem uma atenção mais pormenorizada. Quero destacar duas das implicações, quais sejam, um modo de definir e pensar pessoas baseado na separação entre corpo e mente, que, por sua vez, implica noutra separação consequente, a entre a experiência individual e social. O que trabalharei nas próximas páginas é que esses horizontes, via de regra, não se sustentam no cotidiano dos estudantes. A noção de saúde mental, portanto, carrega um duplo-vínculo (*double-bind*⁵) para a minha perspectiva; entenda-se, de modo concomitante ela

⁵ Esta noção foi desenvolvida por Bateson, em sua monografia (1958), acerca de um ritual praticado entre os Iatmul, na Nova Guiné, na primeira metade do século passado e aprofundado posteriormente em outra obra (1972). Grosso modo, a noção de duplo-vínculo, no trabalho batesoniano, visou a descrever formas de sociabilidade, entre os Iatmul, nas quais as pessoas conectavam-se, relacionavam-se, por meio de relações que são antinômicas, formalmente antagônicas. Entretanto, nos rituais *naven*, essas relações antagonizadas são vivenciadas, única e exclusivamente, de modo concomitante. Encerrando um paradoxo central da cultura iatmul, expresso em geral nas cerimônias *naven*, Bateson desenvolveu o conceito de duplo-vínculo de modo a descrever e analisar fenômenos que vinculam proposições, assertivas, afetos que são paradoxos, isto é, que são antinômicos (exclusivos) e necessários (inclusivos) simultaneamente. Em outros trabalhos, Bateson seguiu com o conceito, como uma ferramenta heurística útil para outros contextos analíticos e descritivos. A fortuna crítica, no campo da antropologia, assenta-se, dentre outras, na capacidade do conceito batesoniano lidar com as vinculações duplas, concomitantes, que não permitem escolhas, entre esferas antagônicas. É nesse sentido que tomo de empréstimo o conceito, a saber, como uma ideia, com função metodológica e epistêmica, para expressar a impossível escolha entre categoria êmica (o “ponto de vista nativo”, local) e categoria ética (o ponto de vista geral), na qual me encontro(ei) nesta pesquisa.

é entendida e operacionalizada como categoria êmica, assim como ética, isto é, uma categoria a ser tensionada (ou desconstruída) com as experiências reais vividas pelos estudantes.

Outras categorias, que não a de saúde mental, podem ser mais explicativas nesse caso, como a das perturbações físico-morais, que foi resgatada para uso na antropologia por Duarte (1986). Ela ressalta a importância de perceber que um evento físico pode acarretar reações morais ou uma experiência moral pode ter implicações físicas; sem que, no entanto, se deixe de distinguir entre os dois planos (DUARTE, 1994, p.85). As experiências adoecedoras, como pretendo mostrar, não são exclusivas da universidade, o que não exclui o papel que ela desempenha nas trajetórias estudantis. As perturbações sofridas não dizem respeito unicamente a um campo psíquico, social ou físico. O que interessa é justamente a conexão entre todos estes aspectos. Considerando estas ressalvas, faço uso do termo saúde mental enquanto uma categoria êmica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, ponho em suspensão qualquer definição de antemão do que seja ansiedade, depressão, pânico, fobia, bipolaridade ou quaisquer dos transtornos de humor abordados, para desta forma, investigá-los a partir das vidas narradas⁶. Desta forma, o cotidiano é essencial para a construção do que significam essas perturbações. A experiência, porém, não é um termo transparente (DAS, 2015, p.2). O que constitui a experiência é construído no próprio ato de narrá-la. Mesmo doenças e sintomas só assumem uma existência determinada no processo das relações sociais em que são postos em movimento. Estes objetos (os transtornos) emergem no processo de descrição (*Ibidem*, p.3). Alguns dos momentos que marcam este cotidiano estudantil são os seminários, as avaliações, as aulas, as relações com colegas, professores e também com a própria universidade como uma instituição. Mas são também relações afetivas, vulnerabilidades econômicas e conflitos sociais. As relações sociais atravessam os muros da universidade. É a partir da perspectiva do cotidiano discente que guiarei esta dissertação.

As doenças que surgem ao longo desta dissertação podem ser vistas como exemplos de quase-eventos⁷ que são inseridos nas rotinas da vida cotidiana, mas podem ser transformados em eventos críticos ou catastróficos com potencial de romper as relações vigentes (DAS, 2015, p.26), as doenças escorrem para o cotidiano. O suicídio, ou sua tentativa, é o mais extremo destes momentos nos quais um quase-evento se torna um evento catastrófico. Como exemplo desta pesquisa, Duna (uma das interlocutoras apresentadas no capítulo 3) vivia com a depressão em seu

⁶ Ainda a título de compreensão de conceitos utilizados, é interessante fazer um comentário acerca do que significa a vida narrada. Por questões de fluidez do texto, as explicações acerca deste termo estão postas em um tópico específico ainda neste capítulo.

⁷ Das toma a noção de quase-evento de Elizabeth Povinelli, que a define em contraste ao conceito de eventos. Enquanto eventos tanto ocorrem como possuem uma determinada manifestação objetiva, os quase-eventos nunca tomam o estado de algo que realmente aconteceu. Povinelli não se refere a este conceito de forma puramente abstrata, mas algo que é ou não apreendido, avaliado e absorvido como uma demanda ética e política em mercados liberais. Algo oposto a ideia de crises e catástrofes, que convocam um engajamento ético, político e cívico (POVINELLI *apud* DAS, 2015, p.12).

cotidiano, mas a presença da tentativa de suicídio levou ao afastamento da universidade, quebra da rotina e a revisão das relações estabelecidas.

Outros dois conceitos utilizados nesta dissertação, sobre os quais desejo discorrer antes de iniciar a análise propriamente dita, são narrativas e identidade. Para isto, primeiro reflito acerca da distinção entre informantes e interlocutores, para então concluir como essa mudança de relação de pesquisa acarreta em uma relação distinta com a narrativa dos alunos.

Entender o conhecimento antropológico como uma coleta de informações é supor que há um mundo a ser descoberto. Apenas desta forma faria sentido pensar nas pessoas com quem o antropólogo trabalha como informantes, isto é, alguém que responde a questões pré-concebidas (DAS, 2007, p.1). Alguém que, portanto, nos fornece respostas para as quais sabemos as perguntas. Por outro lado, perceber aqueles com quem trabalhamos como *interlocutores* é perceber a mão dupla da construção do saber antropológico como um conhecimento que não é descoberto, mas construído e situado dentro de uma relação. Constituir uma relação com interlocutores, e não informantes, é buscar a criação de um espaço semântico e prático partilhado por ambos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.24). O conhecimento antropológico é, desta forma, imediatamente resultante de um conjunto de relações, “pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.113)⁸. E se um informante é aquele que transmite uma informação, isso é justamente o oposto do que Benjamin afirma ser o narrador (BENJAMIN, 1994). Este deve intercambiar suas experiências com seus ouvintes. O conhecimento construído junto a ele é da ordem do processo, do gerúndio. Em outras palavras, as narrativas compartilhadas permitem aos estudantes habitar uma universidade que em alguma medida é modificada. Uma das consequências deste enunciado é imediato: muitos estudantes adoecidos estão buscando uma universidade na qual podem ser escutados, onde suas trajetórias serão reconhecidas. Isso poderá ser verificado nos dados e análises que apresento referentes aos encontros dos grupos terapêuticos no capítulo 3. Outra consequência, menos imediata, é que o ato de narrar é também criador e modifica a própria percepção da experiência (capítulos 3 e 4). Espaços de partilha de uma narrativa, como os grupos terapêuticos, podem ser utilizados pelos estudantes para a construção de um senso de pertencimento à universidade. Este pertencimento se relaciona com a permanência dos estudantes dentro dela e sua capacidade de exercer as atividades que lhe são requeridas nos anos de trajetória acadêmica.

⁸ Viveiros de Castro escreve a partir de uma das viradas ontológicas. Tendo como campo empírico os mitos e cosmologias ameríndios, ele mostra como se obtém uma compreensão diferente e com efeitos ricos para a compreensão antropológica. Para isso o autor propõe entender que as cosmologias ameríndias não fazem representações distintas (e geralmente entendidas como falsas ou fantasiosas) sobre um mesmo mundo, mas elas situam os sujeitos em mundos diferentes.

Os relatos dos alunos são uma forma de comunicação rica de sentidos e potenciais de criação de identidades, relações e locais sociais, remoldando laços e fontes de apoio ou resistindo à sua erosão. As narrativas são as formas eleitas, nesta dissertação, para apreender as diversas concepções de que é ser aluno universitário, dos desejos, medos, anseios, ansiedades, apostas e dificuldades que estão em jogo, para além do que já se conhece de qual seria o papel esperado a ser ocupado pelo aluno que ingressa na universidade e do que significa o processo de ensino. As narrativas não precisam ter enredos lineares e atores sociais bem delimitados e sua desordem é parte da experiência de sofrimento ligada ao que significa ter a doença em um corpo (DAS, 2015, p.27). Ou seja, a ausência de linearidade e organização faz parte das biografias e também da experiência com a doença. São os interlocutores que escolhem como e com qual ordem contar suas histórias.

[...] No processo de narrar suas experiências de adoecimento, pessoas oferecem muitas compreensões sobre outros campos da vida social e diferentes formas de lidar com o tempo. Por exemplo, em muitos casos, a história de adoecimento é também uma história de parentesco, de quem ajudou e quem traiu; [...] elas refletem as condições sociais e econômicas nas quais essas pessoas vivem (DAS, 2015, p. 31).

Desta forma, as narrativas de adoecimento dos estudantes são também histórias dos motivos que eles encontram para ingressar na universidade e para permanecer ou sair dela. São também formas de buscar refletir e resistir sobre um modo de lidar com o tempo e com a produção. Reflexões essas que têm o potencial, se forem escutadas e levadas a sério, de modificar o que se entende por estudante e qual o papel da universidade em suas vidas. As narrativas são uma forma de (re)conectar o corpo, a mente, o *self* e o social. O que contam os estudantes não é estancado pelos muros da universidade, por um (ou mais) diagnóstico(s), ou por uma separação rígida entre mente e corpo. Minha proposta é usar a antropologia para religar estas representações em torno da experiência vivida e narrada.

Por fim, um conceito importante para o desenvolvimento desta dissertação é o de identidade. Esse conceito será utilizado principalmente em relação ao desenvolvimento feito por Antônio da Costa Ciampa, cunhado em sua obra “A estória do Severino e a história da Severina”, e os desenvolvimentos deste conceito feito por autores como Lima (2009) e Souza Filho *et alii* (2019). Para estes autores, a identidade humana é construção, reconstrução e desconstrução constantes, no dia a dia do convívio social, na multiplicidade de experiências vividas (KOLYNIK & CIAMPA apud LIMA, 2009, p.113). Desta afirmação decorrem duas proposições. Primeiro, que faz parte do desenvolvimento da identidade uma sequência de formas de reconhecimento e, segundo, que este reconhecimento, se ausente ou se feito de forma desumana, aprisiona os indivíduos em uma única identidade (LIMA, 2009, p.114). Para contornar esse risco, é preciso abrir mão do caráter descritivo

e estatístico do conhecimento, por uma outra abordagem, qual seja: a narrativa e a história de vida (*Ibidem*).

O reconhecimento destes estudantes como pessoas adoecidas mentalmente levaria ao risco de apresentá-los a partir de um “reconhecimento perverso”, ao reduzir as diversas personagens que compõem quem são estes universitários, impedindo-os de ser algo mais do que um doente mental em recuperação (LIMA, 2009, p.30). Portanto, as narrativas e as histórias de vida são meios privilegiados para escapar a essa redução de suas identidades, pois, ao ser levado pelas suas próprias narrativas, temos acesso a uma pluralidade de experiências e sentimentos, muito mais rico do que o rótulo proveniente de um diagnóstico. As narrativas permitem uma perspectiva distinta da fornecida pelos diagnósticos e o acesso à confecção de outras formas de saber sobre as doenças e as pessoas doentes (AURELIANO, 2012, p.239). As construções narrativas são formas de produzir lugares possíveis para a experiência com a doença. O que estas construções fazem é relocalizar as demandas, dores, angústias e prazeres do sujeito no mundo real (AURELIANO, 2012, p.240). Tal esforço é uma demanda central a esta dissertação.

Como se pode observar, narrativas e experiência não estão de forma alguma distanciadas. Mas a metamorfose das experiências por meio das narrativas não é necessariamente um empecilho da pesquisa. A antropologia, tal qual prático aqui, não tem o objetivo de reconstruir, de modo objetivo, eventos, mas sim de entender seus efeitos na experiência e nas relações sociais. Um ataque de pânico, por exemplo, interessa aqui mais pelos efeitos que pode ter na trajetória da pessoa que sofre, do que por suas relações com a iminência ou não de um ataque cardíaco. Como disse Geertz, como antropólogo, que traduz mundos, o que quero é "examinar dragões, não domesticá-los ou abominá-los, nem afogá-los em barris de teoria, é tudo que consiste a antropologia" (GEERTZ, 2001, p.65). Porém o etnógrafo é apenas parcialmente refém da relação entre experiência e narrativa, pois ao reconhecer os limites do realismo e da interpretação, o trunfo está em indagar acerca do caráter de revelação e ocultação do que é dito (KOFES, 2001, p.154). Esta intenção biográfica, como exercício etnográfico, não é o mesmo que constituir uma biografia de fatos. O objetivo é buscar entender fatores sociais presentes, revelados ou ocultados nestas narrativas. Há, portanto, relevância no estudo das histórias de vida e estas não deixam de ser ferramentas para atentar para o contexto social no qual estão inseridos seus sujeitos; pelo contrário, são ferramentas por excelência do trabalho do cientista social (*Ibidem*). Há a necessidade de se estar atento às condições de pesquisa - a forma como os relatos são motivados pela situação da pesquisa e pela presença do pesquisador como ouvinte e interlocutor -, às restrições impostas pelo tema da pesquisa e ao que é ocultado, omitido dos discursos.

Certamente, o narrador trabalha sua matéria de modo peculiar; o que lhe é garantido pelo exercício de fantasia, da memória, das potências expressivas e estilizadoras (BOSI, 2002, p.123).

Entretanto, o interesse nas estórias de vida está em elas não serem relatos de uma subjetividade plena, ou seja, apenas como evocação de uma dimensão subjetiva e interpretativa do sujeito. Elas falam também de uma experiência que ultrapassa o que o sujeito relata, que transcende o sujeito e informa o social. O que não deve, por sua vez, confundi-la com uma simples fonte de informação sobre o social, dotada de objetividade plena (KOFES, 1994, p.120).

Por fim, antropólogos, trabalhando ou não com estórias de vida, operam nas relações entre vida vivida, experiências, e narração e memórias. Esse posicionamento é bem distinto do realismo etnográfico, que faria supor que temos acesso, via informantes, à própria vida tal qual é vivida, que, se supõe, existiria independente das formas de experienciar. É preciso estar consciente destas distinções. Pessoa e personagem, os diversos personagens, estão imbricados. Os informantes são contadores de histórias, para o antropólogo e para outros.

Fazendo um paralelo com a psicologia crítica, a onipotência de um saber *a priori*, sobre do que se trata o sofrimento do sujeito, oferece apenas uma “escuta surda, um olhar cego, uma fala muda e uma ação reiterativa” (LIMA, 2009, p.27). Tudo isso para dizer que o conhecimento que procuro adquirir da experiência dos estudantes não é do tipo classificatório, e sim algo que pretende aumentar a percepção do que é estar nesta situação, de como é possível dialogar com ela e de como é possível tornar-se um ouvinte, e não fazer como os personagens no pesadelo de Primo Levi⁹, que se levantam da mesa enquanto ele narra suas experiências. Ao propor ser ouvinte destes estudantes, para, apenas posteriormente, ser narrador de suas experiências, pretendo alargar o sentido do que significa ser um estudante universitário, de quais são seus dilemas e, se possível, tornar a própria academia ouvinte destas experiências.

1.3 - Antropologia e Saúde

O último tópico desta introdução se volta a fazer uma breve localização dos estudos de antropologia dentro do campo da saúde. A formação de um campo de pesquisa em antropologia e saúde, no Brasil, assim como o estabelecimento de suas linhas de pesquisa pode ser traçado via os programas de pós-graduação em antropologia e da formação acadêmica de seus integrantes. Descrições detalhadas podem ser encontradas em outros trabalhos (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012 ; MINAYO, 1998). O que desejo aqui é apenas fazer este apanhado de forma a localizar o leitor nas discussões desta pesquisa.

⁹ Primo Levi foi um químico italiano que esteve preso no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau durante o Holocausto. Sua escrita (2001), ao falar em detalhes de sua experiência, traz à tona muitos aspectos basilares do que torna alguém humano, em sua perspectiva. O relato de Levi traz à tona, de forma marcante, um debate acerca do que significa compartilhar a dor com alguém e o papel que a escuta atenta representa neste processo.

Antes de seguir um caminho proposto pelas pesquisas em antropologia e saúde no Brasil, é importante observar que esta subárea “configura-se muito mais no campo da antropologia social do que no campo da antropologia médica, pois não se desenvolveu subordinada ao campo da medicina, mas sim junto a várias disciplinas que configuram o campo das ciências sociais em saúde” (CABRAL *et al.*, 2011, p.4438-4439). Para compreender o significado dessa explicação, resumo o levantamento feito por Good acerca da Antropologia Médica, principalmente nos EUA.

No que se refere à área da antropologia médica, Good (1990) traça a existência de duas agendas de pesquisa: uma que foca nos estudos comparativos de processos fisiológicos humanos entre culturas, com o objetivo de buscar uma base comum para categorias de cuidado que podem ser reproduzidas em contextos diferentes; e uma outra agenda, que pretende suspender categorias de saúde próprias às ciências ocidentais para entender as criações de sentido o que estas informam sobre a experiência de adoecimento e sobre o mundo que as pessoas entendidas como adoecidas habitam (GOOD, 1990, p.6).

Este primeiro paradigma é chamado por Good de empiricista. Na antropologia médica, o paradigma empiricista estabelece que os pesquisadores precisam dedicar atenção à decodificação da linguagem cultural dos interlocutores, suas expressões simbólicas, em termos de referentes biomédicos (GOOD, 1990, p.8). Pode-se dizer que se trata de uma tradução, porém o referente que domina todo o sentido da operação está colocado do lado de um ramo da ciência ocidental.

Conhecimento médico, neste paradigma, é constituído como uma representação da realidade empírica biológica. Doenças são entidades residentes no corpo físico; sejam claramente aparentes, como a reprodução descontrolada das células de um câncer, ou sutis e evidente apenas pelos seus efeitos, como os sentimentos e pensamentos desordenados de uma esquizofrenia ou depressão profunda. Doenças são biológicas, universais e, em última instância, transcendem contextos sociais e culturais (GOOD, 1990, p.8).

Ao pôr em suspensão uma categoria ocidental central - Saúde Mental - para os tipos de fenômenos que estudo nas narrativas dos estudantes, sigo um traçado de pesquisas oposto ao descrito por Good na citação acima. Uma consequência desta perspectiva empiricista é enxergar a doença como algo que está localizado no corpo, seja como um objeto físico ou como um estado psicológico. E qualquer que seja o estado subjetivo de pacientes ou médicos, o conhecimento médico consiste em uma representação objetiva do corpo adoecido.

Doenças são, desta forma, entendidas como universalmente biológicas ou entidades fisiológicas, resultando de lesões somáticas ou disfunções (GOOD, 1990, p.8). De forma que a compreensão de que doenças sejam parte do domínio cultural é contra intuitiva ao pensamento ocidental (*Ibidem*, p.2). É preciso um intenso ato consciente de desnaturalização para contemplar as doenças como algo diferente de um determinante biológico, ou, para usar uma categoria cara ao ocidente, natural.

Good, ao se posicionar em outra agenda de pesquisa, propõe que, da perspectiva de quem sofre, o corpo não é o portador de uma doença, mas é o próprio fundamento da subjetividade ou da experiência no mundo. Ou seja, a consciência é inseparável do corpo consciente. O corpo é ele também um agente de experiências (GOOD, 1990, p.116). É nesta linha que os processos de adoecimento se revelaram como um campo de muitas pesquisas para a antropologia enquanto construção de narrativas como formas de produção e emergência de sentidos, além do estritamente biológico (AURELIANO, 2012, p.239).

Para este tópico, basta traçar que o campo da antropologia da saúde no Brasil começa a se estabelecer por volta da década de 70 (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012, p.51), primeiro “como tema embutido em discussões sobre folclore, magia, religião e nos estudos de comunidade, entre outros, e em alguns trabalhos esparsos” (*Ibidem*, p.55). Nos anos 80 uma linha de pesquisa com foco em indivíduo e sociedade, por meio do diálogo entre antropologia e psicanálise, é encabeçada por Gilberto Velho. Nesta linha foram privilegiadas as sociedades urbanas e tópicos como vida urbana, modernização, individualismo e estigma, desvio, cultura da psicanálise, atendimento psiquiátrico em camadas populares, entre outros (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012, p.58).

Outra das linhas de pesquisa que passa a concentrar grande parte dos estudos em antropologia e saúde é o de Pessoa, Corpo e Doença (MINAYO, 1998, p.34). Nesta linha de pesquisa um dos nomes de maior destaque e interesse para a presente pesquisa é o de Luís Fernando Dias Duarte, já mencionado anteriormente. Duarte se coloca junto a outros autores que apostam na desconstrução de certas noções biológicas, canônicas no pensamento modernista, na qual o corpo não é entendido como um “organismo natural determinante, mas como a fase ativa da experiência e das relações” (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012, p.74). Entretanto, a agenda de pesquisa pode ser modificada a depender das posições institucionais dos sujeitos de pesquisa. A partir dos anos de 1990, já passa a se encontrar pesquisas em antropologia também dentro de departamentos de medicina preventiva, medicina social, saúde pública e saúde coletiva (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012, p.51). Pode-se afirmar que

O programa de pesquisa da antropologia da saúde no Brasil não nega os conhecimentos biológicos, porém concebe o corpo e as doenças como aspectos construídos relacionalmente. Apesar da pluralidade, da experimentação de novos paradigmas metodológicos e de arranjos possíveis entre dados quantitativos e qualitativos, o programa de pesquisa mantém uma dimensão epistemológica unificadora que é orientada para as esferas social, cultural e política (LANGDOM, FOLLÉR e MALUF, 2012, p.76).

Uma crítica aos pressupostos epistemológicos ou a suspensão das categorias não significa um abandono ou negação dos poderes da medicina em gerar cuidado e acolhimento (GOOD, 1990,

p.9). Nesta dissertação, é tanto necessário como profícuo o diálogo com outras áreas do saber, porém seu enfoque está nas condições sociais e nas formas de habitar o ambiente universitário pelos estudantes. As categorias psiquiátricas utilizadas surgem, no contexto analisado, como um dos idiomas de circulação, que comunica as queixas de forma autorizada, mas que também ameaça a fluidez dos sujeitos em distintos quadros sociais¹⁰. Entretanto, os sentidos das experiências e dos processos de adoecimento toma como centro de referência as narrativas dos estudantes e não o conjunto de conceitos próprio da psiquiatria.

As experiências das pessoas adoecidas, além de diagnósticos e formas de tratamento, têm sido de tema de interesse para profissionais de áreas diversas, inclusive da antropologia. A literatura socioantropológica recente no Brasil tem adentrado nos itinerários terapêuticos (CABRAL *et al.* 2011, p.4434). Ou seja, trata-se das motivações e percursos aos quais os sujeitos estão submetidos e que são também os criadores. O que resulta em uma compreensão distinta do que é efetivamente a experiência com a doença. Tais itinerários terapêuticos incluem – mas não se restringem a – os dispositivos biomédicos predominantes, podendo tratar-se também de práticas religiosas, lúdicas, esportivas ou políticas, por exemplo.

Os estudos antropológicos em termos de itinerários terapêuticos estiveram, inicialmente, vinculados a hipótese de que a busca por tratamento por parte dos enfermos se daria por uma relação de custo-benefício, favorecendo assim uma lógica de consumo (CABRAL *et al.* 2011, p.4434). Estudos posteriores passaram a incluir outros aspectos como fatores culturais e redes sociais, além de não partir do pressuposto de uma crença inquestionável no modelo biomédico. Este campo de pesquisa tem uma referência no longo trabalho de Arthur Kleinman, que buscou identificar os diversos sistemas de atenção à saúde pelo qual circulam aqueles que buscam melhorias para um estado de enfermidade (CABRAL *et al.* 2011, p.4434).

Destaco aqui uma das pesquisas em antropologia e saúde que serviu como inspiração metodológica para o presente trabalho. Trata-se da tese "Entre sopros e assombros: estética e experiência na doença de Alzheimer", de autoria de Daniela Feriani (2017). Feriani segue os caminhos trilhados por pacientes diagnosticados com Doença de Alzheimer e seus familiares. Com eles, ela atua por meio de rastros, sobras e pistas, reunindo vestígios, fragmentos e detalhes, considerando que essas narrativas de doenças soltam seus fios aos poucos (*Ibidem*, p.17). Seu trabalho se situa no entrecruzamento de saberes que circundam a doença de Alzheimer, alguns pertencentes ao sistema de cuidado formal e outros não. Para isso, ela põe em suspensão quaisquer definições do que seja Doença de Alzheimer (*Ibidem*, p.18), justamente para investigar os caminhos que se abrem a partir das experiências de adoecidos e cuidadores e em diálogos com saberes

¹⁰ Nos capítulos onde trato das narrativas dos estudantes de forma mais completa, essa ideia de um sofrimento autorizado e de trânsito entre distintos quadros sociais serão melhores desenvolvidas.

médicos. “O cotidiano”, como afirma Feriani, “é fundamental para a constituição da doença por meio de pistas sobre as atividades domésticas” (*Ibidem*, p.23).

Para citar apenas um exemplo das pesquisas antropológicas que envolvem grupos terapêuticos em contextos de adoecimento, lembro o trabalho de Waleska Aureliano com grupos de ajuda mútua para mulheres mastectomizadas (2006; 2012). Sua estratégia de pesquisa a leva a seguir suas interlocutoras em diversos contextos: hospitais, grupos de ajuda mútua e instituições terapêutico-religiosas (AURELIANO, 2012, p.240). Para Aureliano, as narrativas fornecem uma abordagem favorecida para a antropologia, pois permitem uma perspectiva distinta da biológica e o acesso à confecção de outras formas de saber sobre as doenças e as pessoas doentes (*Ibidem*, p.239). As construções narrativas são formas de produzir lugares possíveis para a experiência com a doença, de forma a realocar as demandas, dores, angústias e prazeres dos interlocutores no mundo real (*Ibidem*, p.240).

Tomo Aureliano e Feriani como dois exemplos da proposta de pesquisa com a qual sigo aqui. Interessa perceber os potenciais criativos das narrativas e buscar não deixar com que as categorias, que descrevam de antemão a experiência dos interlocutores, substituam o complexo de linhas que formam os nós das vidas dos estudantes universitários. Desta forma, a doença é algo que se localiza dentro de um contexto de relações sociais. O ato de nomear uma doença permite uma série de agenciamentos (da pessoa adoecida e também de terceiros) e permanece sendo parte deste nó relacional.

Qualquer revisão minuciosa da larga produção existente nestas subáreas seria impraticável na proposta introdutória aqui. Entretanto, o pouco que abordo julgo ser suficiente para contribuir, visando a um ponto específico, a saber, o de fornecer um quadro sintético para ambientação das questões levantadas por toda dissertação.

2 - Universidade: O Reino da Razão?

“Talvez seja quando o sentimento de urgência se faz mais premente que convém pôr em jogo uma estratégia da lentidão” (MAFFESOLI, 1998, p.11)

Este capítulo não tem a pretensão de ser um tratado acerca das condições atuais e históricas da produção de conhecimento na universidade. O que faço aqui é pôr em debate algumas questões sem as quais a compreensão dos fenômenos estudados mediante as narrativas ficaria incompleta. A saber, pensar a saúde mental dentre os estudantes é também pensar as condições de produção da ciência. Fazer a conexão das narrativas individuais com os elementos estruturais nos quais elas estão inseridas é necessário para se esquivar do erro analítico de interpretar os adoecimentos e as fragilidades narradas como puramente subjetivos ou mesmo como culpa de um ou outro estudante, desvinculado de outras condições mais amplas. O estudante, enquanto pessoa adoecida, continua sendo um ser relacional e não pode viver sua doença fora dos contextos sociais nos quais está inserido; este contexto e sua experiência de adoecimento vão atuar um sobre o outro (AURELIANO, 2012, p.190). São destes contextos nos quais os alunos estão inseridos que trata este capítulo.

É preciso destacar, antes de dar início à exposição, que as distintas universidades compreendem diversos centros de ciência com particularidades relevantes em suas formas de produção de saber, e também de relações sociais de construção dos campos específicos. A Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, possui treze unidades acadêmicas apenas na capital cearense e a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) possui quatro unidades¹¹. Cada uma destas unidades pode ter um ou até mesmo onze departamentos distintos. É preciso reconhecer que existem dinâmicas específicas de cada departamento e unidade acadêmica. Ainda poderíamos destacar dinâmicas distintas de organização e financiamento a depender do caráter público ou privado da universidade e da região na qual ela se localiza. Porém, o que pretendo esboçar são questões relevantes para a análise das situações sociais e das narrativas que embasam este trabalho. Tais questões são gerais para todos os cursos por fazerem parte do próprio funcionamento das universidades. Como pretendo demonstrar, tais características dizem respeito não apenas à UFC e UNIFOR, mas a um campo muito maior das instituições de ensino superior.

¹¹As unidades acadêmicas na UFC, na capital e no interior, são: Centro de Ciências; Centro de Ciências Agrárias; Centro de Humanidades; Centro de Tecnologia; Faculdade de Direito; FEAAC - Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade; Faculdade de Educação; Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem; Faculdade de Medicina; Instituto de Ciências do Mar; Instituto de Cultura e Arte; Instituto de Educação Física e Esportes; Instituto Universidade Virtual; e os Campus da UFC em Cratêus, Quixadá, Russas e Sobral. Na UNIFOR as unidades acadêmicas são Comunicação e Gestão, Jurídicas, Saúde e Tecnológicas

O núcleo desta pesquisa é a relação da experiência acadêmica com a saúde de discentes universitários. Este capítulo, ao tratar das estruturas que compõem o ambiente universitário, aponta para uma suscetibilidade ao adoecimento todos dentro deste campo estão expostos, sejam professores ou alunos. Trata-se de um adoecimento característico e propenso àqueles inseridos em uma mesma e determinada forma de socialização.

Parto da avaliação da universidade como um local que progressivamente expulsa aquilo que não é da ordem do racional e do progresso, para então, no subtópico seguinte avaliar como isto se liga à inserção de uma gestão empresarial dentro da academia. Por fim, me aproximando finalmente do cerne desta pesquisa, discorro acerca da saúde das pessoas que compõem a universidade.

2.1 - O Reino da Razão

Somos confrontados continuamente com uma exigência de urgência. Urgência para tomar decisões, para entrar no mercado de trabalho, para alcançar sucesso comercial (ou sua variante mais cruel, sucesso na vida¹²), enfim, para não ficar para trás na concorrência implícita em diversos modos de viver. Poder-se-ia dizer que essa urgência é uma característica do espírito do tempo em que vivemos.

Se as universidades, assim como os templos religiosos, foram por muito tempo tidos como lugares de lentidão e contemplação, fora das demandas imediatas do mundo social e econômico, certamente pode-se afirmar que esse cenário mudou. Esta conversão se deu pelos mais diversos motivos, como, por exemplo, a expansão das universidades, o aumento da quantidade de universidades disputando um financiamento cada vez mais limitado, o que passa a cada vez mais solicitar gestões eficientes. A expansão das universidades é uma das maiores conquistas do ensino superior nas últimas décadas. Inclusive a com a inserção de públicos cada vez mais diversos, as universidades têm a oportunidade de acolher cada vez mais demandas de pesquisa distintas. Entretanto, o foco exagerado em metas e gerência, como mostro a seguir, em vez pluralizar essa universidade, a individualiza.

Pretendo apresentar como duas características estão presentes na universidade: uma espécie de reino da razão e uma gestão empresarial em prol de maior eficácia. Neste subtópico abordo o primeiro destes aspectos e nos seguintes como essa gestão empresarial se materializa dentro do campo acadêmico e, por fim, quais as consequências desta fusão para as pessoas que compõem as universidades.

¹² Sucesso na vida é citado aqui enquanto categoria êmica. Seus significados possuem variações, mas no geral se referem a alcançar objetivos de longo prazo, geralmente com formas econômicas de mensuração. Estabilidade financeira e reconhecido status social são alguns parâmetros. Sucesso na Vida é uma expressão que, se encarada enquanto categoria sociológica, pode funcionar como ferramenta para perceber normas quanto ao que se espera dos estudantes. Nos capítulos seguintes ficarão mais evidentes formas de como este desejo de sucesso se manifesta.

Convém caracterizar o que se quer dizer por razão e por racionalismo. Tal razão é afirmada no contexto ocidental, nos séculos XVI e XVII, como um rompimento com o mito e com a fé. O que também é negado neste processo, é capacidade explicativa da experiência primeira, em outras palavras, do acesso à compreensão através dos sentidos. A compreensão sensorial é entendida como pouco capaz de alcançar o ideal racionalista, o da abstração e generalização do conceito. Não há uma resposta simples e direta para o que significa a Razão para o ocidente, mas convém entender alguns de seus enunciados com importantes repercussões para os fenômenos em estudo aqui.

Segundo a linha de um importante epistemólogo, Karl Popper, a razão, em sua empregabilidade pela ciência, é uma forma de conhecer que se opõe ao que é subjetivo e local. O que de fato interessa à produção de conhecimento é sua lógica, generalidade e possibilidade de ser posta à prova e não às condições locais de como cientistas alcançam suas proposições (POPPER, 2013, p.15). Pode-se dizer, resumidamente, que o critério que define o status científico de uma teoria é sua capacidade de ser refutada ou testada. (POPPER, 1980, p.4).

As motivações dos questionamentos epistemológicos de Popper se dão no contato com teorias científicas com grande repercussão em sua vida estudantil: Relatividade, de Einstein; Teoria da História de Marx; a Psicanálise de Freud; e a ‘Psicologia Individual’ de Adler (POPPER, 1980, p.2). Entretanto, para o autor, as três últimas teorias teriam “mais em comum com os mitos primitivos do que com a própria ciência” (*Ibidem*). A semelhança não era dada pela credibilidade ou não de suas afirmações, mas pela impossibilidade, segundo o autor, delas serem refutadas por qualquer acontecimento concebível.

Com sua compreensão epistemológica, Popper não ignora que existam motivações pessoais dos pesquisadores, para além das condições objetivas e de critérios de falseabilidade, porém estas não teriam lugar central na produção de teorias científicas. Entenda-se: “o conhecimento científico deve ser justificável, independente do capricho pessoal; uma justificativa será objetiva se puder, em princípio, ser submetida a prova e compreendida por todos” (POPPER, 1980, p.46). Ainda nesta perspectiva popperiana, pode-se afirmar que

“a razão é algo que cada indivíduo pode encontrar no interior de si mesmo, mas que ao mesmo tempo possui autoridade universal. É uma fonte de autoridade capaz de convencer aquele que dispõe a escutar” (NAGEL, 2001, p.12).

A característica essencial do raciocínio, segundo esta linha, é a sua potência de generalidade. E sua meta é alcançar princípios universais, isentos de exceção (NAGEL, 2001, p.13-14). Para esta perspectiva, que é epistemológica, o que importa no processo de produção de conhecimento é a falseabilidade das teorias. Ou seja, o conhecimento científico, para receber esse qualificativo, precisa(ria) ser submetido a testes e, por conseguinte, constantemente colocado à prova (falseado), com critérios bem estabelecidos, pela comunidade produtora e responsável pelas pesquisas e

produção de conhecimentos científicos, e passíveis de serem verificados (isto é, debatidos por pares). De igual monta, é importante que os critérios sejam reconhecidos no campo acadêmico, no sentido em que estão fundamentados em argumentos respaldados por hipóteses, teorias, pesquisas de valor legitimado e, principalmente, capazes de sustentar um ambiente de debates orientado por uma perspectiva de reflexão racional.

Entretanto, como mostram Adorno e Horkheimer (1985), a razão, nos moldes do movimento do esclarecimento no chamado capitalismo tardio, torna-se ela mesma também um grande mito. Isto é, a razão iluminista passa a ser pautada pelos mesmos objetivos do mito, cai naquilo que visava a negar em seus desideratos: impor uma coesão social e uma dominação da natureza (RATTES, 2015, p.78). O que se afirma com isso não é a negação das conquistas da razão e sim o reconhecimento de suas semelhanças com outras formas produzir conhecimento. Formas estas geralmente rotuladas como ultrapassadas. Razão pode ser apresentada, segundo esta outra perspectiva, como um método de conhecer fundado no cálculo e na lógica e o racionalismo como a construção de uma visão coerente, totalizante, a partir de dados parciais ou de uma visão parcial; ou ainda a dedução de um princípio único a partir de uma diversidade de fenômenos bem maior (MORIN, 1982, p.87). É com uma linha de pesquisa, que se opõe àquela que tem em Popper seu principal expoente, crítica ao exercício da razão como única definidora da experiência acadêmica/científica, que sigo adiante.

Uma das formulações mais clássicas desta forma de pensar a epistemologia foi formulada por Thomas Kuhn (2013). Seus argumentos põem em dúvida a compreensão da ciência como uma acumulação de descobertas e invenções individuais. Levi-Strauss (1970), vale lembrar, através de uma reflexão antropológica, nos convida a conceber com mais prudência a ideia de progresso da humanidade como uma série regular e contínua de acumulação de descobertas. A noção de progresso, utilizada como critério de comparação sobre outras culturas, utiliza como parâmetro a quantidade de energia disponível por habitante enquanto medida de maior ou menor grau de desenvolvimento (*Ibidem*). Uma mudança de parâmetro, longe de não reconhecer as conquistas obtidas, poderia mudar radicalmente a ideia de progresso e a comparação entre diferentes culturas. Com este argumento em mente, voltemo-nos novamente a comparação de perspectivas acerca da produção de conhecimento.

Seguindo agora com Kuhn, não há progresso por acúmulo gradual de conhecimentos e experimentos, e sim por rupturas no que ele chama de ciência normal. Ao contrário da formulação de Popper, as revoluções científicas¹³ não são parte do cotidiano das descobertas científicas, e sim a

¹³ A Ciência Normal, esta com a qual os cientistas operam rotineiramente, opera com paradigmas que não são constantemente questionados. Eles colocam um quebra-cabeças, ou seja, uma série de perguntas, a serem solucionadas. É preciso uma série de anomalias para conduzir a uma crise que pode ser resolvida com o estabelecimento de um novo paradigma. A ideia de paradigma, da forma utilizada por Kuhn, coloca a necessidade de perceber que há algo em disputa. Por Revolução Científica aqui se entendem os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais (KUHN, 2013).

exceção. O que ocorre no cotidiano é a ‘ciência normal’, que não opera sob um constante falseamento. Esta é baseada em um pressuposto de que a comunidade científica conhece o mundo ao que se propõe questionar, ou que, ao menos, conhece as perguntas a serem feitas. Aquilo que escapa aos questionamentos levantados pelas técnicas vigentes ou que escapa aos métodos já criados de percepção, é ignorado pelo campo científico que adota determinado paradigma. O racionalismo crítico, nesta linha, surge como um ideal emancipatório, dando liberdade ao indivíduo.

O que esta perspectiva epistemológica aponta é para a importância de entender como a razão é exercida no cotidiano, algo caro às empresas antropológicas, para além de um exercício abstrato e protocolar. Qualquer método de conduzir a ciência que seja excessivamente firme e rígido, deixa escapar aquilo que a história da ciência tem mostrado fazer parte dos resultados de pesquisa (FEYERABEND, 1977, p.29). Ou seja, por mais rigorosos que sejam os métodos e critérios colocados, aquilo que não é contabilizado ou mensurado continua a ser parte essencial do processo de produzir ciência

De acordo com Feyerabend, qualquer que seja a regra imposta sobre a forma de produzir ciência, ela será eventualmente quebrada, não por acidente ou descuido, mas por necessidade. Se o que foge ao método estabelecido tem papel crucial na produção de conhecimento, então a consequência de meios cada vez mais eficazes e produtivos de aplicar a razão acaba por solapar seu próprio progresso, pois exclui dos paradigmas o erro e o desvio, sem os quais a razão não alcançaria o potencial que já possui.

Com efeito, não é admissível que a ciência tal como a conhecemos, ou a ‘busca da verdade’, no estilo da filosofia tradicional, venha a criar um monstro? Não é admissível que prejudique o homem, transformando-o em máquina miserável, hostil, egoísta, desprovida de encanto e de humor? [...] Suspeito que a resposta a todas estas indagações deva ser afirmativa e creio que se faz urgentemente necessária uma reforma das ciências que as torne mais anárquicas e mais subjetivas (FEYERABEND, 1977, p.274)

A ciência – entendida como uma prática sempre localizada, realizada por pessoas em contextos sociais atravessados por diferentes instâncias e qualidades – é muito mais fugidia e irracional do que a sua imagem propagada (a epistemológica), e a tentativa de torná-la cada vez mais presa a um tipo de racionalismo (Cf. Popper, 2013) pode, por fim, destruí-la. Se esta hiper racionalização destruir a saúde dos docentes e discentes dos centros de pesquisa e ensino, certamente a ciência construirá seu próprio fim. Devemos então concluir, seguindo Feyerabend, que, mesmo no campo da ciência, não se deve e não se pode permitir que a razão seja exclusiva, devendo ela, frequentes vezes, ser posta de parte ou eliminada em prol de outras entidades (1977, p.279).

Para os fins deste tópico, considero suficiente apresentar algumas das questões basilares destas duas perspectivas epistemológicas, a popperiana e a kuhniana. Entretanto, gostaria ainda, antes de me voltar a crítica da excessiva instrumentalização do racionalismo, de lembrar mais uma importante concepção do ideal científico, e também de fazer as ressalvas absolutamente necessárias antes da crítica.

O ideal científico weberiano é outra destas perspectivas clássicas que explicam muito acerca do campo científico. Weber (2011) compara o contexto estadunidense e o alemão (o primeiro e classificado como burocrático em oposição ao segundo, classificado como plutocrático), para analisar a ciência segundo as perspectivas que se apresentam para aqueles que terminam seus estudos no ensino superior. Em ambos os sistemas, o autor nota que a vocação de cientista exige uma dupla aptidão: a de pesquisador e a de professor. Duas qualificações que não são de antemão coincidentes. Também passa a fazer parte da carreira científica, cada vez mais quando Weber escreveu seu ensaio e ainda mais hoje, um alto grau de especialização que outrora não era padrão.

Entretanto, o que mais interessa para o presente tópico é a explanação de Weber acerca do funcionamento e dos fins da ciência. O autor identifica largamente disseminada a ideia de que a ciência é uma operação de cálculo realizada em laboratório e escritórios de estatística, fazendo uso apenas do "entendimento frio" e não de "toda a 'alma'" (WEBER, 2011, p.25). Ao que Weber responde que nem mesmo nas fábricas e laboratórios o trabalho é realizado por este puro cálculo. Aquilo que inspira o pesquisador a escrever escapa ao 'entendimento frio' e é necessário a qualquer escrita (como bem notará todos aqueles que se dedicam a escrever uma monografia, dissertação ou tese). Mais ainda, continua Weber, esta inspiração não pode ser forçada. Tal alma ou inspiração, porém, não diminui a importância da disciplina neste processo. É preciso tanto a obrigação de executar operações triviais, como também não reduzir o trabalho a uma sequência de operações mecânicas. Em outras palavras:

[...] Se não nos acudir ao espírito uma "ideia" precisa, que oriente a formulação de hipóteses, e se, enquanto nos entregamos a nossas conjeturas, não nos ocorre uma "ideia" relativa ao alcance dos resultados parciais obtidos, não chegaremos nem mesmo a alcançar aquele mínimo. (WEBER, 2011, p.25-26)

Weber também dedica algumas ideias a noção de progresso na ciência. Primeiro para apontar um estranhamento com o que ele chama de uma "posição estranhamente negativa" para com a ciência ou que, considerando o contexto sócio político atual, eu chamaria de um anti intelectualismo. Em vez de optar por uma fuga à razão e aos critérios científicos, o que proponho, traçando um paralelo com Weber, é uma crítica que busque compreender os caminhos trilhados, reconhecendo suas conquistas e suas apostas, para nele ver seus poderes e suas limitações (WEBER, 2011, p.47).

Aquilo que o autor se refere como uma racionalização intelectualista, que se deve à ciência e à técnica científica, significa a possibilidade assumida de a qualquer momento se poder explicar o mundo através da racionalidade e não da magia. Ou, para usar a expressão canônica de Weber, um desencantamento do mundo.

A ciência, diz Weber ao citar Tolstói, não responde a indagação do que realmente importa ou como se deve viver (2011, p. 35-36). O papel da ciência, nesta abordagem, reside em: colocar à disposição certo número de conhecimentos que permitem dominar tecnicamente a vida por meio da previsão; fornecer métodos e uma disciplina para o pensamento; clareza quanto aos métodos utilizados; e, decorrente desta clareza nos métodos utilizados, a possibilidade de averiguar que determinada conclusão é fundamentada em determinados pressupostos e deriva de determinada visão última e básica do mundo (*Ibidem*, p.45).

De forma que se tira uma conclusão importante e útil para este estudo, a partir destas observações. Não há ciência sem pressupostos assim como ciência alguma é capaz de provar seu valor àqueles que rejeitem seus pressupostos (WEBER, 2011, p.49). É preciso a existência de uma comunidade científica para a existência da ciência, algo que tanto Kuhn como Popper reconhecem. De modo que, como pretendo apresentar nas páginas seguintes, a forma largamente utilizada atualmente de contabilizar a ciência fortalece aspectos importantes como a clareza e a discussão de pares na produção científica, mas ignora a ‘alma’, o ‘sensível’ ou, de forma mais clara, ignora o que é próprio da rotina e da incerteza da produção científica e da vida de estudantes e professores, que sempre escapará às formas de contabilidade.

Antes de entrar na crítica propriamente dita, faço aqui uma breve ressalva que é necessária antes da crítica vindoura. A proliferação de movimentos políticos e sociais anticiência, a busca sistemática de rejeitar a ciência e os especialistas em prol de narrativas maniqueístas, a entronização da opinião própria acima dos argumentos, o desprezo por argumentos contrários e o uso do potencial das redes sociais na internet para a difusão de notícias falsas (SALAS, 2019). Estes são alguns exemplos de locais nos quais se localiza o debate sobre produção científica atualmente e aos quais é preciso estar atento. Uma crítica à determinada forma de manifestação do racionalismo industrial não é um abraço à anticiência.

O ideal racional, apresentado em algumas das proposições citadas (seja para elogiar ou para criticar), é resultante de contextos e debates localizados socialmente e geograficamente. Assim como também é responsável por diversas conquistas. A inserção de métodos de avaliação, por exemplo, foi acompanhada, nos anos 80, a um processo maior autonomia e auto gerência do ensino. A ‘acreditação’¹⁴ que nas universidades e meios de divulgação científica “transforma-se no

¹⁴ Barbosa e Dantas utilizam este neologismo, ‘acreditação’, para se referir a um movimento de expansão das universidades na década de 1980 e o papel de regulamentação do Estado em relação aos serviços públicos, dentre eles, a educação universitária.

principal mecanismo de controle de qualidade da formação acadêmica e profissional em cada país” (BARBOSA e DANTAS, 2018, p.13). Como resultado, no caso brasileiro, as universidades têm obtido um crescimento em abrangência e captação de estudantes em diferentes regiões do país. Desta forma, por exemplo, os quadros de avaliações da CAPES regularmente mostram como recursos estão sendo aplicados de forma a garantir o crescimento de programas de graduação e pós-graduação, assim como de revistas científicas.

A avaliação da ciência pelos pares, algo que está presente desde a epistemologia de Popper e Nagel, e que será contextualizada no próximo tópico, é uma conquista das universidades como forma de qualificar o debate interno à academia. A revisão por pares é tida pela grande maioria dos pesquisadores como o mecanismo mais efetivo e eficaz para garantir a qualidade, confiabilidade, integridade e consistência da literatura acadêmica (NASSI-CALÒ, 2015). Com a enorme produção de conhecimento, das mais diversas fontes, estabelecer parâmetros claros para o debate científico contribui para distinguir e orientar entre debates mais ou menos qualificados. A construção de um ambiente de debate com regras claras e passíveis de serem criticadas é fundamental para a criação de um saber não dogmático.

Com isto dito, pretendo afirmar que o projeto epistemológico e científico das universidades possuem conquistas importantes e inegáveis. Opor-se a isso seria negar o óbvio leque de conquistas e avanços obtidos por estas perspectivas. Porém, sigo agora com uma crítica de como essa Razão se torna uma instrumentalização competitiva dentro do ambiente acadêmico e como isso afeta as pessoas concretas que compõem este campo.

O cerne da crítica nesse tópico é direcionado a uma racionalidade instrumental, resultante da associação entre as diversas formas de controle (como será visto nos tópicos seguintes, por meio das avaliações de desempenho) com a economia. Essa fusão que precisa maximizar e quantificar todos os processos racionais é o fim da racionalidade crítica e, portanto, da própria razão (MORIN, 1982, p.91). Pois, como apresentado brevemente nos parágrafos anteriores, seria próprio do processo científico a capacidade de ser crítico à sua própria produção. Sem espaço e tempo para o exercício desta reflexão, o exercício científico torna-se mero cumpridor de metas administrativas. Porém, há um outro ponto, que diz respeito ao cerne desta pesquisa: a maximização dos processos racionais é obtida ao custo da expulsão de idiosincrasias essenciais às pessoas que produzem a ciência.

Desta forma, se dissolve a ideia humanista do conhecimento e o fermento crítico. A razão é, por fim, devorada por um racionalismo, e os homens se tornam sujeitos a obedecer a aparência de racionalidade, da burocracia e da indústria, por exemplo (MORIN, 1982, p.90). O racionalismo empenhou-se em passar a borracha em tudo que era da ordem do sentimento comum, fazendo dessa concepção um encontro com a metodologia de construção do conhecimento científico. Desta forma,

a inteligência é delegada a determinados locais de conhecimento, como universidades e centros de pesquisa, cada vez mais distantes da vida social (ou fora destas socialidades específicas). Cada vez mais, permanece aquilo que pode ser contabilizado e transformado em meios eficazes para o alcance de metas (resultantes também a partir daquilo que pode ser contabilizado). O resultado disso é produzir não só uma burocracia para uma sociedade, mas também uma sociedade para uma burocracia, não apenas um conjunto de técnicas para um povo, mas um povo que atenda a certo conjunto de técnicas (MORIN, 1982, p.92).

A expulsão do senso comum, por parte deste projeto instrumentalista e mercadológico, e a exigência de responder às demandas universais (o que apresentado de forma mais evidente nos tópicos seguintes) fazem com que o saber se torne cada vez mais distanciado daquilo que pretende estudar. Cabe se questionar, portanto, quais as consequências de esquecer a importância da inserção específica das universidades nos textos e contextos nacionais, regionais e locais específicos (SPINK e ALVES, 2011, p.339)¹⁵. O principal perigo desse saber que se distancia dos objetos que estuda é o de estar cada vez mais desconectado da realidade que se deseja dar conta. Quando o conhecimento se torna um fim em si mesmo, voltado a atender suas próprias metas, fatores de impacto e qualificações em rankings, ele passa a ser gerido senão por suas próprias leis. E por mais que muito possa ser alcançado por este jogo de ideias, isso não pode ser negado, isso faz com que diversas produções científicas passem a valer mais pelo seu encadeamento rigoroso, pelo modo como conceitos são ajustados e pela sua coerência interna do que pela sua pertinência, relevância ou mesmo compreensão (MAFFESOLI, 1998, p.48).

O que essa dissertação intenta mostrar é que esta razão fechada em si rejeita como inadmissíveis grandes fatias da realidade, ignora aquilo que fica fora do paradigma, as anomalias. (MORIN, 1985, p.95). O fenômeno da fragilidade da saúde dos estudantes nas universidades é uma das consequências do novo racionalismo industrial, que em suas operações, tal como uma ciência normal (no sentido estabelecido por Kuhn), acumula anomalias aquém das dinâmicas do ambiente universitário e científico. As dinâmicas sociais do campo acadêmico, soterradas por esse espírito do tempo, reaparecem em uma espécie de retorno e de mal estar, de diferentes formas – em especial, visto a destacar uma dessas reaparições: aquelas na forma de adoecimento das pessoas, dos universitários com os quais trabalho. O racionalismo industrial passou a ocupar os diversos campos da vida social, seja na política, no lazer e também na produção de conhecimento científico.

Portanto, em vez de continuar pensando segundo um racionalismo puro e duro, em vez de ceder às sereias do irracionalismo, talvez seja melhor pôr em prática uma “deontologia” que saiba reconhecer em cada situação a ambivalência que a compõe: a sombra e a luz

¹⁵ Aqui é útil lembrar que a Universidade Federal do Ceará tem como lema “O universal pelo regional”. Isto se traduz no compromisso formal da instituição “na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção”.

entremeadas, assim como o corpo e o espírito, interpenetram-se numa organicidade fecunda (MAFFESOLI, 1998, p.19)

O que o estudo das narrativas dos estudantes mostra não é a necessidade do abandono da razão, mas sim a abertura destas universidades para as trajetórias e suas experiências não quantificáveis em parâmetros de avaliação de performance. Algo como o que Morin nomeia como Razão Aberta ou Maffesoli como Razão Sensível.

Uma preocupação que atravessa as obras de Maffesoli, e também esta pesquisa, é evitar a petrificação do objeto analisado (MAFFESOLI, 1988, p.19). É neste sentido que ele elabora uma espécie de deontologia do sensível dentro do saber científico. Seu interesse, em outras palavras, está no residual da razão pura. Há uma clandestinidade da experiência (*Ibidem*, p.221) que escapa aos documentos quantitativos (o que ficará mais evidente a partir do tópico seguinte). Por clandestinidade, Maffesoli se refere à centralidade subterrânea da experiência.

Uma vez proposto e analisado o componente econômico, temos diante de nós o 'resíduo'. O mesmo pode ocorrer com termos de trabalho ou de lazer, bem com no que tange ao consumo. As perspectivas poderiam ser multiplicadas ao infinito. É este resíduo, no sentido que lhe atribuí V. Pareto, que constitui uma interrogação viva dirigida ao sociólogo da vida cotidiana (MAFFESOLI, 1988, p.207)

A pesquisa dos resíduos pode parecer frívola. Uma razão para isto está na dificuldade de quantificá-la e, portanto, torná-la merecedora de investimentos dentro do atual sistema de economia acadêmica. Pelas avaliações de performance, se não é quantificável, é um trabalho perdido, ou pior, é um trabalho penalizado, pois tira esforço que pode ser aplicado em algo que será quantificado. Entretanto, ao se invisibilizar esse resíduo, o que se exclui da ciência é a própria experiência, sem a qual não existem os alunos e professores. O que fica de fora, concordando com Maffesoli, é a própria vida.

Trata-se, por esta Razão Aberta, da valorização do ordinário, do cotidiano. Reconhecer que a paixão, o sentimento, a emoção e o afeto exercem um papel privilegiado no exercício da razão. Sendo mais específico, trata-se de reconhecer as trajetórias como parte integrante destes estudantes e da própria universidade. Ou seja, os contextos sociais, as vulnerabilidades as quais os estudantes estão sujeitos, os vínculos sociais que podem contribuir para a permanência ou ausência destes alunos na academia e a relação do saber aprendido com o local. É novamente com Maffesoli que temos uma formulação das importantes ausências da produção de conhecimento tal como está posta atualmente.

[A razão pura] Produz um esquema que apresenta características importantes, mas ao qual falta o essencial: a vida. Há aí algo de desencarnado. Não que falte eficácia – os desempenhos da modernidade estão aí para prová-lo – mas deixa de ser satisfatório a partir

do momento em que se assiste, de diversas maneiras, ao “élan vital” renascente (MAFFESOLI, 1998, p.31)

Como os diversos indicadores de rankings universitários têm mostrado, não é esta eficácia que tem sido penalizada. São as pessoas que compõem esses centros universitários que primeiro sentem suas consequências. Em um contexto no qual há constante demanda, cada docente e discente é substituível por alguém que possa suportar as exigências do racionalismo industrial. Entretanto, no processo, a universidade abandona aqueles a quem deveria acolher. Tudo em nome de menores custos, melhores qualificações e financiamentos.

E se as universidades são instituições racionais por excelência, quando elas passam a fundir a razão com urgência, o que se obtém é um tipo de racionalismo que, em sua pretensão científica, é “particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida”. (MAFFESOLI, 1998, p.27). O resultado é um saber que necessita atender a demandas rápidas e quantificáveis, e que para isso exclui as sensibilidades inerentes ao processo de conhecimento. O que se forma é uma perspectiva que valoriza aquilo que pertence a racionalidade e expurga para fora deste reino acadêmico o que localiza na categoria de senso comum. Mas ora, se é a própria sensibilidade que é expulsa, e sendo ela parte inseparável das trajetórias, do cotidiano e do processo de estar no mundo (seja dentro ou fora da universidade), são os próprios membros desta academia que são, em grande parte, exorcizados.

Qual a relação desta reflexão sobre leitura com a saúde dos alunos universitários? A resposta é alcançada via uma reformulação da pergunta, estimulada pelas reflexões suscitadas pela leitura. Qual é o lugar das emoções, dos sentidos, das memórias, da identidade e do social dentro deste Reino da Razão da universidade? Qual o espaço possível para o exercício de uma razão menos abstrata dentro do ambiente acadêmico no qual se desenvolve esta pesquisa?

2.2 - Gestão gerencial nas universidades

Algumas expressões utilizadas para descrever o modelo de universidade nos últimos anos, em diversos países, são esclarecedoras para este estudo. Berg e Seeber (2016) utilizam a expressão universidade corporativa (*corporate university*), ou pode-se falar também de uma universidade submetida a uma lógica gerencial (SILVA, 2015). Ambas as expressões apontam para a inserção de uma configuração neoliberal que se espalha nos mais diversos campos da vida social e também na educação e no ensino superior.

A agenda de produção na qual estão inseridas as universidades gera, no que diz respeito à produção acadêmica, a busca por posições significativas em rankings científicos, nacionais e

internacionais¹⁶. Dentre os meios para alcançar estas posições estão o investimento em atividades que gerem reconhecimento das produções dos pesquisadores e das instituições tendo como objetivo o maior aporte financeiro. Como consequência, a relevância social das pesquisas fica relegada a segundo plano, “compromissada com os congressos e os periódicos científicos que definem sua posição no mundo acadêmico global, essa universidade se fecha para as reais demandas e necessidades da sociedade que a abriga” (BORSOI e PEREIRA, 2013, p.1212). Nesta corrida por melhores posições a universidade é tomada por modelos de gestão gerencialista de produção, de forma a obter melhores metas e resultados (SILVA, 2015, p.63). Tais resultados, por sua vez, dependem de meios de quantificação das atribuições acadêmicas. Porém, as próprias atribuições são adaptadas às metas estabelecidas.

Strathern traz um comentário antropológico acerca da emergência de formas de avaliação de performance no ensino superior, tomando como ponto de partida o contexto das universidades do Reino Unido. O que a autora argumenta é que as novas formas de avaliação trazem consigo mudanças no aparato cultural de expectativas e tecnologias disponíveis no ambiente acadêmico. Essas avaliações fazem mais do que monitorar, elas comprometem a vida daquilo que é auditado. (STRATHERN, 1996, p.305). Ao determinar os parâmetros de avaliação, os programas estão também definindo em quais eixos serão investidos os esforços de professores e alunos, sob pena de não obter recursos financeiros para manutenção de suas instituições. A insistência em um conhecimento que possa ser mensurado e avaliado a partir de índices de publicação ou de fator de impacto resulta na invisibilização de outros conhecimentos (SPINK e ALVES, 2011, p.339)¹⁷. O que é invisibilizado passa a receber menos atenção em detrimento do que precisa ser mensurado, sob a pena de tornar-se obsoleto. Assim como nas narrativas não narrar é uma forma eficaz de instituir alguém morto (KOFES, 2001, p.12), em uma universidade corporativa, não contabilizar algo é excluí-lo das atribuições da universidade.

Ressalto que as avaliações representam um papel importante na educação superior: uma tentativa de elaborar instrumentos objetiv(ad)os de averiguar conhecimento ensinado pelos professores, o que também resulta em formas de acesso à universidade. O que tem uma justificativa importante em um processo histórico de abertura e democratização das universidades. Estes métodos de avaliação surgiram nos anos 1980 por meio de um processo de reforma na gestão

¹⁶ O site da UNIFOR informa que esta universidade possui como visão “Ser referência regional e estar entre as 10 melhores Universidades particulares do Brasil até 2024, de acordo com o IGC.” Assim como a UFC não raramente se apresenta como a melhor universidade federal do norte e nordeste, segundo ranking do *Center for World University Rankings*.

¹⁷ Sobre este ponto, retomo a ressalva feita anteriormente. É importante destacar que a crítica não se dirige a existência de meios de averiguar a qualidade das publicações ou mesmo de classificá-las. Qualquer estudante interessado em determinado assunto científico certamente fará uso de revistas científicas e qualificação Qualis. E, dado a quantidade de publicações disponíveis, é de fato interessante uma orientação, baseada em debates da própria comunidade científica, que sejam capazes de orientar o acesso às publicações.

pública conhecido como *New Public Management*. Seu objetivo era legitimar e melhorar o desempenho dos serviços públicos e surge em um cenário de acirramento da concorrência econômica internacional (BARBOSA e DANTAS, 2018, p.4). A busca por redução de custos e produtividade faz com que se adote cada vez mais os princípios da organização empresarial na gestão pública (*Ibidem*, p.4) Porém, com os parâmetros para medir o conhecimento surgem também novas moralidades acerca da aquisição deste conhecimento. O conceito que resume essa nova moral é o de aperfeiçoamento (STRATHERN, 1996, p.307). Se a performance pode ser mensurada, então objetivos e planos de ação podem e devem ser traçados.

Strathern traça uma genealogia dos processos de avaliação do conhecimento desde o século XIX. Mas se pode argumentar por uma genealogia específica das universidades na América Latina, que são construídas em um contexto bastante diverso. Para entender as relações construídas entre universidade, ciência, governos e economia (o que está para além do escopo desta dissertação) é possível traçar historicamente de que maneiras as universidades se tornaram um alvo de interesse do capital, ou ainda de que formas órgãos governamentais se tornam mediadores destes interesses, os transformando em exigências às universidades (MACHADO e BIACHENTTI, 2011, p.247).

Seja no Reino Unido ou no Brasil, essas formas de avaliação de performance humana se voltam ao ensino superior em um cenário no qual as universidades são reinventadas como entidades financeiras (STRATHERN, 1996, p.309). O que é avaliado não são mais (somente) os estudantes, mas as próprias instituições ou, em outras palavras, o custo destas instituições para fazer com que seus alunos alcancem uma determinada performance desejada, “as instituições são responsabilizadas pela qualidade de seu investimento” (STRATHERN, 1996, p.309). Resta aos estudantes e professores serem capazes de justificar o investimento feito, sob pena de serem culpados da queda nos rankings e, conseqüentemente, serem substituídos por outros funcionários e clientes mais rentáveis.

O cerne, nesse cenário, passa a ser o de prestação de contas. (STRATHERN, 1996, p. 306). A atividade de avaliação é utilizada tanto para uma alocação mais eficiente de recursos quanto para informar investidores sobre resultados alcançados pelos investimentos públicos (BARBOSA e DANTAS, 2018, p.5). Para que os sistemas de avaliações se apliquem é necessário que se façam representações daquilo que se deseja avaliar de forma que se possa ser descrito e avaliado em uma linguagem apropriada para as ferramentas utilizadas. Qualquer que seja o sistema utilizado, ele só será capaz de perceber as representações de um tipo particular (STRATHERN, 1996, p.311).

Analisando alguns dos sistemas de avaliação e de classificação podemos identificar, de forma mais clara, quais os parâmetros e indicadores utilizados. O Ranking Universitário Folha (RUF) é uma avaliação anual, feita desde 2012, pelo jornal Folha de São Paulo. Nela, são avaliadas 196 universidades, levando em conta os parâmetros que buscam medir a qualidade da pesquisa

(mensurada pela quantidade de publicações, citações e teses defendidas) , do ensino (entrevistas com os professores, qualificação dos docente, dedicação à instituição e nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade), o mercado (preferências de contratação de egressos), níveis de internacionalização (medido por citações e publicações em países estrangeiros) e inovação (quantidade de registro de patentes e parcerias com setor produtivo). Outras classificações, de abrangência nacional ou internacional seguem parâmetros semelhantes. O QS World University utiliza seis parâmetros: reputação acadêmica, empregabilidade, proporção de professores e alunos, citações e internacionalização, por alunos e por professores. E o *World Universities Ranking* utiliza treze “indicadores de performance cuidadosamente calibrados”, visando a fornecer melhores comparações para “estudantes, professores, administradores, indústria e governo”. Os indicadores deste ranking são classificados em cinco grupos: ensino, pesquisa, citações, internacionalização e transferência de conhecimento para indústria. Outro ranking internacional que também tem sido divulgado por universidades brasileiras é o *Ranking Web of Universities*. Seu objetivo é suporte e incentivo ao conteúdo aberto e da produção acadêmica. Os autores deste ranking consideram que sua publicação é uma das mais poderosas e bem sucedidas ferramentas para iniciar e consolidar esse processo de mudança na academia, tanto no que se refere ao comprometimento dos acadêmicos quanto nas estratégias de longo prazo. Os indicadores utilizados por este ranking em sua última edição (Janeiro de 2019) foram, por ordem decrescente de peso na avaliação: Visibilidade (número de redes externas à universidade que se conectam com suas produções), Excelência (número de artigos entre os 10% mais citados), Transparência (número de citações feitas por “*Top authors*”) e Presença (quantidade de domínios e subdomínios online da instituição).

No Brasil, um das principais instituições avaliadoras nas universidades é a CAPES. Ela avalia os cursos nacionais de pós-graduação e as revistas científicas. Para os mestrados e doutorados os quesitos de avaliação são, em ordem decrescente de seu peso na nota final, Produção Intelectual; Corpo docente, teses e dissertações; Perfil do corpo docente; e Inserção Social¹⁸. Como citado anteriormente, é inquestionável a importância de tais indicadores. Por intermédio dos indicadores, a universidade pode se aperfeiçoar na construção de nichos especializados e qualificados para o debate acadêmico. O ponto negativo é a monopolização da academia a estes índices. Ou seja, o risco é que excluir tudo o que não é contabilizado que, como venho argumentando, constitui parte essencial da vida universitária.

As avaliações de performance fazem parte do cotidiano das universidades brasileiras nos últimos anos. Não à toa que Spink e Alves (2011) iniciam sua crítica do campo turbulento da produção acadêmica relatando a mudança no teor das conversas cotidianas entre professores

¹⁸ Essa distribuição é baseada na avaliação do documento de avaliação da área de Antropologia/Arqueologia do ano de 2013.

universitários. Assuntos como congressos, bolsas, associações e fofocas são substituídas por um monotema mal humorado em torno das exigências crescentes da produção acadêmica e os *ratings* da avaliação CAPES (SPINK e ALVES, 2011, p.337). Vale ressaltar que a promoção desta contabilidade da produção acadêmica requer o desenvolvimento de relações formais mensuráveis para avaliar o desempenho por meio de padrões e metas que devem ser alcançadas e medidas por indicadores (BARBOSA e DANTAS, 2018, p.5). A disseminação destas ferramentas de controle direcionam os comportamentos por meio de mecanismos de recompensa ou punição (*Ibidem*).

Dadas estas questões, é importante questionar o que fica de fora da contabilidade e de como estas avaliações são incorporadas na rotina acadêmica. O que fica de fora dos sistemas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos rankings de melhores universidades? O que é modificado na produção de conhecimento e na formação dos estudantes? A produção de conhecimento, vale lembrar, é construída por mais do que avaliações, artigos publicados e defesas de projetos. A gestão corporativa das universidades mede quantidade de publicações e fator de impacto (o que se transforma, na prática, em uma medida de qualidade dos programas, departamentos, docentes e discentes). As diversas metodologias utilizadas para avaliar continuam sendo constantemente atualizadas, de forma a serem mais fiéis ao que buscam medir. Os rankings exercem um papel importante, porém é preciso aqui considerar como eles passam a gerir as vidas na universidade.

Por outro lado, são invisibilizadas as conversas nos corredores, as contribuições entre professores e alunos, as críticas, contradições, o tempo necessário à reflexão e crítica, os desvios nas trajetórias - aspectos que estão presentes em todas as narrativas dos estudantes que apresento nos próximos capítulos. Estes fatores, que não cabem nos sistemas de avaliação, passam a ser entendidos como aspectos menores ou até mesmo virtualmente inexistentes. Em um contexto de constante reinvenção do sujeito, de forma a estar sempre competitivo, bem classificado, receber bolsas de produção ou outros recursos financeiros, não atender às demandas impostas pelas novas formas de avaliação é correr o risco de se tornar obsoleto e ser ultrapassado. Portanto, passa a ser preciso eliminar tudo aquilo que não atende a metas de produtividade.

Se a universidade se apresenta cada vez mais como esse reino da razão instrumental, cabe questionar em que recanto está aquilo que não é quantificável, as trajetórias, os desvios na trajetória ideal, o diálogo, a escuta do local, a abertura para aquilo que está fora dos muros acadêmicos, o que não previsto pelos meios de avaliação. E quais as consequências desta uniformização do sentido da universidade, para alunos e professores? Quais são os espaços nos quais aquilo que fica fora do 'racionalismo puro' (MAFFESOLI, 1998) e das trajetórias premiadas resiste? Como eu abordo, tudo isso que está para além dos parâmetros não deixa de existir. E esta ausência de reconhecimento do

que fica de fora do entendimento dos estudantes contribui para fragilizar a saúde de estudantes e professores e, conseqüentemente, a própria universidade.

Claro que eu não viso a um horizonte, no qual reine a ausência de avaliações em universidades ou de complacência com os erros dos ambientes acadêmicos. Trata-se de uma crítica à aplicação de modelos prescritivos que não enxergam como universidades funcionam, deixando de perceber suas atuações, suas demandas e seus contextos de inserção social. Desta forma os modelos ficam cegos para demandas locais, devido aos parâmetros universais de avaliação. “A avaliação de quão bem está trabalhando uma universidade é tomada com base em parâmetros pré-estabelecidos. Eles medem a instituição como uma organização de acordo com estes critérios de como uma organização eficiente deveria ser” (STRATHERN, 1996, p.312). Portanto, ao se questionar como uma instituição é avaliada, podemos encontrar a resposta de que é pelo grau de como esta instituição se adequa às representações padronizadas de organizações que alcançam seus objetivos. Outra parte desta resposta é que para que uma instituição seja bem avaliada, ela precisa se enquadrar nos parâmetros utilizados, para que possa ser descrita a contento. (STRATHERN, 1996, p.312). Portanto, os critérios a serem atendidos são sempre externos, alheios às demandas daqueles que constituem esta instituição. O que se critica aqui é a noção de que as universidades precisam justificar o investimento feito nelas provando que elas podem produzir um retorno financeiro ainda maior (COLLINI, 2012). Não se trata de afirmar que a universidade não deva responder à sociedade e ao governo, mas questionar os parâmetros essencialmente econômicos utilizados.

Strathern mostra como as avaliações levantam pressupostos que terminam por alterar o próprio cerne da universidade.

A instituição é avaliada por atos que presumem a unidade - pelo grau de consenso pelo qual ela alcançará seus objetivos e, portanto, pela eficácia com a qual efetivamente *eliminou* as contradições. O modelo simples é que a ‘uma’ organização deve ser definida por uma missão (coerente). Em outras palavras, a instituição é como um ‘eu’, definido por uma singularidade identificável de propósito. Aqui, o *loop* começa a afogar a tensão: o “eu”, no convite ao auto-exame, acaba por ser um tipo particular de *self* - para ser julgado por critérios que concordam com o que é o eu, isto é, o tipo de agência que impulsiona pessoas/instituições para seus objetivos declarados (STRATHERN, 1997, p.313)

As avaliações são apresentadas com as funções de tornarem as instituições e as pessoas mais competitivas. As habilidades medidas penalizam ambigüidade, contradição ou hesitação (todas necessárias ao pensamento científico). As habilidades buscadas devem, ainda, ser passíveis de transmissão e reprodução, independente dos contextos sociais e geográficos (STRATHERN, 1997, p.315).

Vale lembrar que a universidade é composta por bem mais do que pesquisa, e nem são todos os alunos que ingressam nela que buscam se filiar a grupos ou agendas de pesquisa¹⁹.

¹⁹ A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino,

Entretanto, como se pode notar aqui, o pilar da pesquisa se sustenta soberano sobre o ensino e praticamente inviabiliza a extensão. Neste sistema empresarial, o que não é contabilizado, quantificado, avaliado e monetarizado, é relegado a segundo plano. E em um cenário de constante urgência (não se pode perder posição em rankings nem financiamentos), o segundo plano é ignorado²⁰.

O que pretendo mostrar é que as formas de contabilidade sobre a pesquisa, ou as formas de ignorar o foco em ensino e extensão, ocorrem não sobre conceitos abstratos, mas sim sobre pessoas reais e que sentem as consequências no cotidiano. No que se refere aos alunos, há uma espécie de *aluno modelo*. Ele é pesquisador, produtor de artigos e é moldado pelas exigências dos modelos de avaliação. Neste sentido o *aluno empírico* é penalizado com um pertencimento clandestino à universidade. O que se espera deste aluno só pode ser conhecido e modificado a partir das experiências daqueles que passam pelos diversos cursos, de suas dificuldades, limitações e trajetórias. No tópico seguinte inicio a apresentação destes sujeitos empíricos que vivem o cotidiano das universidades.

2.3 - Produtivismo e saúde

Diversas pesquisas (SILVA, 2015; BORSOI e PEREIRA, 2013; BERG e SEEBER, 2016; SPINK e ALVES, 2011; FREITAS, 2017) têm apontado para adoecimento de professores e alunos. Mais do que isso, o que tem sido apontado é uma relação entre os modos de trabalhar e se relacionar com a produção acadêmica, de forma a cumprir as exigências impostas por determinado modelo de universidade, está relacionada com este adoecimento (BORSOI e PEREIRA, 2013, p.1214). O que se manifesta como sofrimento psíquico no trabalho tende a ser comum numa universidade marcada por relações competitivas e com possibilidades frágeis de laços solidários e/ou de reconhecimento do/no trabalho (SILVA, 2015, p.62).

Borsoi e Pereira (2013) identificaram, em um grupo de 98 docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de diferentes áreas como Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Ciências Jurídicas, Econômicas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde, o que adoece e causa sofrimento aos professores. De acordo com este artigo, não é unicamente a pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

²⁰ No ano de 2019 a UFC abriu edital para seleção de bolsas de extensão e bolsas de pesquisa. Enquanto para a primeira categoria foram dedicadas 650 bolsas, para a segunda foram ofertadas 1001 bolsas remuneradas. Seria necessária uma pesquisa mais ampla para dar conta do papel da extensão dentro do saber universitário, da produção de conhecimento e da saúde docente e discente. Porém, algumas questões levantadas até o momento fazem referência a qualidades dos projetos de extensão. É nesta forma de atuação da universidade, principalmente, em que saberes acadêmicos, científicos ou humanísticos mais se aproximam de uma fusão de horizontes com os saberes populares e locais. O debate em torno de projetos de extensão e sua importância na dinâmica acadêmica têm tido presença dentro da Reunião Brasileira de Antropologia por meio de Grupo de Trabalho próprio: Políticas, etnografias e campos da extensão universitária na antropologia brasileira.

intensidade das cobranças acadêmicas, mas sim sua onipresença em todas as áreas das vidas destes docentes. As atividades acadêmicas sobrecarregam os docentes, adentrando em seu cotidiano e inviabilizando tempo para descanso, lazer e vida familiar e social (BORSOI e PEREIRA, 2013, p.1224).

Silva (2015), em uma pesquisa com professores em uma universidade pública, por meio de análise de prontuários e de entrevistas, conclui que o sofrimento e adoecimento de docentes universitários está ligado a um “complexo afetivo, ético e político que envolve relações indissociáveis, contraditórias e conflitivas entre a subjetividade e a forma histórica de sociabilidade” (SILVA, 2015, p,71), que é submetido a uma racionalidade instrumental e produtiva.

Esta razão instrumental é um saber ligado às formas de dominar (MAFFESOLI, 1998, p.14). Todos estes aspectos anteriormente citados que ficam fora das avaliações deste saber (e que serão aprofundados nos capítulos a seguir) são relegados como não úteis, e até mesmo irrelevantes no processo de constituição do conhecimento. O foco deste saber é, portanto, a universalidade, aquilo que pode ser medido pelos parâmetros antes apresentados. Quanto maior a explicação, maior o poder sobre a utilidade científica e melhores as formas de alcançar metas e otimizar investimentos. Desta forma, o que foge às gavetas não existe, não se torna válido ao pensar (RATTES, 2015, p.78).

A proposta de Maffesoli para este impasse não é de abandonar a racionalidade em prol de uma irracionalidade, mas sim adotar uma forma de relacionar e construir as atividades do saber levando em conta a organicidade entre sombra e luz, percebendo o papel exercido pelo sentimento, a paixão, a emoção e o afeto, os lazes e os jogos políticos (MAFFESOLI, 1998, p.22). Continuando com este sociólogo, o racionalismo, em sua pretensão científica e iluminista de tudo explicar por meio de sua razão instrumental, é inapto para perceber o aspecto denso, imagético e simbólico da experiência vivida (*Ibidem*, p.28). As pessoas que habitam as universidades são o cerne das justificativas sociais dessas instituições, isto é, o ensino e a formação de pessoas, a produção, circulação e difusão de conhecimentos. Suas trajetórias de vida, que estão no núcleo desta pesquisa, apontam para a necessidade de espaço para esta experiência vivida dentro do que se configura como uma experiência acadêmica. Por mais que se institucionalize o contrário, as contradições, dúvidas e os desejos abrem caminho para existência da vida empírica. Em alguns casos essa resistência do empírico diante do ideal, será dada pelo adoecimento do estudante.

Estudantes estão sujeitos à mesma lógica produtivista e competitiva que os professores. Desde a graduação, os estudantes passam a acumular cada vez mais tarefas de forma a estarem competitivos e inseridos em um mercado de trabalho o quanto antes (FREITAS, 2017). Entretanto, como ressaltado anteriormente, não se trata apenas de sobrecarga, mas também de uma tomada dos

diversos fluxos que constituem a vida destes estudantes (lazer, família, descanso) pelas atividades acadêmicas.

Como foi dito, as universidades são ambientes múltiplos, cheios de contradições e conflitos, que são, em medidas consideráveis, invisibilizados pela adoção de parâmetros universais de mensura de performance. A presente dissertação se localiza em um nó de linhas diversas. É de dentro da universidade que ela encontra grupos terapêuticos e que procura construir uma narrativa dissidente. Outros exemplos podem ser encontrados no capítulo introdutório, ao me referir à USP e à UNB.

Segundo Machado e Bianchetti (2011), a universidade ficou à margem daquilo que historicamente se previa como seu papel, restando aos pesquisadores integrar uma força-tarefa de produção científica, alienados do exercício da crítica (que, geralmente, exige um tempo que não cabe dentro da lógica da gestão). Esta universidade produziria nos sujeitos que a constituem a transformação em

intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres ‘sem tempo’ para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p.251).

Portanto, este capítulo se volta para a crítica de como determinadas formas de controle reverberam naqueles que compõem as universidades. Como foi dito, métodos específicos de avaliação são capazes de detectar apenas representações de um tipo particular. Os sistemas vigentes de avaliação nas universidades, que têm sido responsáveis por uma nova modelagem do ensino superior, não são sensíveis a percepção do constante mal-estar dos estudantes. E ainda menos para construir meios de reverter este processo, pois enquanto alguns permanecem adoecendo e, em alguns casos, se afastando das universidades, sempre haverá outros que serão capazes de atender as demandas.

Para finalizar este capítulo, traço um paralelo da presente crítica com o ensaio de Jonathan Crary (2014). Nele, o autor investiga como as demandas de produtividade vão invadindo todos os recantos da vida do sujeito, até alcançar aquilo que o autor apresenta como a última fronteira: o sono ou o descanso. Se somos levados a crer que sempre há possibilidade de aguentar mais obrigações e demandas, Crary responde de outra forma.

[...] A crença de que podemos subsistir independentemente da catástrofe ambiental é paralela às fantasias de sobrevivência ou prosperidade individual no contexto da destruição da sociedade civil e da eliminação de instituições que guardem qualquer aparência de proteção social ou de apoio mútuo, seja educação pública, serviço social ou saúde para os necessitados. (CRARY, 2014)²¹

²¹ Paginação irregular: posição 1317.

Com esta ideia da necessidade alguma proteção ou apoio, mesmo dentro das universidades, parto para o próximo capítulo, no qual apresento dois grupos terapêuticos em duas universidades cearenses e as narrativas de alguns estudantes que participaram deles. Desta forma, pretendo apresentar o aluno empírico e fornecer ‘carne e sangue’ para a estrutura universitária apresentada até o momento.

3 – Narrando trajetórias

O capítulo anterior fornece o plano de fundo no qual se situam os grupos terapêuticos e os estudantes junto aos quais esta pesquisa foi feita. Neste capítulo me dedico a apresentar as narrativas de alguns dos estudantes que fizeram parte destes grupos, assim como as premissas de cada um dos dois grupos terapêuticos.

O campo empírico no qual se desenvolve esta pesquisa são duas universidades que possuem unidades no município de Fortaleza, no estado do Ceará, a saber, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Essas duas universidades foram selecionadas por ofertarem, durante o curso desta investigação, grupos terapêuticos voltados aos alunos com objetivos de lidar com demandas relacionadas à saúde mental dos estudantes. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa nas duas universidades abre a possibilidade de estudar as narrativas e experiências dos discentes entrevistados em dois contextos distintos, o de uma universidade pública e de uma universidade privada. A comparação das narrativas de estudantes das duas instituições pode apresentar a existência de questões específicas a cada um destes contextos, assim como diversas semelhanças. Infelizmente esta dissertação não cobre de forma mais aprofundada áreas importantes da experiência acadêmica em sua relação com a saúde mental: as questões próprias ao gênero e à classe social. Tais aspectos serão apenas brevemente tratados, mas merecem um aprofundamento melhor em pesquisas futuras.

Ambos os grupos terapêuticos existem em universidades que possuem outros canais de atendimento psicológico e psiquiátrico para seus alunos. A UFC atende aos alunos por meio da sua Clínica Escola de Psicologia²², e do Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU)²³. A UNIFOR, por sua vez, realiza atendimentos por meio de sua Clínica Escola de Psicologia, filiada ao Núcleo de Atenção Médico Integrada (NAMI)²⁴, e também por meio do Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP)²⁵. Entretanto, tanto na UFC como na UNIFOR, tais canais de atendimento se defrontam constantemente com uma alta demanda de alunos por seus serviços de atendimento psicológico. De forma que ações como o Grupo de Autocuidado e o Grupo

²² A Clínica Escola de Psicologia é vinculada à UFC por meio do curso de psicologia. O atendimento é feito pelos estudantes do referido curso, com acompanhamento de professores. Os atendimentos são voltados para discentes e também para a comunidade em geral. Além da inscrição para atendimentos regulares, a clínica faz atendimentos emergenciais e pontuais. A Clínica se localiza no bairro do Benfica, ao lado de um dos *campus* da universidade.

²³ O PAPEU realiza atendimentos voltados aos estudantes de graduação. O atendimento é concentrado em orientação de estudos e carreiras, e atendimento clínico, com foco em Psicologia e Psicanálise.

²⁴ O NAMI realiza atendimentos voltados para estudantes e comunidade em geral, em diversos campos áreas da saúde, inclusive psicologia. Também há o serviço de atendimento emergencial, sem agendamento prévio.

²⁵ O PAP é voltado para os funcionários e alunos matriculados na UNIFOR e é responsável por “por orientar e acompanhar alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que podem englobar questões cognitivas, emocionais, físicas, motoras, visuais e/ou auditivas”. Dentre os serviços oferecidos estão atendimento psicológico e psicopedagógico.

de Mindfulness, que constituem o cerne de minha investigação, surgem como formas de auxiliar a demanda dos alunos.

Este capítulo trata inicialmente da apresentação dos grupos terapêuticos e das premissas que orientam seu atendimento para, posteriormente, discutir as narrativas de alguns dos alunos que participaram destes grupos. Cada um dos grupos possui uma premissa terapêutica distinta, e que serão apresentadas a seguir. Ao partir de determinadas premissas, cada grupo estabelece quais serão seus objetivos, o que será e também o que não será acolhido em seus encontros.

3.1 - O Grupo de Mindfulness

*An operational working definition of mindfulness is: the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment.*²⁶

KABAT-ZINN, 2003

O grupo de Mindfulness, na UNIFOR, esteve centrado no tema “Bem-estar e controle da ansiedade no ambiente acadêmico”. A intervenção do grupo fez parte de uma pesquisa feita por Tauly Tauney²⁷ e Áthila Campos²⁸, intitulada “Efeito de um programa breve de Mindfulness em estudantes universitários de Fortaleza-CE”. Seus encontros ocorreram durante um mês, de forma semanal (cada encontro com duração de cerca de uma hora). As reuniões com os alunos foram todas dirigidas por Áthila Campos.

A primeira divulgação do grupo ocorreu em uma palestra, realizada na UNIFOR, com apoio do Programa de Apoio Psicoterápico (PAP) e o Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI). Na palestra, que ocorreu em um auditório desta universidade, foram apresentadas algumas das premissas e técnicas do grupo. O Mindfulness foi exposto por Áthila Campos como uma técnica que deveria se somar ao leque terapêutico voltado a atender às demandas por redução de ansiedade e estresse. As habilidades a serem treinadas neste grupo, segundo o palestrante, são controle da atenção, autoconsciência corporal, regulação emocional e de pensamentos, empatia e compaixão. Ao final da palestra foram abertas as inscrições para os alunos que quisessem participar do programa de intervenção de um mês. Os alunos inscritos seriam sorteados em dois grupos, com o objetivo de criação de um estudo caso-controle²⁹. No início e no fim do período de quatro semanas

²⁶ Uma definição operacional de Mindfulness é: A atenção que emerge do ato de prestar atenção conscientemente no momento presente, sem fazer julgamentos com o que se revela na experiência a cada momento (tradução minha).

²⁷ Tauly Tauney é professor do curso de psicologia na UNIFOR e também atua como *Coach*, com formação “*Coaching Psychology*” e “*Coaching Integral Sistêmico*”. Os termos referentes a essa categoria profissional serão retomados ao longo deste trabalho.

²⁸ Áthila Campos é fundador do Centro Cearense de Mindfulness, mestre em Enfermagem e, no momento da pesquisa, doutorando em saúde coletiva pela Escola Paulista de Medicina (EPM - UNIFESP) em coorientação com a UNIFOR.

²⁹ Estudo Caso Controle é um delineamento metodológico para pesquisas que seleciona sua amostra de participantes em dois grupos. Um dos grupos possui a característica que deseja ser estudada ou será exposto a determinada intervenção (no caso a participação no Grupo de Mindfulness) e outro não será. Desta forma os pesquisadores fazem comparações

que durou a intervenção deste grupo terapêutico, os alunos selecionados para quaisquer dos dois grupos foram solicitados a preencher três questionários para medir níveis de ansiedade e estresse. Eu me apresentei como estudante do mestrado associado em antropologia UFC/UNILAB e minha inscrição foi aceita, mesmo não sendo aluno matriculado na UNIFOR. Alguns dias depois fui informado que fora sorteado para o primeiro grupo, que participaria das reuniões semanais.

O Mindfulness, assim como o psicodrama (abordagem terapêutica que fundamenta o Grupo de Autocuidado, na UFC), possui um vasto campo de pesquisas e publicações, que delinea seus princípios, técnicas e aplicações. Enquanto algumas abordagens têm focado na transformação de experiências de sofrimento (TEASDALE e CHASKALSON, 2011; FELDMAN e KUYKEN, 2011) ou nas suas relações com a meditação budista (BATCHELOR, 2011; MAEX, 2011), a pesquisa que dá origem ao grupo terapêutico criado na Universidade de Fortaleza tem como objetivo criar ferramentas para manejar o estresse e potencializar a atenção. Esta opção metodológica acarreta em uma seleção das demandas dos alunos para temas em torno de um melhor aproveitamento no uso do tempo e atenção para obter melhores aplicações nos estudos. Durante os encontros com os alunos e também por meio do sítio online do Centro Cearense de Mindfulness³⁰, a prática terapêutica é apartada de suas origens budistas, sendo apresentada como

práticas e exercícios meditativos aplicados de forma secular, aliados aos conhecimentos das áreas das neurociências, medicina e psicologia, cientificamente estudados por mais de 30 anos e com efeitos reconhecidos na redução do estresse físico e psicológico, dor e doença crônica, ansiedade, depressão, prevenção de recaídas. (Sítio online do Centro Cearense de Mindfulness)

O aspecto da tradição cultural e religiosa é, em algumas vertentes do Mindfulness, uma ponte para o desenvolvimento científico da Atenção Plena, forma como Mindfulness é traduzido para o português. Sob o rótulo de científico estão referências às ciências da saúde, especialmente em traduções da tradição religiosa em termos aplicáveis às neurociências, medicina e psicologia. A desvinculação das práticas religiosas é feita por meio da junção de técnicas oriundas do budismo com estudos e termos das ciências citadas, transformando o Programa de Mindfulness em pacotes estruturados que podem ser reproduzidos em outros contextos, como empresas e universidades. Um dos nomes de destaque na criação do Mindfulness enquanto técnica terapêutica é o de Jon Kabat-Zinn. Este professor estadunidense é fundador do “*Mindfulness-Based Stress Reduction*” (MBSR)³¹, um programa de redução de estresse com duração de oito semanas. Durante as quatro semanas, com os estudantes da UNIFOR, foi aplicado uma versão reduzida deste programa.

A atuação do Grupo de Mindfulness aponta para a insulação de campos da vida social, algo que está presente em diversas pesquisas sociológicas. A prática de separar religião, ciência,

entre os dois grupos para investigar a relevância das técnicas aplicadas para o tema estudado.

³⁰ www.centrocearensemindfulness.com.br. Acessado em 12/05/19.

³¹ Programa de redução de estresse fundamentado em Mindfulness.

economia e política é, há algum tempo, questionada enquanto um fundamento da modernidade. Latour, por exemplo, propõe que o mundo dito moderno é muito mais habitado por híbridos que atravessam essas fronteiras, do que por atividades purificadas (LATOURE, 1994, p.16) ou por insulações de esferas da vida, sem intermediários. Essa tentativa de encapsulação de áreas da vida social está presente na prática do Mindfulness e também poderá ser verificada nas trajetórias estudantis mais à frente.

No grupo terapêutico na UNIFOR, formalmente, permanece apenas o aspecto secular das técnicas. Segundo Áthila Campos (2015, p.11), diretor do grupo, as técnicas ensinadas não devem ser confundidas com relaxamento ou com “meditação no contexto religioso”. O mindfulness intenta, portanto, treinar a mente para alcançar uma maior percepção e atenção no momento presente. Isso é buscado por meio da contemplação de atividades rotineiras. Uma maneira de definir essa prática é como “prestar atenção de maneira particular, intencionalmente no momento presente, sem julgamento, com abertura e curiosidade” (KABAT-ZINN, 2003, p.145), de forma que a atenção plena é entendida dentro deste sistema como um “estado mental a ser cultivado” (CAMPOS, 2015, p.6). Três regras que conduzem os exercícios são “Intenção”, “Atenção” e “Atitude” (Ibidem). A primeira diz respeito ao envolvimento ativo nos exercícios propostos, a segunda ao uso de focos ou ‘âncoras’ para a prática da atenção. E a terceira regra, Atitude, diz respeito a criação de um ambiente de acolhimento e não julgamento para ser capaz de assumir controle sobre os próprios desejos, pois “a nossa mente é como um cavalo selvagem – ela não atende prontamente aos nossos desejos e se forcarmos algo ela se rebela” (CAMPOS, 2015, p.8). Ainda de acordo com Campos, a ideia central não é oferecer uma cura ou correção,

mas uma forma de prestar atenção à informação subjacente a dor e ao sofrimento, aos detalhes das dificuldades e empoderar os participantes em propostas diferenciadas de lidar com e responder proativamente as limitações. (CAMPOS, 2015, p.12)

Os objetivos estabelecidos para o uso do Mindfulness se assemelham aos colocados, por exemplo, pela Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico (FEBRACIS)³²: Aumento da produtividade, fortalecer o poder decisório, foco em metas e objetivos, criatividade e capacidade de ação, melhoria das relações interpessoais no trabalho, desenvolvimento de habilidades, melhor gestão do tempo, fortalecimento da capacidade de liderança, autoconfiança e otimismo, alta performance profissional, maior capacidade de realização, flexibilidade e autocontrole³³. A proatividade, inovação e gestão de tempo são incluídas na universidade como ferramentas gerenciais de forma a alcançar uma melhor produtividade, e não necessariamente como forma de cuidado.

³² Dentre as diversas associações no Brasil relacionadas à atividade do profissional intitulado de Coach, optei por apresentar dados da FEBRACIS por um dos coordenadores do Grupo de Mindfulness estar filiado a ela.

³³ Informações disponíveis no sítio online da FEBRACIS: <http://www.febracis.com.br/>. Acesso em 13/05/19

As imagens de divulgação utilizadas pelo Centro Cearense de Mindfulness mostram, em sua maioria, pessoas de diversas idades sentadas, de pernas cruzadas e olhos fechados. Os homens, mulheres e crianças nas fotos estão em locais que sugerem silêncio e assepsia. Algumas fotos mostram crianças em ambientes escolares e, outras, adultos em ambientes corporativos. Os textos associados às imagens falam de lidar com “emoções difíceis”, “controlar ansiedade”, “relaxar”, “estar no momento presente”. Algumas imagens de pessoas com dores, irritadas ou tristes são acompanhadas de legendas como “não acumule bagagens desnecessárias, sem estresse, consiga ser pleno” e “a dor crônica é decorrência de um pensamento negativo, atente-se para se livrar”.

Como bem coloca Annemarie Mol (2008, p.15), em um estudo acerca das lógicas de cuidado em torno de pacientes diagnosticados com diabetes, a análise das imagens que circulam entre cuidadores e pacientes é bastante reveladora. Para a autora, a transformação de pacientes em clientes faz com que estas imagens revelem aspectos atrativos de seus produtos ou serviços, ocultando as experiências desagradáveis das doenças. Em outras palavras, se favorece o produto em detrimento do processo. Entretanto, se tais imagens, sejam do Mindfulness ou de medidores de insulina, ocultam parte do processo doloroso do adoecimento, na experiência dos estudantes, ou dos diabéticos, esse dia a dia não cessa de lembrar sua existência.

A delimitação dos pressupostos do Mindfulness expõe uma forma particular de enxergar o ser humano. O ser humano, da forma como foi apresentado, é um ser cindido entre desejos e atenções, entre corpo e mente, que precisa, para obter mais saúde, domar sua mente e ser capaz de unificar seu fluxo de atenções com as sensações corpóreas. Essa pessoa em muito se assemelha com o sujeito do capitalismo tardio (Cf Boltanski e Chiapello, 2009), que necessita maximizar sua atenção de forma a manter-se alerta e competitivo; não menos, poder-se-ia salientar também seus fortes paralelismos com o novo espírito do tempo, atravessado pela multiplicação de *coachs*, que, teoricamente, impulsionariam sujeitos a se tornarem mais competitivos e capacitados através de reflexões de cunho individual.

Crary (2014), em sua análise acerca do capitalismo contemporâneo, pontua uma série de novos regimes de codificação, e de práticas associadas a eles, do tempo. Em especial, afirma que se trata de uma conjuntura na qual para o “paradigma neoliberal globalista, dormir é, acima de tudo, para os fracos”³⁴. Dormir, em sua análise, é um reduto de não produtividade, é uma atividade de descanso que, cada vez com mais intensidade, é invadida por outras demandas que não o descanso. Desta forma, não ser capaz de maximizar sua atenção ou não ser criativo o suficiente é perder posições na classificação por performance e produtividade do mercado, mesmo que seja o mercado acadêmico. Boltanski e Chiapello, por sua vez, falam da corrosão, cada vez mais frequente, das fronteiras entre o tempo privado e o tempo profissional. É preciso “sempre estar fazendo algo,

³⁴ Paginação irregular: posição 181.

movimentar, mudar - é isso que confere prestígio, em oposição à estabilidade, que é muitas vezes sinônimo de inação” (Boltanski e Chiapello, 2018).

A apresentação das narrativas e dos encontros, que será feita a seguir, pode tornar mais evidente quais exigências específicas e quais demandas são convocadas a serem trabalhadas com os alunos. A apresentação que segue é voltada apenas ao Mindfulness como foi apresentado neste grupo na UNIFOR, não buscando dar conta de todas as outras aplicações e vertentes.

3.1.1 - Encontros em Mindfulness

Os encontros do grupo de Mindfulness ocorreram durante os meses de abril e maio, em uma sala do bloco H, no campus da UNIFOR. Este bloco abriga, em sua maior parte, atividades do curso de enfermagem. Os encontros fizeram parte de um programa de pesquisa chamado “Controle do Bem Estar no Ambiente Acadêmico” e foram todos coordenados por Áthila Campos. As comunicações entre os participantes do grupo também ocorriam por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp, no qual o diretor do grupo passava áudios e livros³⁵ explicando as atividades propostas.

Das quatro reuniões do grupo de Mindfulness, estive presente em três. A partir delas pude ter uma ideia do breve período de interação entre os participantes e, principalmente, pude conhecer outras pessoas que vieram a se tornar interlocutoras desta pesquisa. Os encontros contaram com quinze participantes no início, dos quais treze permaneceram até o final. Destes participantes, onze eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, contando comigo.

No primeiro encontro deste grupo, no dia 11 de abril, os estudantes se apresentaram e falaram de suas razões para terem se inscrito no grupo de Mindfulness. A queixa que perpassou quase todos os presentes foi a busca por maior concentração, seja para trabalhar, seja para se dedicar à faculdade. Durante os encontros temas que voltaram a ser colocados pelos alunos como necessidade de cuidado foram sobrecarga, exaustão no ambiente acadêmico e no trabalho. Houve três alunos que relataram problemas com ansiedade como o motivo para buscar o grupo.

Durante o curso, foi apresentada a ideia de “reprogramar o cérebro” para usar uma potencialidade que não está sendo utilizada. Essa capacidade, segundo o Athila, pertence a todos da espécie humana, sendo o "mindfulness uma capacidade interna". O adoecimento, nessa perspectiva, seria proveniente do excesso de estímulos que temos e o objetivo das técnicas é chegar ao estado de mindfulness de forma "natural". Para isso, eram utilizadas práticas de meditação, de consciência corporal, de alimentação consciente ou de caminhada. O objetivo das técnicas é a melhoria da

³⁵ Os livros indicados foram: Kabat-Zin, J. Atenção plena para iniciantes.2017; e Penman e Williams. Atenção Plena: Mindfulness. 2015

qualidade de vida por meio da redução de estímulos que não fazem parte dos fins que se busca em cada ação, para, assim, tornar-se mais eficiente, produtivo e menos afetado pelo excesso de tarefas.

Em todos os encontros dos quais participei, fizemos alguma atividade de meditação, que em algumas vezes era chamada de consciência corporal. Essas técnicas eram praticadas de forma individual ou em duplas. Entretanto, parte mais significativa dessa pesquisa ocorreu fora dos encontros, nas conversas individuais com algumas das alunas participantes. Apresento a seguir a trajetória de três destas estudantes.

3.1.2 - A história de Cassandra - O preço que se paga para estar na universidade

“Para mim tudo é absoluto. É importante. Eu quero o máximo da minha nota, do meu esforço, eu preciso disso.”

Cassandra é aluna do curso de psicologia, na UNIFOR. A conheci nos grupos terapêuticos de *Mindfulness*, promovido por esta mesma universidade. Inicialmente, foi sua apresentação no grupo que me chamou atenção. Ela, assim como tantos outros estudantes que estavam naquele grupo, falava da necessidade de conseguir se concentrar mais, de ser mais focada, ou de lidar melhor com ansiedade. Porém, no caso de Cassandra, havia algo a mais. Ela falava, de forma mais explícita, da necessidade de conciliar uma pluralidade de atividades relacionadas ao trabalho ou à família, com a faculdade, todas exigindo uma dedicação quase que exclusiva.

Por meio de um grupo virtual feito para comunicação dos participantes do grupo de *Mindfulness*, pelo aplicativo *WhatsApp*, entrei em contato com Cassandra para saber se ela aceitaria conversar comigo, acerca de uma pesquisa que estava fazendo referente à experiência acadêmica e às relações desta com a saúde, física e mental, de estudantes universitários. A resposta foi que adoraria ajudar e “se minha louca experiência puder ajudar em algo ficarei bem feliz, até porque acho que todo mundo tem direito a realizar seus sonhos, mesmo que isso implique em conciliar o inconciliável”. A resposta dada antecipa um importante tema de sua trajetória: conciliar o inconciliável. Como exercer uma pluralidade tão grande de atividades que é exigida dela? O que ocorre em um cenário no qual ela é reforçada a alcançar a perfeição em suas diversas atividades? Qual o preço a ser pago e de que forma ele é sentido?

Cassandra é graduada em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Ela possui entre 30 e 35 anos e é funcionária de um banco público, porém, durante o período da pesquisa, esteve cedida para um órgão da prefeitura de Fortaleza, em um cargo de gerência. Esse cargo ocupa todo seu horário comercial e é apresentado por ela como uma função de grande responsabilidade e pressão. Além do trabalho a serviço da prefeitura, Cassandra atua como cerimonialista, em especial de casamentos, prestando assessoria para noivas. Esse serviço inclui a busca de fornecedores, de

músicos, decoração e também demanda comunicação frequente com as noivas contratantes. O trabalho de cerimonialista era geralmente exercido nos momentos de folga do trabalho na prefeitura, durante o turno da noite ou aos finais de semana. O aparelho celular passou a ser, para Cassandra, uma ferramenta de trabalho que a faz estar sempre conectada. A relação dela com o uso desta tecnologia é um dos temas que a leva ao Grupo de Mindfulness. A sua experiência pregressa na universidade e a relação com o trabalho são questões essenciais à sua trajetória no curso de psicologia e também à sua relação com o campo da saúde mental.

As duas pessoas do círculo social de Cassandra, não presentes na faculdade, e que surgem em sua narrativa são a mãe e o companheiro. De acordo com Cassandra, sua mãe tem convivido com “diversos problemas psicológicos”, o que faz com que Cassandra tenha alguma experiência com medicamentos, suas interações e seus efeitos. As duas moram juntas e por questões de cuidado mas também por questões financeiras, Cassandra é a responsável por sua mãe. O companheiro de Cassandra, por sua vez, surge na narrativa representando outro papel, sempre como alguém que está ajudando a dividir as obrigações, como fazer compras necessárias ou cozinhar. A relação com estes dois sujeitos surge de forma mais ou menos intensa de acordo com o tema tratado. Ao falar da relação com medicamentos, a experiência com sua mãe é trazida para a narrativa para ajudá-la compreender seu próprio posicionamento e o companheiro comparece quando Cassandra fala de formas de cuidado.

Cassandra contou, em nossas conversas, como cursar psicologia era um sonho que já vinha nutrindo há algum tempo. Isso faz com que a carreira como psicóloga se torne o eixo de seus planos. Ao redor deste eixo que ela tenta localizar suas demais obrigações. Em diversos momentos de nossas conversas ela voltava a afirmar como sabia bem que quer ser psicóloga e poder deixar as outras profissões em que atua para atuar exclusivamente naquilo que estuda hoje. Esse “investimento” que ela faz resulta em uma dedicação ímpar ao curso, “é meu sonho, sempre sonhei com isso e só agora tenho condições de realizar, então vou com os dois pés”. Entretanto, realizar este sonho implica também ser capaz de manter seu sustento através de um equilíbrio com as demais atividades que garantem seus recursos financeiros.

[...] eu não vou abrir mão do meu sonho da psicologia, não vou. E aí, isso casa com outras questões. Um dos meus maiores receios atuais é como bancar a UNIFOR. Hoje eu estou com uma prestação de R\$1700,00 na UNIFOR. Despesas sem precedentes.

É nesta tentativa de equilíbrio, entre a preocupação de possuir uma renda suficiente para sustentar o exercício do seu sonho e a subsistência sua e de seus dependentes, com o desejo de exercer seu sonho com o máximo de aproveitamento, que estrutura a trajetória de Cassandra ao longo de sua narrativa. Cassandra ingressou no curso de psicologia da UNIFOR no ano de 2018.

Durante o período desta pesquisa acompanhei com ela seus dois primeiros semestres ao longo desta graduação.

Nossa primeira conversa, fora dos encontros do Grupo de Mindfulness, foi em um intervalo de aulas, enquanto ela comia e falava comigo, já antecipando o momento em que teria que correr para a próxima aula. Uma das coisas que Cassandra busca aprender com o Mindfulness é a não usar o celular em momentos nos quais quer se concentrar para outra atividade como, por exemplo, se dedicar à faculdade. O celular, é apresentado por ela como adoeecedor, mas também como trabalho, “estar conectada é estar trabalhando”. E, como ela diz, passou a trabalhar “*fulltime*”, ou para usar a expressão de Crary, o trabalho 24/7³⁶, que rompe inclusive com as barreiras do sono. Quando Cassandra acorda “tenho algo em torno de 20 whatsapps. Nenhum desses 20 é alguém dizendo assim, ‘Oi, tudo bem? Como você está?’, não, são todos demandas. Então, assim, são 20 demandas e eu nem acordei”. Voltando ao Crary, as demandas que chegam pelo celular superam a lógica do “desligado/ligado, de maneira que nada está fundamentalmente ‘desligado’ e não há nunca um estado real de repouso” (CRARY, 2014)³⁷. O que este filósofo coloca para análise não é um mundo no qual todos, a todo momento, trabalham, fazem downloads, estudam, compram e enviam mensagens de texto, mas sim um mundo no qual não existe momento para não fazer estas coisas. Para Cassandra, é o tempo que passa a ser um fator limitador de suas possibilidades. Por mais que as diversas técnicas adotadas para aumentar eficácia levem sua atenção e seu corpo além de determinados limites, o tempo disponível continua o mesmo.

O Mindfulness e mesmo as medicações entram em sua trajetória como formas de aprimorar sua performance. Desta forma, afirma Cassandra, “método de organização é questão de sobrevivência”. Estes métodos são utilizados para os trabalhos, mas também migram para a vida acadêmica. O grupo de Mindfulness entra na trajetória acadêmica de Cassandra enquanto um destes métodos de aprimoramento do papel de estudante e, ainda, como modo de obter eficácia máxima no uso do tempo. Mas além da busca por eficácia, Cassandra também buscou no grupo algo saudável para sua saúde mental, uma ferramenta para lhe ajuda a lidar com a “incapacidade de parar”.

Ainda em seu primeiro semestre em psicologia, Cassandra afirmava que era “tudo muito claro do quero para mim”. Em momento algum, durante nossas primeiras conversas, foi aberta a possibilidade para que o futuro não seja tal qual planejado. Ao ser questionada acerca da possibilidade de algo não “dar certo” em sua formação acadêmica, ela me interrompeu prontamente para dizer que não era questão de “se ia dar certo”, tinha que dar certo. Não havia a possibilidade de não dar certo. Apenas em conversas posteriores, quando Cassandra veio a sentir sintomas mais

³⁶ A expressão faz alusão às 24 horas do dia, durante sete dias por semana. Geralmente essa abreviação se refere a oferta de serviços de forma ininterrupta. Jonathan Crary utiliza esse termo para analisar as relações de trabalho no contexto contemporâneo, analisando a forma como essa oferta de serviço ininterrupto passa a se referir não somente a objetos e serviços, mas também a pessoas.

³⁷ Paginação irregular, em formato ebook: posição 170.

intensos de um sofrimento dentro de sua experiência, foi que passou a ser cogitada a possibilidade, não de uma falha, mas da redução do ritmo acadêmico.

A minha meta é não reduzir disciplinas, eu quero fazer novamente a grade cheia. Mas eu também estou muito.... mentira se eu disser que estou muito. Eu ia dizer que estou muito tranquila com a ideia de que se for necessário, eu vou reduzir. Não, mentira. Eu não quero reduzir, eu quero fazer o semestre cheio, porque eu quero me formar o quanto antes. Mas eu lido com a hipótese. Se eu ver que não rola o semestre cheio, reduzir uma disciplina ou duas e fazer uma carga horária menor.

A necessidade de conseguir cumprir os parâmetros de sucesso acadêmico estabelecidos por ela está no preço a ser pago por permanecer na universidade. O que ela compreende como o preço a ser pago será apresentado mais adiante. Antes é preciso conhecer os parâmetros para seu sucesso acadêmico.

Como Cassandra conta que sabe “exatamente o que quero ao ingressar na universidade”, ela afirma que desde o começo precisa ter notas altas, bons relacionamentos, um “lattes do caralho”. Para isso também precisa produzir, participar de laboratórios, monitoria (“Sei qual laboratório quero, sei quem vai ser minha orientadora”). Para tudo isso ser viável é necessário haver uma “organização extrema”. Então, cita ela como exemplo, se tem 20 minutos livres, sabe a quantidade de páginas de um texto para a faculdade que necessita ler. E nesse momento, ela não pode se permitir ficar distraída com coisas de outras atividades, por exemplo, uma mensagem do trabalho, de familiar ou mesmo, como surge posteriormente, dores e incômodos, entendidos como a somatização da sobrecarga.

Ainda durante seu primeiro semestre, Cassandra havia experimentado um ataque de pânico na universidade. O episódio ocorrera sem um gatilho claro para ela, porém tendo a sobrecarga como uma suspeita. A sobrecarga citada é de funções e obrigações, mas também é de informação, que Cassandra relaciona com a “vontade de estudar tudo”. Como trabalhar com psicologia tornou-se o eixo do que planeja para sua vida, ela afirma que não permite nenhuma interferência nas aulas. Não ter nenhuma interferência, por sua vez, exige um trabalho constante para manter uma forma fechada e única em um mundo vivido em diversos fluxos. Em sua narrativa, Cassandra apresenta a luta de assumir o exercício de um papel único de estudante e universitária aplicada, por mais que haja grande necessidade de exercício de outros papéis. Para isso é preciso barrar os acessos e conexões com outras áreas da vida, como família, trabalho e relacionamento afetivo. A avaliação do esforço feito por Cassandra, nesta narrativa, é verificada por intermédio das notas: “está funcionando”, pois “as notas estão boas”. O episódio seguinte mostra como os diversos papéis que Cassandra exerce buscam espaço para existência, quebrando as barreiras que fariam com que exista um exercício puro de um ou outro papel.

Após a ausência de Cassandra em um dos encontros do Grupo de Mindfulness, entrei em contato com ela por meio de um aplicativo de mensagens. Ela disse que estava passando um “processo de assédio moral bem pesado” no trabalho. Na quarta-feira (dia do encontro do Grupo de Mindfulness) foi o ápice deste processo, o que fez com que ela tenha “passado muito mal e somatizei”. Nesta situação, as técnicas que tem aprendido para se acalmar e isolar a fonte de estresse foram utilizadas. Dentre estas técnicas está as ferramentas de meditação ensinadas no Grupo de Mindfulness. O objetivo do uso destas habilidades é o de permitir a ela ir para a faculdade e exercer seu papel de estudante (em relação ao episódio que ela me relatou, o exercício deste papel corresponde a assistir aula, estudar e apresentar seminário) sem deixar que seu papel de funcionária de um órgão público a afete. Cassandra conseguiu ir para a faculdade, mas durante a aula houve um problema. Ela conta que algo que a causa “muita ansiedade, muita mesmo” é o “problema dos trabalhos em grupo”. Por conta de um trabalho neste formato, ela teve uma discussão com um colega de sua equipe de trabalho, o que desencadeou uma crise de pânico. Cassandra precisou sair de sala para tentar melhorar, visto que a sala não é entendida enquanto um local seguro ou apropriado para se estar durante uma crise de pânico, algo que será repetido por outras interlocutoras mais à frente nesta dissertação. Depois, Cassandra voltou à sala, pegou a bolsa e foi embora, sem assistir a segunda aula. Lembrando que na conversa anterior ele falou muito sobre a importância que as aulas têm para ela, portanto, esta não é uma decisão fácil. Cassandra não apresentou o trabalho em grupo que mencionado anteriormente, o qual afirmou ter sido feito integralmente por ela.

O que ela chamou, na conversa que relatou este episódio, de “a questão acadêmica” e dos trabalhos em grupo, estão relacionadas à nova metodologia de avaliação da UNIFOR. De acordo com Cassandra, a metodologia que vinha sendo implementada no primeiro semestre de 2018 resultava com que cada disciplina tivesse até seis avaliações. O que resulta para ela, que está matriculada em cinco disciplinas, a possibilidade trinta avaliações por semestre e a necessidade de ser avaliada o tempo inteiro, “e isso gera muita ansiedade”. O tema das avaliações e da metodologia aplicada pela universidade neste primeiro semestre foi um tema que se repetiu, de forma separada, na narrativa das três estudantes que acompanhei durante esta pesquisa. Entretanto, as afirmativas de como as avaliações eram sentidas possuem queixas distintas. O formato de avaliação aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Unifor, consiste em três avaliações ao longo do semestre. A nota final do aluno em cada disciplina corresponde à média aritmética entre a nota resultante da média das duas primeiras avaliações e a nota da última avaliação³⁸. Além de uma nota mínima que o aluno deve obter como nota final, é necessário também uma nota mínima na última

³⁸ Informações disponíveis no sítio eletrônico da UNIFOR: <https://www.unifor.br/web/graduacao/sistema-de-avaliacao>. Acesso em 17/05/19

avaliação e na média aritmética das duas primeiras. Segundo a UNIFOR, o objetivo da mudança no método de avaliação foi a criação de um “processo formativo, inclusivo, contínuo e cumulativo de competências”. A metodologia adotada pela universidade implica em mais “momentos avaliativos” durante o semestre, entretanto em sua divulgação não especifica quantas avaliações irão compor cada uma das notas. Ainda sobre este método de avaliação, os discentes do curso de direito desta mesma universidade criaram um abaixo assinado no sítio www.peticaopublica.com.br³⁹ com o objetivo de modificar o formato de avaliação. Segundo os estudantes do curso de direito, os debates com os alunos teriam identificado “um sentimento de medo e decepção”. O abaixo-assinado teve adesão de 3.430 alunos.

Voltando ao relato de Cassandra, a crise de pânico que ela experimentara a fez repensar algo que ela vinha conversando com a terapeuta: buscar suporte também de um psiquiatra, devido à “sobrecarga de trabalho e ao *plus* da vida acadêmica”. No trecho seguinte ela resume esse momento de tomar a decisão de aceitar ajuda psiquiátrica.

E coincidiu também com uma conjuntura diferente do meu trabalho, que gerou muita ansiedade. Ai estourou, ai eu não aguentei. Ali a última vez que a gente conversou, eu ainda tava conseguindo levar, mas depois daquele período eu comecei a passar mal, somatizar, ter crises de ansiedade, ter crise de pânico, comecei a ter problema de estômago, refluxo, toda ordem de problema físico e mesmo emocional, assim, de ficar agressiva, de discutir com pessoas. O que não é do meu temperamento, não é meu padrão. E aí, quando eu comecei a adoecer muito, tipo passar mal, ter problema de estômago, não conseguir mais comer, aí eu disse não, eu preciso procurar ajuda, preciso subir o nível. E a minha terapeuta mesmo disse, olha, você precisa de ajuda, você precisa de alguém que lhe tire do prego, você precisa procurar um psiquiatra nesse momento, para sair dessa crise de ansiedade. Do jeito que tá, eu tava bugando total.

É interessante notar como na fala de Cassandra a busca pelo atendimento psiquiátrico surge, primordialmente, não como uma forma de estar mais saudável, mas sim como meio de alcançar melhores resultados em suas atividades. A busca pelo cuidado e por um bem-estar está presente, mas ela é equiparada com uma necessidade de “subir o nível”, ou seja de alcançar uma melhor performance em todas suas atividades. Este é um dos temas recorrente nesta pesquisa: a necessidade de ser competitivo, de ter excelência ou de não falhar. Em alguns casos as próprias ferramentas de cuidado são manejadas como formas de alcançar melhores performances, acadêmicas ou não, permanecendo inalteradas as relações adoeedoras com as diversas performances.

Outro ponto importante, quando Cassandra aceita a possibilidade de fazer o uso de medicamentos psiquiátricos, é o receio de ter sua agência subsumida pelos remédios. Novamente, Cassandra não está sozinha nesse medo, que é o de ter sua agência e sua capacidade de tomar

³⁹ O abaixo-assinado, intitulado Sistema de Avaliação da UNIFOR, está disponível no link seguinte: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR106734>. Acesso em 17/05/19

decisões por si tomada pelo remédio. Pode-se entender que, nestes casos, há uma ampla divisão de agências na pessoa adoecida. Por um lado, há aquela agência própria à depressão ou ansiedade, que a faz tomar decisões que ela não gostaria de tomar, mas, mesmo assim, se vê impedida de fazer o contrário. Por outro lado, há a ação do remédio, que seria capaz de, caso obtenha sucesso, impor uma agência sobre a pessoa que a fará exercer as atividades para as quais antes se sentia impedida. O problema não se resolve, porém, pois essa agência que resolve o dilema é uma agência externa, o que coloca a dúvida se quem toma a ação é a pessoa ou o medicamento. O dilema da agência é recorrente na relação de estudantes com medicamentos psiquiátricos, tanto para os estudantes com os quais trabalho ao longo desta dissertação como outros com os quais trabalhei anteriormente (FREITAS, 2017).

Cassandra conta que vinha se negando buscar o psiquiatra porque sua mãe possui um histórico de dependência de medicamentos. Mas afirma que precisou reconhecer que precisava de ajuda. Em sua consulta com o médico, este a receitou uma medicação para ansiedade. Suas condições para aceitar o tratamento foi que este não poderia ter como efeito colateral o sono, nem que o tratamento fosse de longo prazo. Ela disse que “está no prego neste momento. Ou seja, estou tendo crises de ansiedade que não estou conseguindo controlar e somatizando demais. Então meu estômago já está no limite, minha respiração.. estou perdendo o controle físico”. Isso significa a emergência das crises de ansiedade e de pânico, do refluxo, dificuldade de comer, alterações no temperamento, que levam a discutir de formas que ela não se reconhece, em outras palavras, “toda ordem de problema físico e mesmo emocional”. É para isso que precisa de ajuda para controlar, depois ela quer seguir sem os remédios. Os medicamentos são uma forma de “vislumbrar uma saída mais rapidamente”.

Em determinado momento do período que a venho acompanhando, Cassandra conseguiu tirar uma licença do trabalho, durante três dias. Esta licença foi obtida no período em que os sintomas que ela passou a sentir se intensificaram e ela passou a fazer uso dos medicamentos. Esses três dias de licença foram utilizados para permanecer nos três turnos na universidade, o que foi visto como “um sonho de princesa”, o sonho de poder se dedicar integralmente aos estudos. Mesmo enquanto desejo, surge para Cassandra o desejo de exercer o papel de estudante de forma integral. Cassandra se refere principalmente a divisão do seu tempo entre trabalhos e universidade, que é o grande responsável pela necessidade de maximizar a produtividade em cada fração do tempo disponível. Porém, ao se falar de dedicação integral e poder estudar a todos os momentos, é preciso questionar o que fica de fora? Quais personagens de sua identidade são reduzidos e a que custo?

Nesses três dias eu me internei na UNIFOR, [rindo] vinha para cá de manhã. **Meu descanso foi estudar porque era, era o que eu sabia que ia me ajudar a diminuir a minha ansiedade.** [...] Eu vinha nesse ritmo, como eu tive uma conjuntura diferente no

meu trabalho, eu baguncei, eu não posso realmente perder nem um dia, aquela coisa que eu te falei da outra vez: **eu tenho que estudar continuamente. É real, se eu perder, acumula e se acumular eu não dou mais conta.** E aí eu consegui nesses três dias respirar minimamente, foi muito pouco mesmo, porque a demanda é muito, muito, grande. Tinha professores que tinham passado 10 textos, com 20 ou 30 páginas, então **era quase impossível de dar conta.** E a minha cobrança em mim mesma é muito grande. E aí depois foi até uma coisa que eu comecei a trabalhar na terapia. Para além do que a faculdade me cobra, pela questão da idade, pela questão de ter optado por isso. **A minha auto cobrança é muito grande hoje, e eu sou o meu principal vilão, nesse sentido, entendeu. Então assim, eu não me exijo menos do que o máximo, o melhor.** Eu quero, eu só aceito o dez, eu só aceito se for ... porque isso? E aí também eu comecei a pensar no porque isso. Porque meu investimento nessa estrutura, nessa ideia, que eu... nessa virada que eu dei na minha vida é muito alto, até cheguei a falar nisso; não é só monetário, o monetário na verdade é o menor deles, embora seja muito caro, mas assim, **estar aqui é abrir mão de estar com as pessoas que eu amo, é abrir mão da minha vida social, é abrir mão de muita coisa para estar aqui.** Então eu me exijo uma contrapartida muito alta. Mas isso tem um preço. É uma coisa que eu ainda não consegui me trabalhar, mas eu preciso ir nessa direção

Cassandra continua tentando conciliar o inconciliável. Seguindo com um esforço, que mina seus cuidados, para ser capaz de dar conta daquilo que é impossível. Aqui está dito da cobrança que vem da faculdade, mas principalmente da cobrança que vem de si, fazendo dela seu “principal vilão”. Entretanto, no caso de Cassandra, a cobrança vem do motivo de ela fazer o que chama de um investimento muito alto para estar na universidade. O investimento é bem maior do que monetário, ele é um investimento de tempo. Estar na universidade, para ela, significa arriscar tudo em oportunidade que não pode ser perdida, e também significa abrir mão da vida social. É preciso se cobrar muito, para fazer valer todo o sacrifício que significa estar dentro deste espaço. Neste ponto retomo a delineação do sujeito ocidental feita por Sahlins (2004), e mencionada na introdução desta dissertação. É característico da cosmologia ocidental, segundo o autor, a compreensão da vida, pelas pessoas, como uma busca por alívio de sofrimentos e isto está na própria ordenação de valores e construção de identidades. Cassandra, ao ser questionada de forma mais direta sobre o que é este preço ela respondeu:

Literalmente tempo. Tempo para fazer outras coisas, tempo para passar com as pessoas. Por exemplo, eu estou aqui, eu abro mão de estar com meu companheiro, eu abro mão de estar com meus amigos, desde que eu comecei a faculdade, tenho um grupo de amigos que eu não os vi, não os vi. ‘Ah, Cassandra, mas você não tem o final de semana?’ O final de semana eu trabalho. Quando eu não trabalho eu tenho uma pilha de coisas para fazer. [...] Então eu tenho conscientemente aberto mão de muita coisa. [...] Então eu tenho um círculo de estruturas que dependem de mim que eu estou segurando do jeito que eu posso, mas isso tem me custado. Eu não consigo mais fazer exercício, aumentei peso, entendeu, várias

coisas. Minha casa eu não consigo mais dar conta, eu não consigo mais cozinhar, não consigo mais fazer supermercado. E eu faço isso conscientemente, eu olho e digo, 'Ok, minha casa está um caos, eu tenho condições de organizar? Não, então eu vou ter que deixar assim'. [...] Enfim, eu queria cozinhar, adoro cozinhar, não tem como. Ou eu cozinho, ou produzo o artigo, ou eu cozinho ou estudo para a prova, ou eu cozinho ou eu descanso nesse mínimo tempo. Eu tenho que fazer escolhas como essa o tempo inteiro. Então esse é o preço, entende eu abri mão de tudo isso. Para mim isso é muito caro. Estar com as pessoas é caro. Cuidar das pessoas é caro. Abrir mão dos meus amigos é caro. Sei que não é em definitivo, mas esse período desde que eu entrei na faculdade para cá, saída zero praticamente. Entendeu? É isso.

No final do seu segundo semestre letivo, Cassandra vinha se preparando para uma seleção de bolsa de monitoria. Conversei com ela, durante uma folga que ele obteve do trabalho, sobre como essa monitoria entrava em seus planos e sua organização pessoal. Nesta conversa ela deixou muito claro que reconhece a carga de trabalho que coloca sobre si e o preço que está pagando por isso mas ressalta que tem ferramentas que a permitem operar essa pressão.

Cassandra afirma ter desenvolvido um traço comportamental que a ajuda a lidar com a pressão e a sobrecarga. Trata-se do que ela chama de uma chave de ligar e desligar. Segundo ela, essa chave torna quase que impermeável os diversos campos de sua vida, de forma que, por exemplo, quando precisa "ler Sartre", desliga completamente das demandas das noivas que atende ou das demandas do trabalho no escritório. É justamente essa a capacidade gerencial que se apresenta sob diversas frentes no mundo contemporâneo. No saber universitário, como foi apresentado no capítulo 2, se trata de separar o comum e o ordinário para restar apenas o exercício puro da razão. Nos manuais empresariais analisados por Boltanski e Chiapello (2007) é solicitado que o empregado seja autônomo e inventivo. Que possa, por conta própria, ser capaz de se aperfeiçoar a todo momento, a "realização pessoal através de múltiplos projetos" (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2007, p.90). Se manter esta performance é adoeecedor, como seguirá sendo mostrado, as exigências por adaptação constante e competitividade não aparentam colocar qualquer ponto de descanso para pessoas inseridas neste contexto (CRARY, 2014). Como afirma Deleuze, nas sociedades de controle, que correspondem à nossa, não há fim para o processo de aperfeiçoamento e de avaliação contínua. Esta é a forma mais segura de entregar a escola/universidade para o mundo corporativo (DELEUZE, 1992, p.221). É esta capacidade gerencial que Cassandra descreve, essencial para a manutenção de uma performance de excelência, a responsável por fazê-la ter uma agência particular sobre seu tempo.

O desligar e ligar dessa chave, que eu não sei onde eu aprendi na minha história, lá atrás, mas eu consegui aprender, talvez como uma coisa de sobrevivência pelas histórias que eu vivi, eu precisava às vezes desligar algumas chaves para continuar vivendo

Em uma de nossas conversas, Cassandra traçou a origem dessa estratégia com a chave de ligar e desligar na sua adolescência, quando sofria com crises de pânico. A ansiedade, quando a sente, é interpretada como a sensação de tudo ser urgente de forma simultânea. Não há separação entre agora e depois, como se tudo ocorresse no presente. Sua chave faz com que ela consiga “desligar alguns canais e estar em único canal, ter um único foco”.

A medicação, por sua vez, é um auxílio na eficácia de sua ferramenta: “A medicação torna minha chave mais eficaz. É isso que ela faz. A chave é minha, continua sendo minha, o poder de ligar e desligar continua sendo meu, mas ela é mais eficaz”. Ser dona de suas ferramentas e não ter sua agência tomada pelos medicamentos é uma precaução constante para Cassandra.

O uso desta chave, entretanto, não a exime de considerar o dispêndio de energia e disposição para executar todas suas tarefas. Para maximizar o uso da chave, são preciso “blocos de descanso e intervalos de lazer” para evitar chegar ao limite da exaustão.

Mas eu já cheguei próximo a quebrar. Então assim, eu percebo que primeiro eu preciso fazer esses encaixes para sobreviver. Tipo domingo, chegou um limite que eu não estava mais produzindo! Eu falei, eu preciso pegar o carro e tomar um banho de mar, eu tô bugando. E aí eu fui fazer isso. Entrei no mar, tomei um banho de mar, saí e sentei na areia ai fui puxar o celular para começar a ver coisas de noiva e falei, ‘opa! para! Saúde mental, eu preciso de trinta minutos sem pensar em nada, vou olhar para o mar’. A onda vai, a onda vem, a onda vai, a onda vem. E fiquei nisso uma meia hora, que é a minha chavinha liga/desliga

O preço do uso da chave é viver no limite da exaustão, e por isso seu uso precisa ser limitado. Os momentos de crise, como o final do seu primeiro semestre na universidade, são os momentos em que essa chave quebra. Quando a questioneei sobre como seria viver sob o risco de sua ferramenta quebrar e do limite da exaustão ser sentido sem a rede de segurança que suas estratégias fornecem, ela encontra resposta nos episódios anteriores de sua vida.

Rafael, quem já esteve do outro lado, aprende a voltar. Isso é fundamental. Em todos os sentidos. Quem já esteve no fundo do poço, sabe voltar de lá. Sabe. E nesse ponto acho que uma grande parte dos meus aprendizados e da minha resiliência se devem a isso. [...] Eu paro e ‘não, mas seja racional, você é absurdamente feliz e sua vida é tudo às maravilhas? Não, não é. A sua vida é fodida, você tem quinhentos problemas, tem que dar conta de meio mundo’, mas eu sou muito feliz com esse material que eu tenho, que na verdade é muito do meu olhar, do meu jeito de ver as coisas. Então, quem já esteve lá.. eu costumo dizer que quando eu tive crise de pânico, quando eu vivi isso na adolescência, eu costumo dizer que eu flertei com a loucura, porque é bem isso, você flerta com a insanidade. Quando você tem crise de pânico você para um limiar que você não consegue distinguir bem o que é realidade e o que não é, você vai nesse limiar. Quem esteve lá, quando volta aprende o caminho. Então assim, eu sei que é possível, como já aconteceu, como acontece. E isso vale

para tudo sabe, vale para dores, eu vivi uma experiência extremamente dolorosa na minha vida, que me faz olhar e ‘porra, já passei por isso, então isso aqui...’ sabe, eu consigo ficar na merda e saber que eu vou voltar. Eu sei que eu vou remoer, sei que vou ficar mal, sei que vou chorar, sei que vou me jogar no chão, mas eu sei que eu posso me reerguer, então não é tão assustador se você já foi lá.

Há nesta sua fala outro tema recorrente nas narrativas dos estudantes com quem trabalho. A noção de uma mudança de perspectiva obtida por aqueles que experimentaram episódios longos de ansiedade, depressão ou pânico, ou, para usar as palavras de Cassandra, “quem já teve do lado de lá”. Esta mudança de perspectiva surge para alguns estudantes como fundamento da dificuldade de comunicar uma experiência que não é compreensível a quem nunca experimentou, ou quem nunca esteve do mesmo lado. No caso de Cassandra, seu dilema não é a comunicação deste sofrimento, visto que o sofrimento precisa ser superado para não impedir o exercício de seu sonho. O seu dilema é potencializar suas ferramentas de ação, mesmo que isso represente um acúmulo ainda maior de funções e potenciais adoecimentos.

Desde nossas primeiras conversas Cassandra afirma estar “sempre alerta”, mas que “está funcionando” e “está feliz com isso”. As tarefas e a necessidade de uma organização extrema são convertidas como algo positivo, a sobrecarga se transforma em aprimoramento: “Estou tentando extrair o melhor de mim o tempo todo”. Essa proposta de aprimoramento é bem característica do capitalismo tardio ou do novo espírito do capitalismo, no qual a competição e a necessidade de aprimoramento são responsabilidades constantes dos sujeitos. “Todo o tempo é de produzir, pois toda a ação é um investimento, necessário para quem não quer perecer, em capital humano” (RODRIGUES, 2011, p.103).

Ainda em nossas primeiras conversas, ela afirmou que “quando entrei na universidade tudo que já era grave, se agravou”. O que ela evidencia neste ponto é como não é a universidade a origem do sofrimento, o que, porém, não a exclui do campo de experiências e o papel como catalisador e potencializador destes processos de sofrimento. Não ter a universidade como origem dos problemas, não a exclui de catalisador de ansiedades. A universidade, neste caso, funciona como um espaço competitivo por excelência.

Quando perguntei do que se tratava o processo de adoecimento ao qual Cassandra havia se referido em algumas conversas, ela disse que não conseguia dormir, mas que “se pudesse tomaria um remédio e passaria a noite inteira estudando”, pois ela tem “tesão e paixão pela psicologia”. Essa relação de amor - “tesão e paixão” - é acompanhada por suas diversas estratégias de administração de seu tempo e saúde. Entra em contraste com as demais narrativas (que serão apresentadas logo a seguir) que Cassandra, quando manifesta sua ansiedade ou sobrecarga, não recaí no afastamento da universidade (para citar apenas o local central de interesse desta pesquisa)

ou numa reclusão de todas as suas atividades. Pelo contrário, o que é possível ver em sua trajetória é um aumento de características que ela descreve como tesão, paixão ou determinação. Entretanto, no escopo desta dissertação, é preciso questionar até que ponto esta não é também uma manifestação de um sofrimento pessoal e social. Enquanto a redução de produtividade no caso de pessoas que experimentam episódios depressivos é rapidamente entendida, pelos próprios estudantes e por terceiros, como um adoecimento, no caso da adesão a uma hiper produtividade, isso é recebido como um elogio. A antropóloga Emily Martin, em estudo sobre transtornos bipolares nos EUA (2009), afirma como a fase depressiva do transtorno costuma convocar uma intervenção, enquanto a fase da mania, ou seja, do foco e da atividade, é em diversos casos elogiado como símbolo de uma genialidade, que deve inclusive ser imitada por outros. O foco do cuidado não é direcionado à pessoa, mas sim à sua produção.

Cassandra, próximo ao final do seu primeiro semestre, afirmava sentir falhas na memória e maior irritabilidade, assim como relatou ter tido síndrome do pânico e ansiedade em momentos anteriores de sua vida, porém afirmou que “se eu não cuida, as coisas voltam”. Entretanto, cuidado passa a ser algo que exige tempo e precisa disputar tempo com as tantas outras prioridades, desta forma, as coisas voltam.

Todos os preços pagos por Cassandra (a distância dos amigos, redução dos momentos de lazer e descanso, momentos de ócio) são aceitos em prol de um sonho: viver da Psicologia e ser uma profissional excelente.

Então, por exemplo, quando alguém chega para mim e diz assim, ‘poxa, Cassandra, mas isso é um absurdo, você tá vivendo assim’, eu falo: ‘É um período, eu tô plantando, eu já sei quando eu vou colher e sei o que eu quero colher’. Eu tenho consciência disso. Essa minha rotina, esse meu jeito de levar a vida é adoecedor. Então eu tento levar ele na medida que eu posso, tomando minhas precauções, meus cuidados para ir levando essa linha tênue, mas eu tenho uma data, não tão exata, mas eu tenho uma data.

Cassandra reconhece os efeitos adoecedores do contexto no qual vive, entretanto investe na possibilidade de adiar esse sofrimento. O cuidado que Cassandra encontra no Mindfulness, nos medicamentos ou seus momentos de descanso, de acordo com a narrativa tecida, não gera um cuidado de bem estar, mas algo mais próximo àquilo que Latour (2002, p.96-97) chama, tomando empréstimo de Tobie Nathan, de transferência de pavores. Esse tipo de agência sobre os objetos de sofrimento tem o objetivo de fazer o sujeito passar por determinado momento, invertendo o sentido maléfico em algo benéfico. Uma particularidade desta forma de ação é que não se pode se deter demasiado no objeto de pavor, ou objeto de sofrimento, como forma de mantê-lo a salvo e adiar as consequências do pavor sobre si (Ibidem): o *modus operandi* é a transferência, o deslocamento.

Meu objetivo é, longe de defender o não aprimoramento (o que seria contra argumentativo feito dentro de uma dissertação, dentro de uma universidade), mas sim de questionar o limite, o momento em que uma experiência pré-objetiva⁴⁰ (CSORDAS, 2008, p.139) passa a ser classificada como sobrecarga ou aprimoramento. Tais classificações não são feitas por indivíduos isolados, são reforçadas socialmente.

Da perspectiva de Cassandra, ela não segue um perfil ideal de estudante. Isso justamente porque para ela, diferentemente das colegas de curso, “não tenho outra chance. Não pode dar errado”. Isso se daria pela idade, por já ter uma primeira graduação, por investir tanto de si nisso, e, talvez, por saber exatamente o que quer. Cassandra está no primeiro ano do curso de psicologia. Quanto tempo alguém é capaz de suportar sobre tanta exclusão de papéis? E quanto mais essas outras relações se mantém, apesar da faculdade?

3.1.3 - A história de Laura - “Não tenho direito de errar no momento da vida que eu estou”

Laura é uma mulher de 40 anos, estudante do curso de Terapia Ocupacional, na UNIFOR. Ela possui uma graduação e uma especialização concluídas anteriormente, em pedagogia e psicopedagogia, respectivamente. Filha única, com um filho de 16 anos, é casada e tem uma relação próxima com sua mãe. Laura trabalhava em uma escola antes de se dedicar integralmente à universidade. A dedicação integral que ela precisou dedicar ao seu curso é resultante da pressão para terminar, visto que a graduação em Terapia Ocupacional seria extinta na UNIFOR, restando a ela a opção de terminar o curso ou mudar para outra graduação.

Entre idas e vindas, vem cursando Terapia Ocupacional por treze anos. Quando comecei a falar com Laura, no primeiro semestre do ano de 2018, ela já estava neste processo de precisar concluir o curso, pois a universidade estava encerrando as atividades nesta graduação, restando apenas que ela e um grupo pequeno de alunas concluíssem os créditos restantes.

Essa obrigação, posta pela universidade, foi ressaltada por ela como um dos fatores centrais para gerar um cenário no qual ela não pode cometer falhas, visto que não pode reprovar ou trancar, ou deixar de cursar qualquer cadeira, pois não teria mais condições legais de terminar o curso. O outro fator central para compor esse cenário é resultante de sua idade e das condições necessárias a sua manutenção no curso, que serão apresentadas mais adiante. As diversas razões para não cometer

⁴⁰ Thomas Csordas toma de Merleau-Ponty o conceito fenomenológico de *pré-objetivo* e funde com o de *habitus*, na acepção bourdiana. Seu objetivo é fornecer um paradigma que trabalhe como se chega às objetificações culturais e ao próprio sujeito. Os objetivos são: 1) considerar a percepção como algo que não diz respeito apenas à cognição, como também à experiência corpórea; 2) possibilitar o estudo dos sentidos junto à prática social. Uma das conclusões principais, que pretendo abordar aqui, é que não é legítimo, no nível da percepção, distinguir corpo e mente (CSORDAS, 2008, p.141)

falhas, e as consequências disto, são os eixos de sua narrativa. Quando iniciamos nossas conversas, Laura havia tentado cursar as três disciplinas que lhe restavam para conclusão do curso ainda durante o primeiro semestre de 2018, mas não vinha conseguindo ter o êxito que desejava, o que a frustrava e deixava em um “nível de ansiedade” crescente. Laura pediu ajuda na secretária do curso, que a encaminhou ao PAP (programa de apoio psicopedagógico) e posteriormente ao grupo de Mindfulness, no qual vim a ter contato com ela. A busca pelos encontros de Mindfulness se deu

por conta da pressão de concluir o curso e ter que voltar nessas circunstâncias de não ter como errar, estava muito pressionada e muito angustiada com o que eu tinha que realmente.. ter boas notas e ter rendimento apropriado. Eu não tinha como errar. Isso estava me gerando uma falta de atenção e ansiedade muito grande e já estava interferindo na hora das avaliações

O ambiente do grupo e as atividades propostas estavam sendo para ela uma fonte de apoio na universidade, justamente, em um momento que ela se sentia muito ansiosa e pressionada, tanto por questões acadêmicas como familiares. A função que o grupo terapêutico passou a exercer em sua narrativa não se distancia de pontos colocados por tantos outros interlocutores, tanto na UFC como na UNIFOR: o grupo é um local para “conhecer outras pessoas, [pessoas] de outros cursos, trocar ideias. [...] Os relatos são muito amistosos e eu vejo que outras pessoas estão em situações parecidas, embora havendo coisas particulares minhas”. O sentimento de não estar só é uma constante em diversos grupos terapêuticos, tanto no escopo desta dissertação, como para além dela. Grupos como o que Aureliano (2006) estuda, de mulheres com câncer de mama, também possuem essa mesma característica. Eles tornam coletiva uma narrativa que era individual. A criação de uma narrativa partilhada e na qual os estudantes adoecidos podem se reconhecer é o núcleo da forma como os processos terapêuticos são recebidos por estes estudantes.

As particularidades que Laura menciona, tanto em relação aos demais alunos que participaram do grupo de Mindfulness como em relação às suas colegas de curso, dizem respeito à sua idade, a estar em uma segunda graduação, a ser casada e a ter um filho. Tudo isso gera um contexto não acadêmico distinto e que implica diretamente na experiência dela dentro da universidade. O Grupo de Mindfulness entra em sua trajetória acadêmica como um auxílio para a fazer focar em sua trajetória. Assim como foi apresentado no tópico anterior, para Laura o Mindfulness é também uma forma de melhorar a qualidade de seu rendimento acadêmico.

O outro fator central de sua culpa é uma relação de idade e condições financeiras. Laura sente que deveria estar contribuindo financeiramente com sua família, e não recebendo este apoio dos parentes, como a mãe, que contribui com o pagamento das mensalidades de sua universidade e também em relação ao marido, que a cobra uma maior contribuição financeira na casa.

É diferente estar aqui [na universidade] como jovem, tendo a opção de trabalhar ou não para fazer uma faculdade, e você já estar na segunda graduação, como eu, tendo que ter ... já tendo idade para estar no mercado de trabalho, tendo que ter autonomia financeira para gerir uma universidade e chegar em um momento que não pode, que tem que concluir e ter que buscar outras pessoas para se tornar dependente em uma época que era para estar independente. É outro fator que é muito preponderante na minha situação de instabilidade emocional. Porque era um momento que era para eu estar provendo, tendo como sustentar meu filho e ajudar meus pais, e não estar pedindo para que eles supram essa... invertam o papel. Estar cuidando e não sendo cuidada.

Sua conclusão, diante deste cenário, é que “não tenho direito de errar no momento da vida que eu estou”. Em nossas conversas, Laura narrou sobre como está realizando um sonho ao cursar Terapia Ocupacional e como se imagina mais realizada trabalhando nesta área do que na área de sua antiga graduação, a qual exerceu profissionalmente por alguns anos. Laura exerceu profissionalmente o papel de psicopedagoga e sentia que precisava de outra formação para dar conta das demandas que recebia em seus atendimentos. Em sua dúvida entre psicologia e “algum curso da área de saúde”, optou por Terapia Ocupacional, no qual encontrou direcionamento para as questões profissionais para as quais buscava resposta.

O ambiente do campus, com suas áreas verdes e fontes, é um local que contribui para a saúde e para o acolhimento dela. Entretanto, todo esse aspecto é contrabalanceado por uma sensação de paz muito tênue, visto que diante de qualquer erro, ela é posta na situação de culpa por suas escolhas. Culpa é talvez o tema mais constante nas narrativas que permeiam essa dissertação. No caso de Laura, surge a culpa por estar em uma universidade enquanto poderia estar no mercado de trabalho, mas em outras narrativas, além desta, também surge a culpa por ocupar uma vaga em uma universidade pública, culpa por não corresponder a padrões de produtividade. O sentimento de culpa é sempre atrelado a uma concepção de um mundo competitivo, que pode e irá descartar sujeitos que não consigam as melhores qualificações e, conseqüentemente, posições.

A forma de medir esse sucesso, e, portanto, de sustentar este sonho, é mantendo as notas altas e terminando o curso dentro do prazo estipulado. Entretanto, as crises de ansiedade aumentam justamente em momentos de avaliações e de julgamento, prejudicando seu rendimento, sendo necessário que algumas vezes ela negocie com professores sua situação e explique suas crises de ansiedade, para conseguir uma segunda avaliação. As avaliações geram medo e ocorrem de forma constante. Como conseqüência, o ambiente da universidade é marcado por um cansaço, receio e julgamento. Algumas de nossas conversas, perpassaram esses momentos de avaliação, seja pela antecipação do exame ou pela espera dos resultados. Diante destes momentos ela traz à sua narrativa aspectos como cobrança pelo estudo constante, a “sabotagem” de si mesma e o receio de não ser capaz de provar seu mérito via avaliação.

Isso em mim é uma coisa que eu ainda tenho que trabalhar, eu fico deixando para depois com medo. E esse medo que eu sinto para fazer essas provas, eu acho que ainda não é o ideal. Porque eu sei que é errado, eu tenho que ter confiança, de fazer o que naquele momento eu sou capaz de fazer, mas pelo medo da cobrança de não sair uma nota satisfatória eu fico nessa coisa de estar botando para depois. Medo de na hora fracassar e ... e é porque é uma provinha rápida, simples, que vale alguns pontos, não é prova, prova, prova. Quando é prova, prova, prova, o negócio pega. Uns dois dias antes eu fico bem ruinzinha, assim. Bem tensa, bem, assim agoniada, estudando toda hora, de madrugada, e cansada mesmo. Eu fico bem cansada mentalmente

Os sinais deste cansaço são verificados mediante sinais corporificados, “o meu corpo dá sinais bem nítidos”. O suor excessivo, a falta de ânimo para levantar da cama, para ir à faculdade. Ao contrário do caso de Cassandra, Laura sente a ansiedade e o medo como uma paralisia de suas atividades, como um empecilho para permanecer produtiva. Neste caso, a cobrança por terceiros, como seu companheiro, chega de forma bem mais imediata. Porém, os problemas também são percebidos como algo de outra ordem, “o mental”. É um cansaço por conta da mente, a dificuldade de manter o foco naquilo que se considera como prioridade. Dificuldade esta que só aumenta com a proximidade das avaliações. A separação entre sinais corporificados e mentais é irrelevante na experiência das crises. Transtornos como ansiedade ou depressão dão nome na terceira pessoa para um processo cujo curso pode ser especificado e que tem uma série de resultados possíveis (CSORDAS, 2008, p.212). Analisar esta experiência a partir do paradigma da corporeidade, ou seja, a partir de uma descrição fenomenológica de uma totalidade corporificada, fornece uma base para entender esse sofrimento e seus possíveis encaminhamentos para além da ideia de somatização ou culpa pessoal.

A negociação que Laura constrói em relação ao desempenho não é feita somente com professores e avaliações, é, principalmente, consigo mesma. Em uma de nossas conversas, que ocorreu na semana seguinte ao dia das mães, ela estava claramente mais sorridente e animada, o que inclusive ela confirmou que não era apenas impressão, de fato ela se sentia de forma diferente. Ela havia acabado de passar por uma semana de provas, para as quais vinha se cobrando muito. Entretanto, estava muito feliz por ter tirado o domingo para passar com a mãe, sem estudar.

Sua mãe teve um câncer em um período anterior, quando Laura já havia voltado a cursar Terapia Ocupacional e não podia mais reprovar cadeiras ou atrasar sua conclusão, sob a pena de não ser possível concluir a graduação. Esse período a obrigou fazer escolhas difíceis, como ter que comparecer a uma avaliação ou acompanhar a mãe a uma sessão de quimioterapia, sempre tentando fazer “valer o esforço que ela [a mãe] está fazendo”. Esse período a fez repensar sobre quanto tempo dedica à família e quanto tempo volta aos estudos. Laura, após o dia das mães, relatou sentir a necessidade de lidar constantemente com a cobrança de precisar estudar, mesmo naquele

momento de descanso. Dilema eterno: “Às vezes eu estou sentada, fazendo algo que não seja estudar, aí dá aquele estalo, nossa eu estou muito folgada, vou voltar. Ai para tudo que estou fazendo e volto a estudar”. Desta forma, mesmo atividades que são prazerosas vão perdendo o sentido de serem exercidas, pois são carregadas de culpa. Voltando ao ensaio de Sahlins (2004), a culpa é fundamente para a cosmologia moderna: “continua a nos atormentar o fato de que, ao escolhermos (por exemplo) entre levar as crianças para visitar os avós na Califórnia ou guardar dinheiro para mandá-las para a faculdade, ou sofre o parentesco, ou sofre a educação (*Ibidem*, p.575). Laura encontra o mesmo dilema, ao optar entre não se desviar dos estudos e acompanhar a mãe à quimioterapia, sofre a educação ou sofre o parentesco.

É impressionante como até nas coisas que eu gosto, eu fico me cobrando. Se tem um momento que eu quero ouvir uma música, e é um momento que eu tiro [...] para eu fazer aquilo, uma coisa relaxante, mas mesmo assim eu tenho tantas outras coisas na cabeça que eu acho que são mais importantes, que eu não consigo me distrair para ouvir aquela música daquela *playlist*, que eu criei que é uma coisa prazerosa. [...] Mas é incrível que com as coisas simples eu tenho essa cobrança. E é uma coisa que eu não consigo controlar. Eu sei que é uma coisa boa, eu posterguei, mas meu Deus, porque eu estou fazendo isso se é uma coisa que eu gosto? Eu adoro desenhar, adoro ouvir música, adoro artes. Mas é pela questão de ser avaliada, e até no momento que eu não estou sendo avaliada, que é no momento de ouvir uma música, mas fica aquela coisa, ‘tu estás ouvindo música tendo tanta coisa para estudar, porque em vez de ficar ouvindo música tu não vais ver um vídeo sobre a matéria que tu estás vendo’. Então sempre fica aquela vozinha: ‘porque tu tens coisas mais importantes, aí não é hora’. E eu sei que eu preciso, mas mesmo assim fica como se fosse com um anjinho e um diabinho. E é bem chato, porque é todo instante, com tudo. Tudo, tudo, tudo.

Boltanski e Chiapello lembram como nesta modernidade que vivemos as atividades cujo o tempo dispendido não possam ser alavancadas em prol de uma melhor qualificação (seja na forma de acúmulo de um capital de interesse seja na forma de descanso para trabalho) é um tempo a ser evitado (BOLTANSKI e CHIAPELLO *apud* CRARY, 2014). A submissão a esta condição não se dá por uma questão puramente subjetiva e individual. Trata-se do medo, continuamente reforçado, do fracasso social e econômico. O medo que o investimento de tempo não retorne como o resultado desejável, mas também o medo de não poder errar mais. Para Laura, a incapacidade de descanso, por uma necessidade de estar sempre buscando aprimorar suas habilidades, vai minando sua energia, o que influencia diretamente na qualidade de vida, nos vínculos sociais, e mesmo com todo empenho dedicado a academia, esta própria passa a ser foco de ansiedade e, portanto, ter pouco rendimento. O tempo precisa ser útil e mesmo o ócio operacionalizado para um acúmulo de capital. O sonho a ser realizado ocupa todos os momentos da vida, eliminando outros prazeres em nome de

um desempenho melhor, visto que é necessário dar o retorno à altura do investimento que foi feito nela. O paralelo de sua história com a de Cassandra é claro. É preciso acumular ferramentas que possam aumentar suas chances de sucesso e diminuir suas distrações, de forma que o papel de estudante possa ser exercido de forma mais eficaz. O Mindfulness entra em suas trajetórias enquanto ferramenta de aumento de produtividade, mediante maior concentração. Entretanto, as condições de sofrimento não surgem em qualquer momento deste processo terapêutico.

Fica aquela vozinha dizendo: você tem responsabilidades, você não pode parar, outras pessoas dependem do seu sucesso, tem que terminar logo para trabalhar pelo seu filho. Aquela cobrança que sempre fica muito forte. Isso que gera a ansiedade. E assim, mesmo com as noites inteiras em claro, estudando, eu não me saí bem. Me pressionei tanto que acabou que como eu me permiti, pelo menos no domingo, ficar com minha mãe.. aí quando foi na semana, eu tive que estudar nas madrugadas. E acho que esses estudos na madrugada não me renderam o que eu achava. Mas assim, tranquilo.

Parafraseando Sahlins, ou sofre o parentesco ou sofre a educação (que aqui significa também sucesso, prover aos que dependem dela, cuidar do filho). Entretanto, a educação impõe sua urgência na vida de Laura. É preciso compensar pelo tempo de descanso. Porém, ela chegou a esta nossa conversa, após o tempo com a mãe e as avaliações que se seguiram, de forma tranquila. Apesar de não ter obtido o rendimento que desejava, o que de acordo com ela foi devido ao fato de não ter estudado no domingo, fez algo que ela sente que é importante. De fato, Laura falava de estar se sentindo melhor consigo. A palavra que ela usou para descrever a escolha feita foi maturidade, no sentido que esta escolha era algo que Laura não teria feito nos primeiros anos de faculdade, pois a universidade viria sempre em primeiro lugar. Devido ao histórico da mãe com o câncer, ela sente de forma mais intensa que deve aproveitar “cada minuto, cada dia” para estar com ela. Para ela, a maturidade é fazer estas escolhas, “se eu escolhi não tirar uma ótima nota, eu tirei uma nota mediana, e estive com ela, eu acho que valeu, que foi bacana”.

Entretanto, este processo de maturidade é algo recente em sua vida. Esta característica descrita como maturidade veio mediante o processo terapêutico pelo qual ela passou das sessões com uma psicóloga disponibilizada pela universidade. As escolhas são feitas levando em conta que ela exerce diversos papéis, e também percebendo a importância das relações entre eles.

A gente não é só estudante, tem outras coisas também, como família, que acabam interferindo no rendimento. Não é só a questão da concentração aqui [...], é incrível como se um ponto deste não está legal, interfere tanto na concentração aqui como também na sua relação com as outras pessoas, então é essa questão de estar em equilíbrio que é bacana, ter esse controle de si. E isso faz com que você tenha outros olhares e consiga passar pelas dificuldades de forma mais amena, sem tanto sofrimento.

A leveza viria de se permitir “viver um pouco, ver o pôr do sol, sair no meio da tarde, largar tudo e fazer algo que eu esteja com vontade”. Essa leveza a faz bem, inclusive no âmbito acadêmico visto que ela afirma que está “conseguindo respirar mais, prestar mais atenção nas coisas. Como te falei, o campus é lindo, mas quando estou nessa agitação de prova, eu não consigo perceber as coisas boas daqui. E agora eu estou conseguindo”. A experiência cotidiana, vivida como uma tentativa de criar trajetória puramente acadêmica, leva a uma falta de equilíbrio entre os diversos papéis exercidos por Laura. Esses papéis, por mais que sejam objeto de esforço contínuo para se manterem apartados, interferem um no outro. Quando um destes papéis transcende o seu habitat (seja o lar, seja o trabalho, seja a universidade), como frequentemente ocorre, os suportes para os demais também são alterados.

De certa forma interfere, porque para eu lidar com a cobrança na universidade, que eu sei que não posso falhar, eu deixo a desejar algumas coisas em casa, e essas coisas que eu deixo a desejar em casa, essas relações que eu deixo a desejar em casa, interferem, que acabam que se tornam é... conflitos, ou se torna ... impõe medo, impõe obrigações que acabam que interferem também nas relações da faculdade, porque aí, no meio da prova, achar que não está pronta, já vem dessa relação afetiva que já não está muito legal. Então uma coisa leva a outra.

Porém, essa cobrança, por mais que seja internalizada, não tem origem e explicação apenas no indivíduo. A cobrança vem também do marido, da família, mas também da própria ideia de um sujeito que faz a si mesmo, que constrói seu sucesso, sua independência e constantemente prova seu valor.

Ao final do segundo semestre de 2018, Laura estava tentando terminar as últimas disciplinas para concluir sua graduação. Ela estava novamente sem acompanhamento psicológico e sem participar do grupo de Mindfulness, que havia sido encerrado. Em nossa última conversa na UNIFOR ela havia solicitado para participar do Grupo de Autocuidado, que ocorria na UFC, pois estava tendo alguns “probleminhas de saúde”, apesar de obter boas notas: “Ansiedade alta demais, uma artrite decorrente de uma crise de ansiedade e desenvolveu uma doença autoimune”. Essa ansiedade mais forte seria devido ao “fechamento de um ciclo”, ou seja, “último semestre, última chance, e a pressa de poder participar de seleções e ser aprovada, trabalhar em T. O. [Terapia Ocupacional]”. No final de 2018, Laura concluiu sua graduação em Terapia Ocupacional.

3.1.4 - Ana - Uma brecha nas 24 horas

A última trajetória apresentada, dentre as alunas do Grupo de Mindfulness, é a de Ana. Ela é uma mulher de 30 anos, aluna do curso de Nutrição na UNIFOR desde 2015, estava cursando seus

últimos semestres durante o ano de 2018. Anteriormente, ela cursava esta mesma graduação na Faculdade Integrada Cearense (FIC). Ana mora com os pais em um bairro periférico da capital cearense, com um dos maiores índices de vulnerabilidade de Fortaleza, localizado a 20 km da universidade. Por essa razão, ela passava grande parte dos seus dias na universidade. Os pais de Ana exercem a profissão de pedreiro e de costureira e ela utiliza um Financiamento Estudantil (FIES), para auxiliar no pagamento de suas mensalidades. Essas condições fazem com que ela tenha que se dividir entre a obrigação de fazer valer um investimento, que sente que os pais fazem nela, e também de aproveitar a formação em um curso que gosta muito.

Ana contou que só começou a sentir sintomas de ansiedade quando transferiu seu curso para a UNIFOR. A mudança que ela sentiu foi resultante de um aumento na pressão. Uma das fontes de pressão que ela cita é a frequência das avaliações (algo que tanto Cassandra como Laura também pontuaram). Estas avaliações eram feitas tanto de forma escrita como em apresentações orais. A continuidade das avaliações foi minando seu prazer pelo aprendizado e criando o sentimento de ansiedade.

Eu não tinha problema com apresentar, eu gostava. Mas como era tão constante, eu acabei sentindo me muito nervosa. E aí, dá aquelas coisas né, do cortisol e tal. E aí, eu não conseguia falar nada, esquecia as coisas que eu tinha que falar. Gaguejar não, eu mais esquecia mesmo. E.. assim eu planejava a melhor apresentação do mundo, mas ela não vinha. Aí continuou. Aí.. já tô o que.. no sétimo semestre, só que um pouco atrasada, porque eu tô devendo umas cadeiras, normal. Ai, só tem, só tem piorado sabe. Assim, no semestre passado foi um pouco mais cruel. Já esse eu tô melhor, me sentindo melhor também.

Ao descrever como sente sua ansiedade, Ana fala de “esquecimentos, nervosismos e tremedeiras”. Como em todos os casos já apresentados, esses sentimentos vêm acompanhados de culpa. Essa culpa, que se manifesta como uma auto cobrança, a fazia ter pensamentos contra si mesmo, como “Meu Deus, eu vou me dar uma surra, o que eu estou fazendo comigo”. Ao mesmo tempo que Ana se incomoda com seus pensamentos auto depreciativos, ou para usar o mesmo termo utilizado por Laura, sua auto sabotagem, ela também sente que precisa alcançar essa performance desejada e a culpa, portanto, encontra sua justificação para existir. Não ser capaz de alcançar seu potencial, conta Ana, é sentir-se fracassada. Ainda destrinchando seu sentimento de ansiedade, Ana diz que “perder o controle emocional” é sentir-se diminuída.

Para Ana, o Grupo de Mindfulness surge com o objetivo de voltar a ter este controle emocional. Entretanto, ela conta que o grupo não teve tanta eficácia pois não restava tempo para fazer as atividades propostas, “é porque eu estava num fluxo muito grande de trabalho, não tive tempo de praticar”. Antes do ingresso no grupo, Ana já havia recebido o diagnóstico de transtorno de ansiedade, via atendimento psicológico pelo NAMI, da UNIFOR. No período em que recebeu

este diagnóstico, ela vinha se sentindo mal durante suas atividades letivas. Em um momento de apresentação, durante uma disciplina, Ana se sentiu mal, com sensação que iria desmaiar. Resolveu faltar a apresentação e buscar ajuda no NAMI. Receber o diagnóstico não foi para ela uma surpresa, mas uma confirmação.

O ano de 2018 apresentou duas diferenças nítidas em sua relação com a ansiedade e, por isso, servem bem como forma de comparação do que agrava sua ansiedade e o que acolhe seus medos na universidade. Em uma de nossas conversas, no final do primeiro semestre de 2018, Ana reparou, ao fim da conversa, que estava surpresa em notar que não estava sentindo os mesmos sintomas de ansiedade que vinha sentindo em semestres anteriores. A surpresa se deu porque ela diz que não havia parado para refletir sobre isso, o que é algo comum ao longo do trabalho antropológico e esta dissertação não é uma exceção. Sobre isso, cabe um parêntese para lembrar Kofes (1994), quando esta lembra que as histórias de vida com a qual trabalhamos na antropologia são relatos motivados pelo(a) pesquisador(a), implicando uma relação entre narrador e ouvinte (KOFES, 1994, p.118). Os relatos com os quais trabalhamos, dentro ou fora dos grupos terapêuticos, existem dentro de um contexto de intervenção que solicita aos estudantes tecerem narrativas sobre sua própria trajetória. Em diversos momentos estes mesmos estudantes ressaltaram como no curso normal de suas vidas eles não encontram motivos ou espaço para tecer e refletir narrativas sobre sua trajetória.

Voltando à percepção de Ana acerca de seus semestres. Enquanto o primeiro semestre de 2018 foi percebido como um no qual ela sentiu ausência de ansiedade, o segundo foi sentido como um no qual ela via ressurgirem os sintomas contra os quais havia lutado tanto: os esquecimentos, os calafrios e a auto depreciação. Ao descrever as atividades que realiza na universidade e que a fazem bem, Ana mencionou que gosta de andar na universidade, aproveitando o campus, de participar de atividades extracurriculares que são oferecidas na UNIFOR, como cinema, yoga, biodança⁴¹ e também utilizar algumas de suas tardes para escrever poemas. Todas estas atividades possuem um ponto em comum: são não produtivas, no sentido em que não aumentam seu capital ou sua qualificação para um futuro mercado de trabalho. Não é à toa que Ana define esses momentos como uma “brecha nas 24 horas”.

É uma brecha nas 24 horas. É um tempo fora do tempo, ele não pertence ao dia, pois “não precisa ser, não precisa estar ali, não é obrigação”. [...] As atividades me dão uma oportunidade de não pensar nem nos estudos, nem em casa. É uma oportunidade para não pensar em nada. E é bom isso. [...] Também não é um tempo para ganhar ponto, não é para ser bonita, não é para ser perfeita. É só um tempo.

⁴¹ Biodança é uma técnica terapêutica e lúdica utilizada com fins de relaxamento.

O que nos remete, novamente, ao que diz Crary (2014), as 24 horas do dia, como pensadas e articuladas na contemporaneidade, são dominadas por uma necessidade de produção e de utilidade, de forma que, para Ana, uma fuga desta necessidade de produtividade surge como um tempo fora do dia. Como se a realidade não fosse capaz de abarcar um tempo não produtivo, é preciso procurá-lo para além do tempo que pode (e, portanto, deve, segundo este paradigma) ser dedicado a uma melhor qualificação. No caso de Ana, ao contrário de Cassandra, o grupo de Mindfulness é um desses momentos de cuidar de si, sem precisar apresentar resultados nem “ganhar ponto”.

No segundo semestre, Ana conta que não vinha conseguindo achar essa brecha, tendo um currículo completamente cheio, restando pouco ou nenhum tempo para atividades não produtivas. E, novamente surpresa consigo, Ana estabeleceu uma relação entre estas atividades e seu bem-estar. Porém, abrir espaço para estas atividades poderia resultar em diminuir o ritmo das disciplinas e, conseqüentemente, adiar a conclusão de sua graduação. Ou sofre a educação ou sofre o bem estar.

Em uma de nossas conversas, Ana resumiu sua relação com a universidade em um desenho, no qual afirma que visualiza a UNIFOR como uma grande árvore, cheia de frutos.



Figura 1: Relação de Ana com a Universidade

O uso da árvore como metáfora é uma alusão ao ambiente arborizado do campus. Ela se vê andando ao redor desta árvore tentando pegar todos os frutos que caem, que são as palestras, os artigos, as monitorias, mas invariavelmente precisa lidar com os diversos frutos que não cabem em suas mãos. Enquanto perde os frutos, pensa no risco de perder seu cadastro no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) ou no “peso” que sua mensalidade na UNIFOR custa aos pais. Entretanto, conta que quando consegue se relacionar com outros aspectos desta árvore, por meio de amigos ou por meio de suas atividades não produtivas, passa a se sentir mais à vontade por perto da árvore. Então coloca a necessidade de exercer seu papel de estudante em concomitância com outros personagens (poeta, cinéfila, etc). A universidade é, para ela, palco

para todos estes personagens. A UNIFOR é uma mesma árvore em sua representação, o que ela consegue mudar é a forma de se relacionar com esta árvore. Os exercícios de múltiplos papéis na universidade serão um tema bastante abordado no Grupo de Autocuidado.

3.2 - Grupo de Autocuidado

O Grupo de Autocuidado existe desde 2015, como um projeto do Laboratório de Relações Interpessoais (L'ABRI)⁴², vinculado ao curso de psicologia da UFC. A criação do Projeto Autocuidado, de acordo com divulgação do próprio laboratório, foi “motivada pela alta taxa de evasão dos cursos da UFC, pela intensa demanda de cuidado em saúde mental por parte dos estudantes e pelo aumento nos casos de tentativa de suicídio no ambiente acadêmico”. As atividades deste grupo foram, inicialmente, voltadas para membros do próprio laboratório, e apenas posteriormente, nos anos de 2016 e 2017, abertas para alunos do curso de psicologia, com o tema dos encontros sendo “sobrevivência e suporte emocional na formação dos profissionais de saúde mental”. Devido aos pedidos de outros centros acadêmicos da UFC, foram abertos grupos no Centro de Tecnologia (segundo semestre de 2017) e no Centro de Humanidades (primeiro e segundo semestres de 2018). No ano de 2018, quando comecei a participar das atividades, o Grupo de Autocuidado passou a ser aberto para alunos de quaisquer universidades, graduação ou pós-graduação, porém apenas duas alunas que participaram não estavam regularmente matriculadas na UFC⁴³. No ano de 2018, as atividades do grupo começaram em abril e seguiram de forma ininterrupta até novembro, com encontros semanais. Neste período, participei de 29 encontros com os estudantes do grupo, ao longo de sete meses.

A linhagem teórica que orienta as atividades do L'ABRI e, conseqüentemente, do Grupo de Autocuidado é o psicodrama. Foge ao escopo desta pesquisa uma apresentação detalhada deste método utilizado na psicoterapia. Porém, trago nos parágrafos seguintes alguns pontos necessários para a compreensão da atuação e intervenção do Grupo de Autocuidado na UFC.

O desenvolvimento metodológico do psicodrama está ligado ao teatro grego, como será demonstrado mais adiante nas classificações utilizadas dentro do grupo ocorrido na UFC. Como Mauss (2015) mostrou em seu ensaio acerca da noção de pessoa para a antropologia, a pessoa no teatro grego é detentora de atributos particulares que refletem nos modos de se relacionar. Pessoa,

⁴² Segundo informação disponível no sítio da UFC: O L'ABRI foi criado em 2014, e é coordenado pelas professoras doutoras Susana Kramer e Cinthia Cavalcante, ambas associadas ao curso de psicologia. O laboratório atua sobre os seguintes temas: Cuidado, Prevenção, Cultura, Família, Pertencimento e Psicodrama. O Projeto Autocuidado é inserido no tema Cuidado. O Grupo de Autocuidado não tem seu funcionamento vinculado a pró reitoria de extensão, de forma que sua organização tem ocorrido de forma voluntária.

⁴³ Houve participações esporádicas de alunos matriculados na Universidade Estadual do Ceará e de uma discente que trancou a matrícula devido a dificuldades em lidar com ansiedade e depressão durante o curso.

ou a ideia do “Eu”, não é uma ideia inata e natural ao ser humano, mas antes uma construção que diz respeito a enquadramentos específicos da experiência. A ideia de pessoa presente no teatro grego esteve ligada à noção de máscaras que fornecem enquadramentos de identidade distintos, sendo a *persona* a verdadeira natureza do indivíduo (MAUSS, 2015, p.387). A *persona* é um indivíduo que detém uma trajetória, direitos (sobre si e sobre sua propriedade) e a uma personalidade própria. Se desenvolve, a partir desta noção de pessoa, a concepção de um indivíduo que assume diferentes identidades a depender dos contextos nos quais se encontra. A ideia presente no Grupo de Autocuidado, de identificar e desenvolver os papéis que os estudantes possuem em suas vidas (aluno, filho, pai, empregado, etc.) é coerente com essa *persona* delineada por Mauss.

Os objetos de intervenção do Grupo de Autocuidado, tendo como fundamento as técnicas orientadas pelo psicodrama, são aqueles que incidem sobre papéis assumidos pelos alunos em relações dentro do ambiente acadêmico. Em termos mais gerais, o psicodrama é utilizado como um método de pesquisa e ação terapêutica que atua sobre as relações interpessoais, com o objetivo de mobilizar recursos para vivenciar a experiência de vida a partir de alternativas para resoluções dos conflitos apresentados na terapia. O desenvolvimento do psicodrama encontra sua origem no teatro terapêutico, com Jacob Levy Moreno, o principal teórico fundador desta técnica psicoterapêutica. A prática psicodramática toma como ponto de partida para o uso de suas ferramentas as narrativas e memórias dos participantes. O diretor do grupo (as nomenclaturas utilizadas no contexto deste grupo terapêutico serão apresentadas mais à frente) se utiliza das narrativas individuais para construir uma realidade grupal, “neste sentido, o Psicodrama é facilitador da manifestação das ideias, dos conflitos sobre um tema, dos dilemas morais, impedimentos e possibilidades de expressão em determinada situação”⁴⁴.

No Grupo de Autocuidado, na UFC, são identificadas cinco categorias que compreendem as atividades exercidas ao longo dos encontros. São elas: Diretor, Protagonista, Ego-Auxiliar, Platéia e Palco. A referência de todas estas categorias são encontradas no teatro. O Diretor é o responsável por selecionar e dirigir as atividades que serão desenvolvidas durante o encontro. Dentre suas tarefas estão a de guiar as conexões entre as narrativas de forma a transformar a narrativa individual de cada estudante em uma narrativa grupal. O Ego-auxiliar se assemelha ao contra-regra do teatro, ele é um complementar do Diretor e tem a função de atuar como mediador entre os protagonistas e o diretor. Ele pode tanto participar das atividades propostas, compartilhando seus sentimentos e conflitos, como pode cooperar com o diretor para coordenar as atividades propostas. Protagonista e Platéia, por sua vez, se aplicam principalmente aos alunos participantes. O primeiro é o estudante enquanto narrador, seja a narrativa verbal ou não. O protagonista “expõe seus sentimentos e expressa seus conflitos” (YOZO, 1996, p.20). O segundo, a plateia, consiste em todos aqueles que

⁴⁴ Informação disponível no sítio eletrônico da Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP). Acesso em 24/05/2019.

escutam a narrativa e que serão convidados pelo Diretor a também se relacionarem com a narrativa apresentada. Por fim, palco se refere aos próprios ambientes físico e imaginado construídos por meio da orientação do diretor e das intervenções dos protagonistas.

Na UFC, o Grupo de Autocuidado é coordenado por Kildare Braga. Ele é psicólogo graduado por esta mesma universidade e membro do Laboratório de Relações Interpessoais (L'ABRI). No momento da pesquisa, cursava administração também na Universidade Federal do Ceará. Como será demonstrado mais à frente, sua própria trajetória pessoal é essencial para compreender os rumos assumidos pelo Grupo de Autocuidado. Kildare, além de atuar como diretor deste grupo terapêutico também foi um interlocutor desta pesquisa. Ao final de cada encontro, debatemos a dinâmica do que ocorreu e pensamos no que poderia ser feito para os próximos. Portanto, Kildare foi alguém para pensar junto durante esta pesquisa e com quem aprender mais sobre as dinâmicas grupais utilizadas.

Minha participação neste grupo se deu como co-organizador, pesquisador e, dentro da dinâmica proposta, também como ego-auxiliar. Após um contato com Kildare, a partir de uma roda de conversa sobre ansiedade, organizada no Centro de Humanidades III, na UFC, me voluntariei para participar do Grupo de Autocuidado. Desta forma, estive presente nas programações e atividades administrativas do grupo e também participei de todas as reuniões, sendo inclusive responsável por dirigir alguns encontros, com a presença ou não de Kildare. Para os alunos participantes, apresentei-me como pesquisador do Programa de Mestrado Associado em Antropologia UFC/UNILAB e voluntário das atividades do grupo. Os dados apresentados neste capítulo se referem aos estudantes que aceitaram ter informações que foram compartilhadas, de forma integral ou parcial utilizadas nesta dissertação. Ao longo do ano de 2018, quando ocorreram as atividades das quais participei, pude, desta forma, tecer relações com os estudantes e com Kildare, dentro e fora do grupo.

Nos encontros, por vezes atuei como participante das atividades, outras vezes como observador, sem participar; há também momentos em que Kildare solicitava que eu desempenhasse algum papel específico nas atividades, como explicar algumas dinâmicas ou me posicionar em determinados lugares da sala em um momento no qual a dramatização de uma cena era feita. Em diversos momentos, foi necessário abandonar o caderno de anotações e colaborar com as atividades propostas, tal qual vários mestres na antropologia ensinam, sendo Bronislaw Malinowski (1984) o mais clássico deles. Isto se fez necessário tanto para não correr o risco de inibir os alunos em momentos que estes falavam de si, como para possibilitar a criação de vínculos, bem como de uma escuta mais atenta. Ao que devo adicionar, como razões para o abandono do caderno em algumas situações, o meu próprio envolvimento nas situações terapêuticas, participando ativamente, com a escuta ou com a fala, do compartilhamento das narrativas.

3.2.1 - A história de Kildare - “A universidade é uma selva”

Para apresentar a dinâmica existente no Grupo de Autocuidado farei a descrição de alguns encontros e das narrativas que foram tecidas nestes encontros, seguido das trajetórias de alguns dos estudantes que fizeram parte deste grupo. Entretanto, é bastante elucidador, para melhor compreensão das dinâmicas e das temáticas apresentadas, conhecer a trajetória de Kildare, o diretor do Grupo de Autocuidado.

Kildare, durante o ano desta pesquisa cursava Administração na UFC. Ele é casado, atua profissionalmente também como psicólogo e estava próximo aos 40 anos de idade. A sua formação teórica como psicólogo e psicodramatista é inseparável de sua trajetória pessoal ao longo de seus anos de formação na UFC.

Kildare costumava, ao apresentar o grupo para os estudantes, durante os primeiros encontros, se utilizar de uma metáfora na qual representa a universidade e também os objetivos do Grupo de Autocuidado. Nesta metáfora, ele compara a universidade com uma selva, ou seja, um local hostil à sobrevivência dos estudantes, com predadores e condições para as quais eles precisam aprender como sobreviver. A função dele no grupo “não é a de mudar a selva, mas sim de ajudar os alunos a aprenderem como sobreviver a essa selva e saírem dela da melhor forma possível”. Ou seja, o Grupo intenta a fornecer ferramentas e condições para os alunos para que eles tenham saúde e ferramentas para concluírem seus cursos e irem embora na universidade. A criação de “ambientes seguros e acolhedores” diz respeito a um espaço fora dessa selva, que os prepare para voltar à mesma e desenvolver “seus papéis acadêmicos”. Este enunciado revela que o grupo não se propõe criticar a produção acadêmica ou as relações tecidas neste ambiente, mas sim fornecer ferramentas para os estudantes mantenham sua saúde e bem estar e finalizar um ciclo de graduação ou pós-graduação.

Essa formulação da universidade como uma selva e do grupo como um local para criar estratégias para sair bem desta selva está bem próxima da trajetória pessoal de Kildare durante sua graduação em psicologia. Ele define sua trajetória na universidade como algo repartido em duas etapas, vividas de formas muito distintas e com um intervalo de sete anos afastado da universidade entre as duas. Na primeira, Kildare experimentou essa universidade enquanto uma selva hostil. Já sua segunda etapa marca um período em que ele experimentou a universidade de forma distinta, inclusive com motivações diferentes. Quando Kildare propõe essa metáfora como a chave de compreensão e atuação do grupo, é possível perceber o quanto sua experiência é essencial para a seleção das demandas que foram trazidas pelos alunos nas reuniões do grupo. Como apresentado no

início do capítulo, defendo que as premissas teóricas que fundamentam cada um dos grupos terapêuticos também fazem recortes específicos sobre o que será narrado (assim como a própria relação desta pesquisa é responsável por impor outro recorte sobre a experiência). Devido a uma maior proximidade que obtive no Grupo de Autocuidado em relação ao Grupo de Mindfulness, é possível perceber de forma mais evidente, além da seleção feita pelos pressupostos teóricos e metodológicos resultantes da formação dos coordenadores, também a influência da experiência pessoal destes coordenadores sobre as narrativas dos estudantes.

Kildare, ao me contar sua história, lembrou de uma frase de um professor seu durante o ensino médio. Esta frase, segundo Kildare, se tornou verdade ao longo dos seus anos de graduação: “Na UFC, vocês [os alunos do ensino médio] vão ter duas alegrias: a primeira é entrar e a segunda é sair”. Frases semelhantes foram relatadas por outros alunos que participaram do Grupo de Autocuidado. Kildare ingressou no curso de psicologia, em 1999, com 18 anos. A primeira etapa de sua graduação durou cinco anos. Nela, Kildare conta que reprovou algumas disciplinas, o que o fez se tornar mal visto pela coordenação e professores.

[...] Eu comecei a sentir uma certa perseguição da coordenação com relação à minha vida acadêmica. Primeiro porque eu realmente era um aluno que reprovei muitas vezes. Eu reprovei quatro, que na regra, eu não sei como é hoje, mas nas regras acadêmicas de que quando eu fiz o curso, tinha muito a lógica de que aluno que reprova mais de três vezes, que era meu caso, que tinha reprovado umas sete ou oito no total, aluno que reprova mais de três disciplinas é um aluno que está ocupando a vaga de alguém que poderia entrar e alguém que seria bom. Então a lógica da coordenação começou a ser de... de.... me convidar a desistir do curso.

Em diversos momentos ele descreve que alunos que reprovavam disciplinas não tinham lugar neste curso. Kildare sugere a existência de uma classificação hierárquica dos alunos, em decorrência de seu desempenho acadêmico. Eram três os tipos de alunos: os “Petianos”⁴⁵, os estudantes sem reprovação e os alunos com reprovação. No primeiro grupo estavam alunos que, além de não terem nenhuma reprovação estavam envolvidos em atividades de pesquisa, ensino e extensão, especificamente como membros do PET. No segundo estrato se encontravam os alunos que não eram membros do PET, mas que também não possuíam qualquer reprovação. E, por fim, os alunos que possuíam alguma reprovação. Estes eram facilmente identificados por não estarem integrados a uma turma. Visto que reprovavam, não seguiam fazendo as mesmas disciplinas com os colegas com os quais ingressaram, se tornavam “irregulares”.

⁴⁵ PET - Programa de Educação Tutorial. O PET é um Programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, que se organizam em grupos, recebendo orientação acadêmica de professores-tutores. É comum que alunos e professores se refiram aos alunos membros dos diversos PET's existentes na UFC como Petianos.

A expressão “Aluno Regular” é utilizada institucionalmente pela UFC para designar todos os alunos que possuem matrícula ativa, mesmo que estejam afastados do curso por regime especial, trancamento total ou matrícula institucional. Dentro desta categoria de Alunos Regulares, há ainda a subdivisão entre “Aluno Nivelado”, “Aluno Atrasado” e “Aluno Adiantado”. Estes três últimos são classificados de acordo com a relação entre seu “andamento temporal” e o “andamento curricular”. Desta forma, Aluno Atrasado é o aluno que, por motivo de reprovação, trancamento ou matrícula institucional, não possui mais o andamento temporal e o andamento curricular de seu curso simultâneos⁴⁶. Entretanto, nesta dissertação, farei uso da classificação aluno irregular enquanto categoria êmica, o que equivale, na forma institucional, a classificação de aluno atrasado⁴⁷.

Estes alunos irregulares formavam o que Kildare chamou de “uma multidão de pessoas sós”. Uma multidão pois, por mais que estes se sentissem solitários e rejeitados pela coordenação, eles formavam a maioria dos alunos do curso, “então tinha uma multidão de irregular que não se dava com ninguém”, como afirmou Kildare. Os alunos que fazem parte desta pesquisa, com poucas exceções, fazem parte desse grupo que seria chamado de irregular na narrativa de Kildare. Por mais que esta primeira da trajetória de Kildare seja apartada por pelo menos 15 anos da trajetória dos estudantes participantes do Grupo de Autocuidado, os problemas colocados são semelhantes.

Restando um ano e meio de curso, já com 22 anos, Kildare conta que abandonou o curso, aceitando a pressão que vinha sendo feita, dentre outros, pela coordenação. A pressão era sentida tanto pela solidão em relação aos demais colegas como no trato direto com a coordenação. Nesse período, a matrícula era feita diretamente com os coordenadores, sem intermédio do sistema eletrônico de acesso do aluno, de forma que Kildare relata que todos os semestres precisava pedir por vagas nas turmas, “e essa luta dos irregulares de ficar pedindo disciplina pro coordenador era o pior momento do semestre”. Kildare também conta que como não havia critérios muito claros de seleção de bolsistas, isto facilitava os alunos irregulares serem preteridos em relação aos regulares durante os processos de seleção.

Então.. Por essas e por outras fica muito claro pra nós irregulares que eles [professores e coordenadores] faziam de tudo pra deixar a coisa mais difícil. Quase mesmo dizer na cara pra gente desistir, abandonar e abrir vaga pra quem quer fazer a coisa acontecer. Como se a gente não quisesse fazer a coisa acontecer.

Essa distinção entre os que querem e os que não querem “fazer a coisa acontecer” é outra problemática trazidas pelos alunos que participaram do grupo de autocuidado, em 2018. Os alunos que experimentam crises de ansiedade ou depressão e que participam desta pesquisa são

⁴⁶ Há ainda a classificação de Aluno Livre, que corresponde ao estudante cuja integralização curricular não contém o componente curricular da turma no qual ele solicita vaga. Logo, se confirmada, sua matrícula ocorre na qualidade de componente optativo livre.

⁴⁷ Não foi possível ter acesso às estatísticas referente a quantidade de alunos regulares e irregulares na UFC, conforme pode ser visto no processo nº23067.032911/2019-45, pela lei de acesso à informação.

constantemente confrontados com esse sentimento de culpa por “ocupar uma vaga” de alguém que poderia ter uma produção acadêmica mais volumosa. Entretanto, essa culpa é também acompanhada de uma defesa, também enunciada por Kildare, que enfatiza que eles, os estudantes adoecidos, estão tentando e fazendo muito esforço para conseguir cumprir o que se espera deles enquanto estudantes. O esforço é um símbolo privilegiado na valoração das relações sociais em um ambiente corporativo, do qual a universidade não escapa, como já foi argumentado. A acusação da ausência de esforço é, portanto, uma deslegitimação da pessoa em um ambiente corporativo.

Kildare abandonou o curso, restando um ano e meio para sua conclusão. Não chegou a fazer trancamento de matrícula, apenas abandonou e passou sete anos afastado da universidade. Nesse período afastado, ele trabalhou como corretor de imóveis e também se casou. Devido ao casamento decidiu que precisava de uma profissão com mais segurança, o que fez cogitar concluir a graduação. A experiência com sua primeira etapa na universidade, o fez precisar “criar coragem” para retornar. E essa coragem foi adquirida não apenas por si, mas também por “uma necessidade de algo melhor para minha família, porque se fosse algo melhor só para mim talvez eu não voltasse, talvez eu não enfrentasse essa selva de novo”. Ao buscar meios de reabrir sua matrícula, teve apoio da nova coordenadora, que havia sido sua orientadora durante a primeira etapa da graduação. A reabertura de sua matrícula foi aceita com o aval desta coordenadora e com o compromisso de terminar o curso em um ano e meio. Entretanto, essa segunda fase marca uma nova relação com a universidade e com os estudos.

[...] Eu entrei.. eu entrei na primeira vez com 18 anos. Saí com 22 e voltei com 29. Então eu entrei a primeira vez com 18 e a segunda vez com 29. Quando eu voltei para cá com 29, com uma cabeça de um ser humano de 29, eu disse ‘não, eu vou fazer as coisas dentro do meu limite, eu vou fazer concluir esse curso de psicologia gostando de concluir esse curso. Ai eu passei a não me preocupar mais com a loucura da vida acadêmica

Não se preocupar com a loucura da vida acadêmica significou cursar as disciplinas “de uma maneira mais tranquila” e não “querendo mostrar que eu era o melhor acadêmico do mundo”, pois agora havia outras prioridades em sua vida, que o moviam para fora da universidade, como ficar com os amigos ou estar com sua esposa. Desta forma, “a faculdade era um lugar de trânsito, e não um lugar de permanência, como era na minha primeira etapa”. Isso não significou, entretanto, um envolvimento menor com a faculdade. Foi neste período que Kildare entrou para o L’ABRI. Este laboratório tornou-se “um espaço para dar conta desse peso” da universidade. Antes que acumulação de tarefas, o laboratório representou um espaço físico para habitar a universidade (de formas diversas, com estudo, mas também com descanso e lazer) e também uma orientação para os estudos.

[...] O L'ABRI não dava só sombra. Me dava um espaço para estudar [...]. Posso usar a internet daqui. Posso dormir, posso fazer outras coisas. Eu posso guardar as minhas coisas aqui e ir poder almoçar leve, sem mochila, sem nada. Então ele me ajudou nessas pequenas coisas, estruturalmente falando, [...] mas que eram importantíssimas. E no sentido acadêmico também me ajudou com o peso das disciplinas porque eu passei a ter um foco. Que era o foco da linha de pesquisa do LABRI. Então os meus estágios, as minhas disciplinas, os meus artigos, passaram a ser coisas vinculadas a uma temática que eu gosto junto a orientadoras que eu me dou bem. Pra mim foi muito importante esse processo, de achar o meu caminho e de achar pessoas que eu conseguiria evoluir esse meu caminho, mas que não seriam pessoas que me adocessem, mas pessoas que me apoiassem. Então isso tudo foi o L'ABRI, foi esse processo de me ajudar com esse peso. Que em si já era um peso bem menor do que na primeira etapa. Porque eu mesmo não me dava peso extra. Eu me dava o peso que eu poderia suportar.

Essa mudança de postura no trato com a universidade, que ele descreve como se dar o peso que poderia suportar, resultou em uma culpa menor por não responder a todas as expectativas que ele sentia sobre si, enquanto estudante. Junto a isso, formou-se uma rede de apoio, dentro e fora da universidade, representado pelo laboratório do qual passou a integrar e também das relações afetivas fora da universidade. Também fica evidente que na segunda etapa desta trajetória, Kildare narra a possibilidade de operar entre diferentes papéis. Ele volta como estudante, mas também deixa de ser estudante para ser amigo, marido e outros papéis menos definidos em sua narrativa. Assim como Ana, Kildare busca usar a universidade como palco para o exercício de diversos personagens.

Neste processo de retorno à universidade, Kildare se aproximou do Psicodrama por meio do laboratório no qual viria a ser o coordenador do Grupo de Autocuidado. Sua atuação no grupo, está tão ligada ao psicodrama como a sua trajetória.

Então eu trago muito do que eu entendo como meu papel de estudante. Só que eu trago o meu papel de estudante como o meu papel de estudante da segunda etapa. Enquanto os meninos do autocuidado, de um modo geral, eles insistem em manter o papel de estudante da primeira etapa

Desta forma, o conjunto de ferramentas utilizadas no grupo, oriundas do psicodrama, tem como objetivo a criação de relações saudáveis e de papéis funcionais; o que significa, na relação aluno-professor, por exemplo, que o aluno entenda suas atribuições enquanto aluno e as do professor enquanto professor. Como Kildare falou, “papel funcional é um papel no qual eu sei o meu lugar nessa relação e eu sei o lugar do outro na relação”. O objetivo do Autocuidado é, portanto, o desenvolvimento do papel de aluno, reconhecendo, porém, os diversos papéis que se relacionam com este. O Psicodrama atua, para Kildare, como uma metodologia e como algo que o auxilia a rever sua própria trajetória, para compartilhá-la com os demais alunos; para além disso,

sua trajetória sintetiza as bases formadoras do Grupo e ainda o serve como matéria-prima para guiá-lo.

De forma que a trajetória de Kildare elucida tanto sobre os encontros das narrativas no Grupo de Autocuidado quanto a plano de fundo teórico metodológico do psicodrama.

Como ressaltai anteriormente, o delineamento metodológico e teórico feito pelo grupo faz uma seleção das demandas trazidas pelos alunos. Assim como Strathern fala em relação aos métodos de avaliação, qualquer que seja o sistema utilizado, ele só será capaz de perceber as representações de um tipo particular (STRATHERN, 1997, p.311), da mesma forma, uma ferramenta terapêutica específica perceberá demandas específicas. O que cabe aqui não é determinar qual a melhor ferramenta para responder às demandas dos alunos, mas perceber as limitações e potencialidades postas por cada uma. A seguir apresento a dinâmica dos grupos, as narrativas dos alunos e suas demandas por acolhimento.

3.2.2 - Encontros de Autocuidado

Em 2018, foram propostos dois grupos de autocuidado, um no Campus do Benfica e outro no Campus do Pici. Porém, este último não teve continuidade devido à dificuldade de formar turmas com horários compatíveis com os alunos. Desta forma, ao final de maio, passaram a ocorrer dois encontros semanais no Campus do Benfica, que já tinha uma demanda maior por participação. No segundo semestre deste mesmo ano, os dois grupos foram mesclados em um único grupo no campus do Benfica.

A quantidade de participantes nestes grupos não se mantém de forma fixa. Existem alguns alunos que estão presentes em quase todos os encontros, mas a quantidade costuma oscilar entre quatro e quinze participantes. Entretanto, é importante perceber também a participação daqueles que não mantêm tanta regularidade, na medida em que levantam questões ligadas à própria seara do sofrimento, como a presença crises de ansiedade, sobrecarga de estudos e problemas não acadêmicos; ou ainda, podem acenar para uma não adequação às dinâmicas deste grupo.

Os encontros ocorreram na sala de grupos da clínica escola de psicologia da UFC, com exceção do período das férias letivas, quando ocorreram em uma sala na sede do L'ABRI, que também se localiza no campus do Benfica. Durante os encontros, todos sentam-se no chão ou sobre almofadas, geralmente próximos às paredes. Alguns alunos sentem-se mais à vontade para deitar durante os encontros. Alunos e organizadores assumem uma posição de pouca distinção entre si, no que se refere à distribuição no espaço. Entretanto, por mais que a posição dos participantes varie, os que estão na organização sempre ficam em um local fixo, próximo à porta de acesso à sala.



Figura 2: Sala de Grupos da Clínica Escola de Psicologia da UFC [1]



Figura 3: Sala de Grupos da Clínica Escola de Psicologia da UFC [2]

O espaço do Grupo de Autocuidado pode ser caracterizado como um ambiente no qual são discutidos e negociados os significados acerca do que significa estar na universidade como estudante. É também um espaço no qual falar do sofrimento e de si é não só permitido como incentivado. Não raramente, os estudantes definem esse ambiente como um no qual percebem que não estão sós em relação a como se sentem.

A dinâmica dos encontros sempre inicia com um ‘aquecimento’, ou seja, como um momento de conversa que não pretende imediatamente tocar em qualquer assunto delicado ou de forma aprofundada, mas pretende incentivar os participantes a falar e verificar se existem questões que eles buscam colocar em debate. A partir daí, são propostas atividades que tenham como objetivo fazer os estudantes participarem ativamente, falando, compartilhando e interagindo uns com os outros. Os encontros são finalizados sempre com o pedido para que todos os estudantes resumam em uma palavra (ou uma frase) o que o momento foi para eles. Esta palavra serve ao Diretor como

um termômetro das emoções trazidas. As palavras usadas pelos alunos têm muita relação com a dinâmica de relações e dos temas trabalhados no dia. As palavras apresentadas ao fim serviam para o debate entre os organizadores do grupo acerca dos efeitos das atividades propostas nos alunos e para planejar as próximas atividades. Algumas das palavras postas pelos estudantes foram:

Abraço	Bem	Ebulição	Imaginação	Nostalgia	Plenitude	Recomeço	Tarô
Acolhimento	Calmaria	Expectativa	Indiferente	Novidade	Presença	Reconfortante	Tato
Ajuda	Caminhar	Fé	Intenso	Pedras	Pressa	Reconhecimento	Tenso
Alívio	Comunicação	Felicidade	Leveza	Pensativo	Pró-atividade	Refletir	
Autocuidado	Confusão	Identificação	Máscaras	Performances	Projeção	Resiliência	

Algumas das palavras retomam algo diretamente da atividade feita no dia, como Performances, Máscara, Tarô ou Pedras. Outras dizem respeito a um estado emocional de tranquilidade e serenidade (Acolhimento, Ajuda, Alívio, Calmaria, Leveza, Reconfortante). Por outro lado, outras palavras indicam a presença de dúvidas e conflitos, o que tanto podem ser um objetivo do diretor do grupo em determinado encontro, como um efeito não desejado (Confusão, Ebulição, Intenso, Tenso). As palavras fazem maior sentido dentro do contexto das atividades exercidas no dia e do relacionamento de cada um com as narrativas tecidas.

Narrar, nesse contexto do grupo, é colocar à disposição dos demais suas palavras. Narrador e ouvinte são posições que são intercambiadas de forma constante, apesar de ser clara a distinção entre as duas, visto que quando um aluno narra, os demais escutam. Relato a seguir três encontros do grupo, um ocorrido no primeiro semestre, outro no período de férias e um do segundo semestre de 2018. Os relatos têm o objetivo de apresentar a dinâmica dos encontros do grupo e as demandas postas em debate.

3.2.3 - Episódio 1 - A Utopia da Universidade

Este encontro do grupo de autocuidado ocorreu no período de férias letivas. Nos últimos encontros do primeiro semestre do grupo, foi colocada a opção das atividades serem suspensas durante o período de férias ou, com o início do semestre seguinte, abrir novamente as inscrições no Grupo de Autocuidado. Uma das interlocutoras, Catrina, preferiu que o grupo continuasse sem a

interrupção das férias, pois não gostaria de ficar sem o grupo até setembro, pois “o semestre já vai estar rolando e já vou estar pirando na ansiedade”.

Desta forma, os encontros passaram a ocorrer não na sala de grupos da Clínica Escola, como vinha acontecendo, e sim no próprio Laboratório de Relações Interpessoais (L'ABRI). A organização da sala era feita de forma semelhante aos outros momentos do grupo: almofadas no chão e todos sentados em círculo. Foram realizadas quatro reuniões do grupo durante o mês de julho, sendo que em uma delas houve atividades físicas na quadra de esportes do Centro de Humanidades 2, da UFC, e alguns dos alunos trouxeram parentes ou amigos para participar.

O encontro que descrevo a seguir, ocorreu no dia 11 de julho e foi o segundo deste mês. Nele estavam presentes seis estudantes, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os estudantes eram dos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Gastronomia e Educação Física.

Durante o aquecimento do grupo todos os presentes falavam de assuntos diversos, até que Kildare perguntou como foram os últimos quinze dias deles, que correspondiam ao final do primeiro semestre letivo de 2018. Esta intervenção os levou a questionar o limite entre férias e trabalho, se as férias deveriam servir ao descanso ou serem misturadas ao trabalho e estudos. Não houve consenso quanto a esse ponto, Cíntia comentou que usa as férias para estudar aquilo que não conseguiu durante o semestre, visto que sempre resta assuntos não estudados. Porém, usa as férias para estudar aquilo que mais lhe dá interesse ou para concursos públicos, “me esgotei na universidade, me esgotei nas férias”.

Foi nesta relação com a universidade que foi proposta a atividade deste dia. Todos receberam metade de uma folha de tamanho A4. Nela, deveriam escrever cinco enunciados, ligados à universidade, relacionando o que eles gostariam que houvesse na universidade para ser esse um local que lhes trouxesse prazer e saúde mental. Kildare disse que deveriam ser exatamente cinco itens e nesta atividade, ele pediria que todos falassem todos os itens de sua lista⁴⁸. A seguir, cada aluno leria e explicaria todos os itens de sua lista. Os outros deveriam defender e argumentar a retirada de um dos itens da lista de quem falou. De acordo com Kildare, isso seria uma espécie de “estágio de relações humanas”. Eles deveriam se opor, sem se ofender. O objetivo da atividade, segundo Kildare, era desenvolver uma habilidade necessária ao papel de estudante, já que “todo acadêmico tem que ser argumentador”. Foi deixado um tempo para que cada aluno escrevesse sua lista. Este é um momento interessante para notar as interações que o grupo gera entre si. Como este grupo já estava junto há alguns meses, alguns alunos passam a criar laços de afeto entre si. Tainá, aluna do curso de gastronomia, que sempre fora muito reclusa durante os encontros, ao terminar sua lista, desenhou os demais alunos que estavam no encontro e os mostrou seus desenhos.

⁴⁸ Em diversas atividades a fala dos alunos é facultativa, enquanto em outras, como essa, é solicitado que todos se pronunciem. O limite de enunciados é também uma forma de garantir a participação dos alunos, assegurando também uma participação relativamente equitativa.

Apresento a seguir um resumo do que foi apresentado pelos alunos. Para isto, cito a primeira lista apresentada, por Gabriel, das Ciências Sociais. Esta foi a lista que teve maior repercussão nos comentários dos outros alunos, além de condensar muito do que também estava presente nas outras listas.

Seu rol de elementos necessários à universidade foi iniciado com “Ligação com a realidade”. Esse ponto diz respeito à universidade ter mais ligação com o “mundo real”, ou seja, com as experiências, suas e de terceiros, fora da sala de aula, “que a teoria não seja apenas teoria, e nem a prática seja apenas prática”. Ele disse que não tem encontrado equilíbrio nestes dois pontos, “o conhecimento da universidade é muito fora da realidade”. O item seguinte é a Existência de um Debate Saudável. Para ele, a imagem que viria imediatamente ao pensar idealmente em universidade é um local de debates apaixonados. Pessoas se opondo, colocando suas ideias e debatendo. Entretanto, isto não é o que ele encontra. A existência de uma “hierarquia muito forte entre quem é professor e quem é aluno” atrapalha muito a possibilidade desses debates, pois há professores que silenciam os alunos. Como exemplo, ele cita situações que um professor pede que o aluno fale para “propositalmente” o cortar e dizer que ele está errado. Essa situação o faz pensar em desistir de disciplinas. O item três, que foi unanimidade em todas as listas, é Apoio Psicológico. De acordo com Gabriel,

a gente entra na universidade, em geral, muito novo, a gente passa por muita coisa, a gente tem contato com conhecimento de alto nível e tem muita pressão, muita exigência. É o momento que a gente aprende muito, se transforma muito, mas por isso também, muitas bases da gente vão sendo deterioradas para se tornar uma nova coisa. Sem apoio psicológico fica muito complicado, porque é muita coisa, é pouco tempo e tudo muito intenso e há a competição, e há os problemas e sempre exigências acima do possível do que a gente consegue fazer. Então o apoio psicológico é muito importante

Esta sua fala condensa muito das demandas trazidas pelos alunos. A mudança de um ambiente para o outro, a vida fora do ambiente familiar e escolar para outro com mais liberdade, junto a todas as demandas de excelência e o sentimento de competitividade. Suas bases anteriores de sociabilidade e cuidado vão sendo derrubadas, entretanto, sem que haja cuidado de repô-las por algo novo. Outro aluno, Valente, ao também citar o mesmo item em sua lista, comentou que seria uma utopia dele ver a universidade “focar na saúde mental dos alunos”. Ele falou que estudar 14h/dia para fazer uma prova, perder o final de semana inteiro estudando, não lhe parece algo bonito ou algo bom. Valente entende que há uma romantização do sofrimento e “se matar em uma cadeira” é, ainda assim, insuficiente. Para ele é como se ele só prestasse se fosse um aluno exemplar e que se sacrifique em prol de resultados cada vez melhores. Caso não seja, não merece atenção. Entretanto, seu próprio comentário encerrou com ele dizendo que a reclamação dele poderia ser

porque ele é preguiçoso, o que pode apontar para uma forte internalização do discurso competitivo e empreendedor de si.

O penúltimo aspecto enumerado por Gabriel reflete o sentimento de insegurança gerado por essa transição por mundos distintos. O item é Estabilidade. Gabriel afirmou que se sente muito instável na faculdade. No curso dele (Ciências Sociais), a sensação é de que a qualquer momento um colega pode entrar em surto ou pode deixar de ir devido à dificuldade econômica. Por isso, ele não sabe quem estará por perto ao longo dos anos. Como exemplo, citou uma moça que, no primeiro semestre, desmaiou após entregar um trabalho, pois havia passado noites sem dormir para terminar. "Falta um clima mais leve. Às vezes eu tenho medo das pessoas se desfazerem na minha frente". Seus receios são de não saber se vai poder continuar na universidade, porque às vezes tem que trabalhar e estudar e conciliar essas atividades exige, em alguns casos, mais do que eles conseguem sem adoecer; não saber se tem condições emocionais de continuar na universidade; não saber se o que aprende tem utilidade prática para conseguir um emprego. "Eu sinto muito falta dessa estabilidade, de um clima mais leve, para poder ver um futuro". Por fim, sua lista termina com Fazer Parte de um Grupo. Aqui ele citou a competição existente na universidade, como algo que impede a formação dessa comunidade. "Dentro da universidade a gente tenta estudar, mas a gente acaba preso a um egocentrismo, um egoísmo, porque tem duas bolsas para 160 alunos". Para ele, é marcante o sentimento de estar solitário dentro da academia, sem integração com os colegas ou com seu departamento. Este mesmo tema será retomado na História de Lúcia.

3.2.4 - Episódio 2 - Revisitando fotos

O segundo episódio que escolhi para narrar diz respeito a um encontro no qual eu atuei como Diretor, no dia 23 de maio de 2018. Esta reunião do grupo mostra a presença de alguns temas menos ou não diretamente ligados à academia, mas que não deixam de ser demandas dos alunos. Os organizadores do grupo durante o primeiro semestre de 2018 foram Kildare Braga, Paulo Francis⁴⁹ e eu. Neste encontro todos os três estiveram presentes, sendo que Kildare e Paulo Francis, que atuaram como Egos Auxiliares e eu como Diretor (para usar a nomenclatura do Psicodrama). Oito estudantes participaram deste encontro, dentre eles Gabriel, Tainá e Catrina, já citados no Episódio 1.

Algumas vezes, ao chegar para os encontros na Clínica Escola, eu ficava por um tempo na sala de espera, vendo os alunos que chegavam e olhando o ambiente. A sala de espera da clínica possui uma televisão que está sempre ligada durante o horário de funcionamento do
⁴⁹ Paulo Francis é um aluno da graduação em psicologia da UFC que se voluntariou a participar do grupo. Eu e ele exercíamos funções semelhantes nas atividades do grupo. Paulo também havia sido membro do grupo de autocuidado em 2017, porém como aluno participante. À partir do segundo semestre ele não participou mais das atividades.

estabelecimento. Neste dia notei algumas matérias que estavam sendo transmitidas no programa Globo Esporte falavam de pressão e competitividade como aspectos positivos na formação de carreiras. Em uma matéria o técnico interino do time local de futebol, Ceará SC, falava que ele estava em um grande time e, portanto, tinha que lidar a pressão, de forma que não haveria o que fazer quanto a isso. Em outra matéria, o goleiro do time carioca Clube de Regatas do Flamengo, Diego Alves, falava que sua vida sempre foi marcada por pressão. A declaração do goleiro e a do técnico eram marcadas por uma matéria que louvava suas dificuldades e a capacidade de suportar pressão. Esta capacidade é tema recorrente nas grade de programação das principais redes de televisão no Brasil. Os diversos *reality shows* transmitidos têm diversos pontos em comum: a eliminação do menos resistente às provas, o incentivo a vitória a custo de sacrifícios pessoais ou de terceiros, a punição de comportamentos que não resultem em maior produtividade (VIANA, 2011, p.30). O formato dos *reality shows*, mas não só deles, com suas provas e eliminações, reforça o sofrimento. A concorrência é talvez o símbolo mais precioso destes programas. Esse parêntese que faço não é aleatório, o que desejo mostrar é que tal reprodução social baseada em concorrência e competição alcança também o ambiente acadêmico. Os mesmos valores vistos em tais programas, especialmente no que se refere a concorrência e, conseqüentemente, a eliminação, estão presentes a todo momento nas narrativas apresentadas nesta dissertação.

Após o tempo na sala de espera, já na sala de grupos, começamos as atividades. Na semana anterior, havia sido proposto que os alunos buscassem duas fotos que representassem um momento bom e um momento ruim de suas vidas⁵⁰. Informei que gostaria que eles compartilhassem esses momentos com os demais alunos. Essa atividade funcionou como uma extensão de um dos encontros anteriores no qual Kildare orientou os participantes a desenharem uma linha da vida deles, acerca da qual eles refletiram sobre sua trajetória. A atividade feita com as fotos faria com que os estudantes selecionassem momentos dessa sua trajetória.

A primeira parte da atividade era saber como tinha sido para eles a busca dessas fotos e a escolha dos momentos significativos. Uma das alunas, Glória, que é recém-ingressa no curso de Letras, contou que a busca das fotos a levou a uma conversa com os pais, para rever todas as fotos e conhecer os momentos em que elas foram feitas. Já Gabriel, do curso de Ciências Sociais, disse que o processo o levou a revisitar fotos que lhe causavam mal, mas também encontrou coisas que lhe fazem bem.

Todos do grupo falaram de suas fotos e, ao terminarem, as colocaram no meio da sala. Quando faziam isso, alguns alunos se aproximavam para ver as imagens no chão. Amarante, aluno do curso de Gestão da Qualidade na UFC, informou que não teve tanto tempo de procurar, mas

⁵⁰ Esta atividade foi planejada juntamente com membros do Rastros Urbanos, um grupo de estudos e pesquisas, vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da UFC. Porém, no dia da realização da atividade os membros do grupo que estariam presentes não puderam comparecer.

levou duas fotos de sua participação nos Encontros Universitários⁵¹. Estas fotos o traziam alegria, pois falou que se sente feliz por estar na universidade, considerando que fora jubilado anteriormente e que abandonou um curso na Universidade Estadual do Ceará mas que agora, porém, está concluindo uma graduação na UFC. Gabriel falou que a primeira imagem que veio a mente dele, quando pensou em uma memória ruim, foi uma foto que ele possui de quando fez uma operação e passou muito tempo afastado de suas atividades, inclusive a universidade, devido à recuperação. Ele diz que até hoje se sente em um estado de suspensão, como se sua recuperação da cirurgia não tivesse passado. Mas ele não gostou de ser ver naquela foto, por esta razão, escolheu levar outra foto para representar um momento negativo. Apesar da ausência desta foto, os demais alunos presentes falaram, ao comentar que aquela cena estava presente por meio da narrativa de Gabriel. A sua foto de um momento negativo foi uma que retrata a seleção da bolsa de um programa de extensão da UFC. Na foto todos estão aglomerados em volta dele. Todos estão felizes, menos ele. O problema deste projeto, afirma ele, é que todos “têm que estar felizes nas atividades”, e ele não quer ser obrigado a estar feliz. Para narrar um momento bom, ele levou uma foto de uma coleção de *Action Figures*⁵², que ele mesmo faz. Construir essas miniaturas o fazem se sentir capaz de aprender coisas novas ou de adquirir novas habilidades. Gabriel comentou para o grupo que estava construindo uma *Action Figure*, que vinha sendo particularmente difícil, e que, quando terminar, tinha um compromisso consigo para ser o fim do período de suspensão que parece se estender desde a cirurgia.

Dos oito estudantes presentes, cinco trouxeram fotos relacionadas a sua relação com os pais. Assuntos familiares recorrentemente se misturavam as demandas acadêmicas dos alunos, durante os encontros do Grupo de Autocuidado. Por isso, Kildare, ao fazer atividades para “desenvolver o papel de estudante”, também levava os alunos a uma reflexão sobre o papel de filho/filha e irmão/irmã, pois na trajetória de cada um, essas formas de se relacionar se misturavam constantemente. Catrina, por exemplo, levou uma foto com seu pai. Ao apresentar a foto, ela falou eles vinham tendo uma relação difícil, sendo até mesmo “agressiva” por algum tempo, mas que vinha melhorado recentemente. A foto que Catrina levou mostrava uma festa de aniversário. Ao olhar para a foto, Catrina lembrava que depois do momento registrado na foto, seu pai ficou embriagado e, em uma discussão, a empurrou. Outra aluna mostrou, em uma das suas fotos, ela com os pais, ainda como uma criança de colo. Porém, ao falar da foto contou que o pai bebe muito, e que ela sente falta dele. Ela rapidamente começou a chorar ao falar da foto do pai e preferiu não

⁵¹ Os Encontros Universitários são eventos organizados anualmente pela Universidade Federal do Ceará. Neles, os estudantes fazem apresentações de suas produções acadêmicas.

⁵² *Action Figures* são miniaturas de plástico de personagens fictícios, geralmente de filmes, jogos ou livros.

continuar sua narrativa. Sua segunda foto, de um momento feliz, era uma viagem recente que havia feito com o namorado.

Glória levou duas fotos de família. Em uma ela é recém-nascida, está com a mãe na maternidade. A partir desta foto, ela narrou a história dos pais dela até seu nascimento. A memória ruim, era a de uma prima próxima que ficara grávida, e tivera uma filha. Glória sentiu como se fosse ter uma irmã, e acompanhou de perto toda a gestação. Infelizmente, a criança faleceu alguns dias depois do nascimento. Ao contar a história, Glória lembrou que a prima teve outro filho, o qual ela disse que ama muito, mas que teve que se distanciar agora devido à faculdade.

Depois das narrativas serem compartilhadas, solicitei que todos ficassem de pé. Contei a história que Primo Levi narra no seu livro *É isto um Homem?*, acerca de um pesadelo que teve, no qual, ele voltara do campo de concentração no qual estava detido e se reunia com as pessoas queridas para si. Estava bem cuidado e alimentado. Porém, quando ele passa a relatar sua trajetória de dor, todos se levantam da mesa e saem. Seu pesadelo era não encontrar alguém com quem compartilhar sua história. Utilizei esta passagem para agradecê-los por compartilharem suas histórias com o grupo. A seguir, pedi que eles olhassem as fotos no chão e que andassem entre elas. Então pedi que eles buscassem pontos em comum entre suas histórias. Nas conversas uns com os outros eles fizeram conexões e compartilharam seus sentimentos pelas narrativas dos outros. Falaram, por exemplo, sobre relações com animais de estimação, sobre relações com os pais e sobre formas estar na universidade.

Ao final deste encontro, Kildare pediu que todos falassem a palavra que poderia resumir o encontro do dia. Algumas das palavras ditas foram memorável, respeito, lembranças. Mas uma das alunas resumiu o encontro como Invasivo. Quando todos os alunos foram embora, ficamos na sala eu, Kildare e Paulo Francis, para conversar sobre o que havia sido feito. Concordamos que o encontro os ajudou a compartilhar suas narrativas, mas que o encontro precisaria de um fechamento para tudo que ficou em aberto.

3.2.5 - Episódio 3 - Desenhos

O último episódio do Grupo de Autocuidado que apresento aqui ocorreu no primeiro semestre de 2018. Para ser mais exato, este foi o 8º encontro de um dos Grupos de Autocuidado que vinha ocorrendo no Campus do Benfica. O objetivo de apresentar este encontro é mostrar de que modo se dão os debates entre os alunos e alunas participantes, e de que forma eles constroem conexões e divergências em suas narrativas. Neste encontro, Kildare não esteve presente, de forma que a direção das atividades ficou na responsabilidade de Paulo Francis e eu. A ausência do Diretor

habitual dos encontros pode contribuir para um debate maior entre os alunos, devido ao espaço vazio deixado. Porém, outro fator que contribuiu para o debate foi que as alunas que participaram deste encontro já vinham construindo uma relação mais estreita. Ao longo dos encontros, os participantes do grupo vinham criando laços entre si e fazendo cada vez mais intervenções, tomando cada vez mais para si as atividades geridas durante o dia. Enquanto nos primeiros encontros todas as falas eram solicitadas pelo diretor, os encontros seguintes já são marcados por pontuações e temáticas trazidas pelos próprios “protagonistas”.

A situação a seguir é um recorte deste encontro⁵³, que ocorreu próximo ao final do semestre, o que faz com que questões relacionadas às demandas da universidade estejam mais presentes dentre os participantes. Pelo mesmo motivo, alguns membros do grupo se ausentaram devido à necessidade de se prepararem para avaliações em disciplinas.

O encontro descrito contou com cinco estudantes, todas mulheres e de distintos cursos da universidade: Rubi (Gastronomia), Lúcia (Farmácia), Cecília (Biotecnologia), Duna (Letras-Inglês) e Cíntia (Educação Física). Duna era recém-ingressa na faculdade, enquanto Lúcia estava nos últimos semestres para a conclusão do curso. As demais se encontravam nos semestres intermediários e sua idade delas variava entre 18 e 29 anos.

Atuei neste encontro como diretor, propondo uma atividade e fazendo o aquecimento do grupo. O encontro ocorreu em uma quarta-feira, na sala de grupos de clínica escola da UFC. Como sempre, sentamos todos no chão, em um círculo. Inicialmente, estivemos todos encostados na parede da sala, porém, como éramos poucos participantes, ao longo da atividade proposta, sentamos um círculo menor, no meio da sala. Para o aquecimento do grupo, perguntei como fora a semana delas e se algo do último encontro havia refletido em seus dias. Duna contou que havia passado por uma crise de ansiedade devido a um seminário que deveria apresentar em inglês e para o qual ela não se sentia segura, apesar de ter estudado. Ela havia se ausentado do grupo, ao qual ela se refere como “a terapia”, para se dedicar aos seus estudos por mais tempo. Porém, sua conclusão em relação à crise de ansiedade e ao afastamento do grupo foi que “não é uma boa abandonar terapia por trabalhos da faculdade”. Cecília também disse que estava tendo uma semana corrida devido à quantidade de provas, assim como devido às atividades do programa que participa e do qual é aluna bolsista e de um grupo de dança.

Se referindo às crises de ansiedade que Duna havia comentado, Cíntia relatou também ter crises de ansiedade e que, por ser ansiosa, é muito impulsiva e por isso volta a cometer os mesmos erros, “isso acaba comigo”. Ela disse que começou a praticar meditação e que os exercícios de respiração provenientes dessa prática a ajudam muito. Para Cíntia isso traz a ela um melhor controle

⁵³ Devido a questões da proteção do sigilo dos alunos participantes, nem todas as situações podem ser debatidas neste trabalho.

e administração dos sentimentos, de forma a “não dar tanta intensidade em determinados momentos”. Ela contou para as outras estudantes que sabe que sua "falha maior é justamente o emocional, então procuro terapias mais... coisas que me ensinem a aprender [a lidar com] isso". Duna comparou a forma de cuidado levantada por Cíntia dizendo que não funciona para si. Para ela, quando sente que está em crise é

só deitar na cama e morrer. Mas eu tenho síndrome do pânico. Então minha ansiedade quando se eleva, acaba em crise de pânico e aí eu tento não elevar a ansiedade. Quando tenho ansiedade eu vou para casa e fico trancada no meu quarto esperando ela passar, porque se eu piorar eu surto de uma vez.

As categorias psiquiátricas são, neste campo de estudo, também categorias êmicas. Visto que, ao receber os diagnósticos, os estudantes passam a manuseá-los em sua vida e algumas destas estudantes já vivem em relação com os diagnósticos psiquiátricos há algum tempo, seja para si ou com familiares. O que é comum a todas as estudantes, é que a linguagem psiquiátrica é adotada e compreendida. Esta apropriação dos diagnósticos psiquiátricos também esteve presente na história de Cassandra. Descrevi em outro trabalho (FREITAS, 2017) alguns usos e dilemas resultantes do manejo com diagnósticos acerca de transtornos mentais, para estudantes universitários. Argumentei que o diagnóstico possui um efeito duplo sobre estas pessoas: tanto impõe um estigma sobre o aluno como pode ser evocado como uma palavra que permite traduzir, no sentido de tornar compreensível para outros, a angústia sentida. Neste sentido o diagnóstico, quando chancelado por um profissional, é também uma forma de barrar a dúvida do outro sobre sua narrativa (*Ibidem*, p.67).

Entretanto, neste trabalho meu foco não é o aprisionamento da identidade dos alunos enquanto sujeitos diagnosticados, o que implica em uma série de consequências como dúvidas acerca da racionalidade e da capacidade de tomar decisão que eles terão. Tais aspectos são importantes e são bastante valorizados na aquisição de capital acadêmico. Porém, nesta dissertação, trato de como suas identidades são impedidas de se desenvolverem quando os estudantes precisam assumir um papel fixo de aluno universitário, os impedindo de exercer a mutação dos diversos papéis que constituem sua experiência de vida. Voltarei a este ponto ao final do capítulo, mas é válido adiantar que me apoio em uma noção de identidade da forma defendida por Ciampa (1987), para o qual a identidade humana é necessariamente uma metamorfose, ou seja, um processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, vinculado a condições materiais e históricas dadas (CIAMPA, 1998, p.88). As identidades trabalhadas nesta dissertação são uma constante dialética entre a subjetividade e as questões estruturais da sociedade na qual vivem meus interlocutores. Os diagnósticos se tornam essa escolha necessária, que permite operacionalizar determinadas relações e afetos, mas que congela outros.

O uso do diagnóstico implica tanto uma auto-identificação como uma identificação por outros. O diagnóstico é também uma forma de reconhecer, de entender sua própria situação, como contou Duna: “eu descobri que tinha fobia social no ano passado. Quando o psicólogo falou eu fiquei pensando, nossa, como eu não descobri isso antes”. O ato de nomeação – que aqui tomo, de modo analógico, aqueles de diagnóstico médicos às pessoas – é cercado de polissemias, múltiplos significados. Assim, é possível entender como diagnósticos têm uma característica performativa comum a muitos símbolos: a de carregar em si sentidos positivos e negativos, assim como a de ser eficaz produzindo realidades (TURNER, 1974, p.25). Um dos aspectos fundamentais, que trago das reflexões sobre o simbolismo, é que seu modo de operar torna visível aquilo que está oculto, isto é, torna perceptível, objetificado, o objeto (no caso aqui estudado, o objeto de sofrimento), na forma de um símbolo (*Ibidem*). Desta forma, o sofrimento é passível de receber ações propositivas do sujeito ou da sociedade. O que os grupos terapêuticos fazem é também tornar estes sofrimentos visíveis para os sujeitos, entretanto como forma de objeto em transformação. Ou seja, as narrativas colocam o sofrimento em movimento. O ato de compartilhar e ser acolhido é utilizado não para estacionar o sujeito nesta comunicação, e sim para multiplicar as experiências associadas a ele, aumentando o reconhecimento dos diversos papéis assumidos em suas experiências. Os tipos de narrativas intercambiadas, pelos estudantes, nos grupos terapêuticos são estigmatizantes, ou fora da ideologia englobante – no sentido dumontiano (1985) – na academia. A existência de trajetórias fora da normalidade cria um isolamento de suas falas que pode facilmente levar à desconfiança, à depressão, à ansiedade, à hostilidade e à confusão (GOFFMAN, 2007, p.22). O ato de compartilhar faz com a universidade seja habitada de forma distinta, criando novos sentidos para os lugares e para as relações.

Voltando ao encontro do grupo, em resposta ao comentário de Duna, Cíntia também não sente a universidade como um local seguro para se estar durante suas crises de ansiedade.

Eu tinha muitas fobias. Porque, como eu falei, eu não gosto de falar em público e em sala de aula, quando passavam trabalho para apresentar, me dava um desespero, uma coisa louca, eu saía da sala. Eu cansei de fugir da sala, eu não conseguia. Ai eu me identifico com isso que ela disse, essa fobia que não gosta de sair em alguns momentos.

Cíntia veio ao grupo devido a esta dificuldade de falar em público. Porém, conta que passou a se obrigar a falar em todos os encontros, pois seria uma forma de treino para ela. O grupo funciona como um ambiente mais acolhedor que a sala de aula, onde Cíntia se sente menos julgada. Ao falar sobre as causas das crises, contou que consegue identificar seu problema e inclusive “o que é necessário para vencer isso. Só que na universidade é difícil aceitar e compreenderem”. Sua sala de aula tem cerca de sessenta alunos, o que faz com que Cíntia tenha dificuldades muito grandes de

apresentar-se para um grupo deste tamanho. Em contraposição à sala de aula, ela cita o grupo terapêutico, no qual ela começou falando para menos pessoas e consegue “ter mais calma para expor minhas opiniões, agora em um grupo de 60 pessoas é impossível”. Tal limitação, entretanto, não é bem recebida pela maior parte dos professores. Como ela diz, “é um bloqueio que é maior do que eu. Então se fosse aos poucos, se eles pudessem compreender isso, com certeza eu conseguiria avançar, ter um melhor desempenho”. A reinvenção das universidades enquanto entidades financeiras leva a conclusão de que é mais oneroso investir em um aluno ou aluna que levará mais tempo ou mais esforço para atingir a mesma performance desejada. A consequência, como vemos na fala de Cíntia, é a universidade transformar-se nesse ambiente inseguro e pouco acolhedor para alunos que precisam de orientação e acolhimento.

Duna também falou sobre a necessidade de comunicar à universidade suas dificuldades, entretanto, em outra situação. Ela havia recebido, algumas semanas antes deste encontro, um atestado psiquiátrico para se ausentar da faculdade por uma semana e teve que entregá-lo à Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor (CPASE), responsável por receber os pedidos de afastamento dos alunos. Ela explicou que a ausência por uma semana era devido à mudança nos medicamentos, que causam efeitos colaterais. A resposta do médico que a atendeu, "e ele deu um atestado de cinco dias só por isso?", gerou uma indignação nas outras narradoras. Todas elas manifestaram como é desagradável precisar ficar se explicando. O que faz com que se retorne a discussão acerca dos diagnósticos. Eles atendem a interesses diversos: científicos, sociais, comerciais, políticos, subjetivos. Na experiência da doença ele pode tanto construir como desconstruir pessoas ou papéis. Entretanto, assim como o diagnóstico comunica, servindo de atalho entre a palavra do estudante e a instituição acadêmica, essa descrição psiquiátrica também não enxerga possíveis reinvenções que a doença pode trazer (FERIANI, 2017, p.81). Nos termos conceituais trazidos aqui, o diagnóstico resolve um problema imediato de comunicação, mas congela a transformação da identidade a longo prazo. A comunicação de um episódio de crise, de acordo com as estudantes presentes neste encontro, depende do posicionamento de alguns professores, ao terem maior ou menor acolhimento ao tema. Para as estudantes presentes, o sentimento é de receio diante dessa comunicação, mas também de cansaço. Visto que as crises não ocorrem de forma tão espaçada (Duna, por exemplo, relatou ao menos três episódios durante o primeiro semestre), elas são engatilhadas por situações muito frequentes dentro da rotina acadêmica. Nesse momento, o diagnóstico enquanto forma de tentar fazer valer seu sofrimento por meio de uma palavra de autoridade científica.

Em comparação, o espaço do grupo é visto como um local favorecido para falar destas dificuldades, “você não fica achando que vão falar que é besteira, é falta de peia, que é frescura, ‘eu não tenho tempo para isso’”, como afirma Duna. Ou ainda, “Esses momentos que a gente tira para

poder rir, e para falar dos problemas da gente, ter pessoas em comum, com as mesmas coisas da gente, isso ajuda muito. Porque a gente sabe que é compreendido, pelo menos em parte, compartilhando as mesmas coisas da gente”. Duna disse que:

quando eu comecei a descobrir que eu tinha depressão, que tinha ansiedade, eu descobri várias pessoas que também tinham. Então, hoje em dia eu penso que se eu não falar que eu tenho depressão, outras pessoas que têm depressão não vão falar também. Elas vão enxergar aquilo como algo que precisam esconder. E depressão não é algo a ser escondido, porque você precisa de ajuda, não precisa apenas de remédios, precisa de pessoas. E quanto mais pessoas falarem, mais informação sobre o tema, mais se mostra às pessoas que elas não estão sozinhas, que elas não são as únicas com depressão. [...] Quanto mais você afirma o que você tem, menos você esconde. Tipo, eu não falo que tenho depressão quando vou fazer uma apresentação, mas se me perguntarem alguma coisa, eu falo. [...] E eu noto que você enfrentar a doença sozinha é horrível. Eu sei porque eu tentei sozinha por uma boa parte, e toda vez, quanto mais você fala, melhor fica. Falar para um professor sempre soa muito assustador, porque você nunca sabe como ele vai reagir, nunca sabe se ele vai levar a sério o que você passa.

Ao contrário do caráter estigmatizante no uso do diagnóstico, nessa situação, ele é mobilizado para formar uma rede de apoio. Se é difícil comunicar o sofrimento àqueles que não compreendem, entre os que passam por experiências semelhantes se forma uma comunidade de compreensão e de possibilidade de ser escutado. Para Cecília, é muito complicado “você ter que se explicar praticamente o tempo todo, cada semestre, até obviamente você está melhor daquela situação”. Ela associa isso a uma falta de preparo dos professores em lidar com o ensino em sala de aula, gerando um cenário de inacessibilidade ou ausência de empatia. Tal percepção é confirmada pela ausência de políticas institucionais que preparem a comunidade acadêmica para lidar com tais situações. Como resultado, aos professores resta agir por conta própria, por meios diversos, ou se ausentar. Os casos de ajuda e compreensão são sempre citados pelos meus interlocutores como exceções à regra.

Todo este diálogo foi feito apenas entre elas. Minha única intervenção foi colocar duas perguntas acerca de como havia sido as atividades da última semana. Este caso exemplifica bem a proposta do grupo, de que os participantes, entre si, criem formas de autocuidado, debatam o que funciona o que não funciona para cada um. Ao fazer isso, eles criam um espaço de partilha de suas experiências.

Após este momento inicial do encontro, que corresponde ao aquecimento, propus uma atividade. Inicialmente, a proposta discutida com Kildare e com Francis, era que cada participante deveria receber uma folha em que deveriam representar sua relação com a família. Entretanto, devido aos debates levantados por elas, pela predominância do tema acadêmico na discussão, optei

por fazer uma alteração na atividade. Cada uma recebeu duas folhas. Na primeira, elas eram convidadas a representar sua relação com a universidade e na segunda sua relação com algo/alguém/algum local que lhes trouxesse uma sensação de acolhimento. Essas representações poderiam ser feitas de qualquer forma (desenho, escrita, dobras, etc.). Posteriormente estas representações eram apresentadas ao grupo, postas para serem compartilhadas e comentadas com as demais participantes.

Tomarei esta atividade como ponto de partida para apresentar, nos próximos tópicos, a história de Cecília, Lúcia e Duna. Essa atividade ofereceu um momento especialmente profícuo para a percepção das representações que a universidade tem na vida destas alunas e como elas tecem suas trajetórias em resposta ao ambiente acadêmico.

3.2.6 - A história de Cecília - Bifurcações

Cecília é estudante do curso de Biotecnologia, na UFC. Estudou em algumas grandes escolas particulares de Fortaleza, filha de uma professora e no momento da pesquisa possuía 29 anos. Cecília graduou-se em química, aos 24 anos, e depois iniciou outra graduação, em Farmácia, na UFC. Após uma série de afastamentos do curso, Cecília deixou a graduação em Farmácia para se dedicar ao bacharel em Biotecnologia, na qual estava durante o período desta pesquisa.

A trajetória de Cecília é marcada por caminhos e interesses muito diversificados, o que faz com que ela exerça diversos papéis sociais que constantemente transbordam os seus campos de origem. As questões que mais marcam sua narrativa são a não linearidade de suas escolhas acadêmicas e não acadêmicas, as relações familiares e sua sexualidade.

A relação de Cecília com a depressão é anterior ao ingresso na universidade. Dois conflitos marcaram os anos anteriores ao seu ingresso na universidade. Ainda no ensino médio, após a mudança da escola na qual estudou por quase todo o ensino básico e fundamental, ela se descobriu enquanto uma mulher homossexual. Esta descoberta a trouxe diversos conflitos familiares durante vários anos, “pela questão da falta de aceitação”. Os parentes de Cecília (a mãe, tia, os avós maternos e o irmão) não receberam bem a notícia. A mãe, por exemplo, a levou para um retiro espiritual, duas vezes, com o intuito de “curá-la” de sua homossexualidade. Alguns anos depois, Cecília conta que se obrigou a namorar um rapaz, como forma de conseguir uma melhor relação com a mãe, mas que isso a fazia muito mal. Durante anos a relação entre ela e a família ficou deteriorada. O outro conflito do período pré ingresso na universidade foi o de não saber qual caminho acadêmico seguir⁵⁴. Até seu ingresso na universidade, Cecília vinha tendo episódios

⁵⁴ Cecília não questionou, em nenhum momento em sua narrativa, o ingresso ou não na universidade. Vinda de colégios particulares e filha de uma professora, esta era uma trajetória esperada para ela. Em 2018, 50,8% dos estudantes das universidades federais vinha de famílias onde nenhum dos pais tinha ensino superior (ANDIFES, 2019). Esta mudança

depressivos, que incluíram tentativas de suicídio. Uma destas tentativas a deixou com uma cicatriz no tronco. Os problemas de sua família com sua homossexualidade e os episódios depressivos fizeram com que ela fosse levada ao psiquiatra. Porém, ela conta que os medicamentos que recebia eram “muito fortes”, o que a fez interromper o tratamento por conta própria.

Ao terminar o ensino médio, optou por prestar vestibular para o curso de Biologia, na UFC, porém não obteve êxito. No ano seguinte, prestou vestibular novamente, desta vez para a licenciatura em Química na UECE e em Engenharia de Alimentos, pela UFC. Sendo aprovada nos dois cursos, optou por ingressar na universidade estadual. O período na licenciatura foi dividido com empregos que ela buscava como forma de obter independência financeira. Primeiro trabalhou como atendente na Contax⁵⁵ e depois no Serviço Social da Indústria (SESI). Nesse momento, seu desafio era conciliar o trabalho com a graduação, ao falar sobre este período Cecília me falava em tom de brincadeira "para que dormir, né". Próximo ao final de sua graduação, Cecília conseguiu em estágio na área de atuação. Ela lembra da UECE como algo bom em sua vida, pois começou a fazer novas amizades, o que a ajudou a ter uma trégua da depressão, “um dos períodos mais felizes, academicamente falando e também nas amizades... mas aí terminou a faculdade e fica aquela, o que eu vou fazer?”. Com o fim do curso, Cecília se encontra com dúvidas do que fazer. Apesar de ter se sentido bem enquanto cursava Química, também descobrira que não queria seguir esse caminho profissional. Por isso, ao terminar a graduação decidiu se inscrever no Exame Nacional do Ensino Médio e ingressou em Farmácia, na UFC.

Sua trajetória durante o curso de Farmácia fora bastante conturbada e Cecília não chegou a concluir. Ingressou em 2014 e trancou sua matrícula duas vezes nos três anos seguintes. Novamente, ela começa ressaltando as possibilidades financeiras de manutenção na universidade. Ela foi selecionada para uma modalidade de bolsa, mas o rendimento não era suficiente para sustentá-la. A seguir conseguiu uma vaga de pesquisadora externa no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que pagava dez vezes mais que a bolsa. Foram nove meses de trabalho intenso no qual ela juntou dinheiro que estava constituindo suas finanças até o momento da pesquisa. Neste período, optou por trancar a faculdade para assumir a vaga. Seu tempo de serviço deveria ser de dois anos, porém Cecília saiu quando sua avó passou a ficar muito doente. A avó de Cecília, com 84 anos, vinha sofrendo com Doença de Alzheimer e Mal de Parkinson, e devido a traumas físicos, teve uma deterioração em sua saúde no segundo semestre de 2017. Como o trabalho no SEBRAE ocupava boa parte do tempo de Cecília, ela optou por largar o trabalho e voltar à universidade, desta vez cursando poucas disciplinas, como forma de passar mais tempo com a avó, “não me arrependo de ter saído, porque fiquei todo o período com ela”. A avó de Cecília

de contexto familiar e social certamente altera as dúvidas e possibilidades colocadas diante dos estudantes.

⁵⁵ Contax é uma empresa de terceirização de negócios

faleceu dois meses depois, seguido pelo avô, de 91 anos. Esse foi um momento marcante e horrível para ela. Cecília conta que tentou ser forte, tentou "não cair", pelo avô, que já tinha 96 anos e ficou muito abatido com a morte da esposa. Foram três anos "se desdobrando e vivendo em torno do cuidado" dos avós.

Nesse período, afirma Cecília, "não olhei para mim e a depressão voltou". Ela voltou ao tratamento medicamentoso, dessa vez com outro psiquiatra, pois desconfiada, não confiava no tratamento oferecido pelo primeiro que a atendia. Voltou a faculdade, mas teve que trancar novamente, por motivos de saúde mental. Disse que já estava com o "currículo todo bagunçado no curso", devido aos trancamentos.

Esse sentimento de currículo bagunçado é algo comum e recorrente entre meus interlocutores. Suas crises de ansiedade e episódios de depressão, a dificuldade de comunicar isso aos seus professores e de se buscarem soluções acolhedoras, os afasta da universidade por períodos que podem ir de dias a meses. De forma que seus currículos são marcados por faltas e reprovações, o que causa a sensação de possuir um estigma dentro do curso, uma marca que os diferencia dos alunos percebidos como normais.

Escapando deste estigma, Cecília resolveu transferir sua matrícula para outra graduação que a interessava, a de Biotecnologia. Sobre esta decisão, ela teria escutado de sua tia que "se não for para terminar, nem começa". Ou seja, ela começava a ser marcada para um momento da vida no qual não estava mais autorizada a permanecer em caminhos pouco retilíneos. Era necessário dar fim às graduações.

Cecília ingressou em Biotecnologia em 2018. Nesta nova graduação, ela encontrou algumas dificuldades com a turma. Primeiro falou que eles são muito novos em relação a ela e que também os achou agressivos. Perguntei o que ela quis dizer com isso, e ela respondeu que eles "tiram onda com as deficiências de outras pessoas", como fazer um vídeo com intenção humorística de alguém por este não consegue andar. Mas ela disse que ignora o que pode e evita discussões. A modalidade de bolsa da qual participa agora e a ajuda financeira da família são essenciais para sua manutenção neste novo curso.

Sobre a depressão, Cecília disse que só voltou a melhorar novamente no começo de 2018. No final do ano anterior, tentara suicídio novamente. Depois de passar três dias sem tomar a medicação receitada, Cecília, que estava tomando um remédio forte para dormir, "tarja preta", tomou cinco comprimidos ao longo de um mesmo dia. No sexto resolveu parar, mas não falou a ninguém. Até que a tia a viu muito alterada pelos remédios e a pressionou até que ela falasse. Cecília conta que naquele momento não foi algo de desespero, ela "apenas queria deixar de existir, desligar". Disse que tinha consciência de querer desligar para sempre. De acordo com ela, "foi uma burrada, mas consciente". Dentre seus motivos, estava a saudade dos avós. Disse que não continuou

tomando os medicamentos porque pensou em como a mãe e tia iriam sofrer. Além da depressão ela também faz uso de medicamentos para Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Arritmia, Hipertireoidismo e insônia. Foi no período seguinte a esta tentativa de suicídio que Cecília buscou o grupo de Autocuidado. Fora uma recomendação do psiquiatra que ela buscasse fazer psicoterapia, fosse individual ou em grupo, como forma de auxiliar o tratamento medicamentoso. O grupo surgiu como uma possibilidade viável de atendimento psicológico neste momento. Cecília contou que vinha se sentindo em depressão, com problemas com o sono, que comia mal e não sentia vontade de fazer qualquer atividade. Ir ao grupo a fazia sentir que estava tendo “uma experiência massa”, por poder escutar as narrativas dos demais estudantes e falar do que sentia. Também estava participando de reuniões em um centro espírita, porém estava tendo dificuldades de encontrar tempo para continuar participando.

Também no curso de Biotecnologia, estabilidade financeira era um dos seus grandes objetivos. Falou que a mãe não cobra tanto dela, porém a tia sim. Mas que ela está tentando conseguir essa independência, e justifica que não está sem fazer nada. Às sextas-feiras são os dias mais pesados, pois ela tem aula pela manhã, vai para o laboratório onde é bolsista pela tarde, depois volta para aula e tem o curso para concurso à noite. Dentre suas atribuições também está a participação em um grupo de dança. Um dos motivos pelos quais ela disse que entrou para este grupo foi a ajuda de custo (R\$120,00), mas ela também deixou claro que gosta muito de dançar. Além disso, há um curso de francês e aulas de técnicas de canto. Essas atividades aparecem também como uma forma de sustentar sua saúde mental, apesar de a colocarem em dúvida em relação a se sentir uma pessoa muito dividida em muitas atividades e gostos.

Outro sonho que contou ter, mas uma coisa para fazer bem depois, é ser luthier. Seguido aos sonhos, ela falou de outras coisas que gosta. Disse que começou a ir para a academia. Isso está ligado ao sonho que ela tem de trabalhar como perita da Polícia Federal, visto que o exame admissão exige teste físico. Falou também que gosta muito de pedalar e tem vontade lutar Krav Magá. Cecília apresenta uma pluralidade de desejos que, ora funcionam como algo que contribui para sua saúde, ora como se tornam um peso pela quantidade de atividades. Assim como Cassandra, Cecília busca formas de estar bem para realizar seus diversos desejos. Porém, ao contrário da primeira, o que a preocupa são os efeitos que vem sentindo em sua saúde. De certa forma, Cecília e Cassandra, de formas distintas, realizam o ideal moderno de indivíduo, que tem todo o seu tempo dedicado a atividades que podem aumentar seu capital cultural ou sua qualificação para o mercado. Porém, em ambos os casos, vemos como a realização de tal ideal é adoecedora.



Figura 4: Relação com a Universidade -

As Figuras 1 e 2 foram desenhos feitos por Cecília, durante a atividade proposta no oitavo encontro do Grupo de Autocuidado. É justamente essa passagem por caminhos diversos que ela traz em seus desenhos. Na primeira imagem (Figura 1), acerca de sua relação com a universidade, ela se coloca no centro da folha. Abaixo dela estão os diversos caminhos que trilhou, alguns seguindo no mesmo caminho enquanto outros se bifurcam para direções distintas. Dentre estes caminhos estão sua graduação em Química, depois o tempo no curso de Farmácia e sua atual graduação. Nestes caminhos divergentes estão para ela o gosto por práticas artísticas, pela música, dança, yoga e lutas. No passado e no futuro destes caminhos, ela utiliza uma névoa para simbolizar que não conhece muito bem para onde eles vão levar, mas que imagina que virão coisas boas. O que está presente na sua relação com a faculdade, e que Cecília optou por apresentar ao grupo, é a sensação de uma trajetória tortuosa, com vários desvios e pausas. Em diversos encontros do grupo, Cecília manifestou que é atravessada por uma sensação de desconforto originada da compreensão de se espera dela como estudante uma carreira com menos desencaminhamentos. Entretanto, os pontos que fazem esse desvio da vida dela, são também diversos dos aspectos que a constituem como pessoa, além do papel de estudante. A sexualidade e a trajetória na academia são constantemente transpassadas, assim como a relação com a família, com relacionamentos amorosos e com dúvidas na carreira. Estes temas em sua narrativa não surgem de forma espaçada. O afastamento curso de Farmácia, por exemplo, é ligado à busca por estabilidade financeira e as relações com os avós. O sentimento para com a faculdade durante o curso de química também é ligado a suas experiências anteriores com a família e com a relação destes com sua sexualidade.



Figura 5: Relação com o Cuidado -

Outros aspectos de sua vida foram representados na imagem que ela usou para falar de sua relação com o que sente como cuidado. O que surge nessa imagem são pontos que a trazem a sensação de acolhimento mas também são pontos que contribuem para sua trajetória não ser retilínea. Na figura 5 estão presentes pontos que representam esses desvios de sua trajetória ideal, mas também são fontes de proteção e que, paradoxalmente, a permitem se manter na universidade. No círculo em verde está representado a família, e no meio, em vermelho, a namorada. A namorada de Cecília é Lúcia, outra participante de grupo que será apresentada a seguir. As duas participavam juntas do grupo e, durante os meses da pesquisa, estavam morando juntas. Muitas das atividades de cuidado que Cecília ingressa são feitas em parceria com Lúcia, como o Grupo de Autocuidado, a participação no Centro Espírita ou aulas de artes marciais. No desenho, em azul estão os dois avós, que já faleceram, mas continuam muito presentes em sua vida. Os avós servem a Cecília como uma lembrança de cuidado. As linhas amarelas no desenho indicam a projeção deste acolhimento para seu futuro. A cor em amarelo é para representar o desejo por melhores condições financeiras. E seu futuro, como foi mostrado na Figura 1, passa pelas relações acadêmicas. Ou seja, para Cecília não há distinção entre o exercício dos papéis, nem desejo que essa distinção exista.

3.2.7 - A história de Lúcia - Portas e pódios

Lúcia é aluna do curso de Farmácia, na UFC, desde 2011, quando se mudou de São Paulo, onde a família mora, para Fortaleza, aos 19 anos de idade. Antes de ingressar em Farmácia, havia tentado ingressar em arquitetura, porém não foi aprovada. No ano seguinte ingressou em Farmácia (curso que escolheu por influência da irmã) e veio morar em Fortaleza. Fortaleza foi uma possibilidade de cidade para estudar pois os pais possuíam um imóvel na capital, onde ela mora junto à Cecília. Durante o ano de 2018, Lúcia estava cursando os últimos semestres de sua graduação.

O ingresso em uma universidade e em outro estado trouxe para Lúcia um sentimento de liberdade e autonomia que não experimentava antes. Na figura 3, Lúcia descreve como sua relação com a faculdade é marcada por sentimentos conflitantes. A faculdade é um local que abre portas para ela, ou seja, que representa um caminho para ela alcançar sonhos. A forma mais concreta de manifestação dessas portas abertas é a possibilidade de empregabilidade e também o cumprimento de uma fase da vida, uma prestação de contas, para si e para a família. A presença de cores na imagem foi utilizada para mostrar como esse futuro pode ser colorido e feliz. Entretanto, o pódio tem uma presença forte na imagem. Ele aponta para o caráter competitivo da academia, para a necessidade de estar em primeiro. O outro lado da linha é um local de confusão e conflito, representado por uma explosão violenta de cores.



Figura 6: Relação com a Faculdade - Lúcia

A universidade para Lúcia é ambiente de sentimentos conflituosos, como para tantos outros interlocutores desta pesquisa. Para Cassandra, é um local de sonhos, mas também de esgotamento. Para Laura, o sonho da universidade divide espaço com o sentimento de culpa. Para Lúcia, a universidade é liberdade, oportunidade e segurança, mas é também medo, solidão e competição.

Eu tava pensando esses dias. O normal seria você sair da faculdade, você se formar, conseguir emprego e ir trabalhar. Mas eu fiquei pensando assim, qual que é o meu sentimento em relação a isso, de sair da faculdade. E eu tenho um certo medo, porque .. talvez porque seja uma coisa nova, à partir desse momento eu vou ter que assumir uma responsabilidade muito maior, talvez eu tenha medo em relação a isso. Me dá um medo legal, talvez isso me influencie no fato de eu ter atrasado tanto a faculdade. Porque na faculdade você tá ali fazendo as cadeiras, estuda, vai pra aula. Você tem uma certa rotina, de uma certa forma não depende só de você. Agora depois da faculdade não, depende só de ti.

Lúcia ingressou no grupo de Autocuidado, junto de Cecília, também em busca de atendimento psicoterapêutico que não encontrava em outros locais. Ela contou que sabia que precisava de ajuda. Já chegara a obter uma autorização do plano de saúde para se consultar com uma psicóloga, mas nunca iniciou as consultas, “talvez pelo medo de falar sobre o que sinto”.

Ela conta que a faculdade para ela é algo complicado e a experiência no grupo a ajuda a lidar com isso. “Uma coisa massa que vi ali no grupo, você... não é só você sabe que está passando por isso. Tem outras pessoas e é super normal. Não tem que sofrer demais”. Essa fala recorrente mostra como o grupo atua ao colocar os alunos dentro de um campo da normalidade aceita. O sofrimento passar a ser reconhecido e se tornar parte de uma trajetória acadêmica possível de ser acolhida. Tal proposta é bem distinta dos apelos modernos de valorização do sofrimento como parte constituinte de um mérito necessário. Esse processo ocorre não pela negação de seu sofrimento e sim pelo reconhecimento que seu sofrimento é da ordem do comum. O que essa fala de Lúcia denota é a transformação da expressão usada por Kildare, Multidão de pessoas sós, em uma comunidade acadêmica na qual estes alunos podem se reconhecer. Para Lúcia, o que a surpreendeu no grupo foi a sensação de liberdade e conforto em dizer coisas que machucam, para outras pessoas que ela não conhece e que não a conhecem. Novamente, a surpresa é, dentro da universidade, achar um local onde ser frágil é não só permitido como acolhido.

A participação dela no grupo ocorreu devido ao convite de Cecília, que a incentivou a buscar um cuidado para si. Ao recuperar os significados da complicação do que é essa experiência na faculdade, são rememoradas questões acadêmicas, familiares e profissionais.

Cara, para mim é muita pressão. Você já sai do ensino médio tendo que decidir tua vida. Eu nunca tinha pensado em fazer Farmácia, era minha irmã que queria. [...] Eu queria fazer design de interiores, meu pai insistiu que eu fizesse arquitetura. Fiz um curso de linguagem arquitetônica, porque tinha a segunda fase de desenho, e não curti. Aí não passei da primeira fase, quando terminei a escola, depois de cursinho. Aí eu mudei, fui tentar psicologia. Minha mãe é psicóloga, mas nunca trabalhou na área. Acho interessante. Mas na segunda fase eu não passei. Depois fiz de novo cursinho e aí abriu o ENEM, nacional, aí eu

coloquei farmácia ... porque minha irmã queria fazer farmácia. Mesmo não sendo uma coisa que eu pensava em fazer, mas eu me encontrei.

Seus primeiros anos no curso de Farmácia foram descritos por ela como uma experiência bem positiva, devido às possibilidades profissionais e as amizades feitas. O ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET) a levou a formar um grupo de amizade mais próximo, o que fortalecia sua permanência na universidade. Porém, em determinado momento de sua graduação, Lúcia rompeu relações com sua amiga mais próxima no curso e isso a afastou do grupo de amigos e consequentemente também do próprio curso. Sem os amigos e o apoio que antes encontrava, não era mais possível “fazer oito cadeiras, estar em bolsa e dar conta de professores rigorosos”.

Nos semestres seguintes ao rompimento Lúcia reprovou em algumas cadeiras, sendo uma delas devido ao número de faltas. De acordo com ela, estava se sentindo mal, e como tinha se afastado dos colegas, não se sentia bem em falar como se sentia com ninguém. Por isso quando sabia que os antigos colegas estavam na sala, evitava ir às aulas. A questioneei, durante uma entrevista, se enxergava a possibilidade de falar com algum professor sobre o que estava passando, mas ela respondeu que não. A única professora que poderia ter abertura para conversar é a coordenadora do PET, mas também não buscou essa ajuda. Cecília tornou-se a única pessoa com quem ela conseguia falar do que estava sentindo.

Seus suportes para permanência na faculdade são o exercício de sua espiritualidade, conversando com Deus ou em vídeos da Monja Coen,⁵⁶ a inserção em grupos de pesquisa da faculdade, como o Programa de Educação Tutorial (PET) e a partilha de momentos com sua companheira. Atualmente ela diz que se sente melhor, pois está aprendendo a conhecer seus limites, o que pode se manifestar na redução da quantidade de cadeiras cursadas por semestre, ou adiar a defesa da monografia para se preservar.

Outro fator importante em sua vida que reflete em sua trajetória acadêmica é a relação com irmã, que mora em São Paulo. A irmã passou por uma depressão e ela diz que, por isso, precisa ser forte por ela. Isso significa ela encontrar um motivo para ser forte, que é servir de exemplo. Mas também surgem as dificuldades em se reconhecer como fraca ou frágil. Lúcia afirma que precisa

Tentar ser forte. Minha mãe não conseguia lidar bem com isso, as coisas da minha irmã, nem meu pai. E aí, eu estava aqui em Fortaleza, conversando com eles, para tentar organizar um pouco a vida lá. Porque minha irmã também tentou suicídio... acabou também trancando a faculdade.

⁵⁶ Cláudia Dias Baptista de Sousa, conhecida como Monja Coen Roshi, é uma monja zen budista brasileira e missionária oficial da tradição Soto Shu com sede no Japão. Ela disponibiliza vídeos na plataforma YouTube, na qual disserta sobre temas diversos a partir da perspectiva zen budista.

A tentativa de suicídio da irmã a levou a ter uma proximidade maior com ela, como forma de estar disponível para conversar. Mas também é algo que a deixa com medo de perder a irmã.

O aspecto competitivo da faculdade está presente em diversas facetas: na concorrência por bolsas, na necessidade de manter um Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)⁵⁷ alto, na publicação de artigos e trabalhos, no tempo de conclusão do curso, na quantidade de cadeiras cursadas no semestre, etc. A faculdade é o ambiente sonhado por tantos destes estudantes com quem trabalho. Muitos sonharam com ela e têm buscado se adaptar para se manter nela. É, entretanto, naquilo que é externo à faculdade, que ela encontra o suporte que a mantém no curso. São os aspectos externos ao papel de estudante que fornecem suporte durante as crises e que a permitem se aproximar do fim de sua graduação. Esta relação de cuidado com o que é externo à universidade surge no seu desenho seguinte (Figura 4).



Figura 7: Relação com o Cuidado - Lúcia

A folha que ela usou para representar o cuidado foi dobrada em duas. Na frente há a porta de um cofre. Ao desdobrar o papel encontra-se o desenho de um coração, que é habitado pela família que mora em São Paulo. A distância física da família fornece a ela uma liberdade almejada, mas mantém o contato e a sensação de cuidado por meio de ligações e mensagens que continuam trocando, além das visitas dos pais. Também habita esse ambiente a namorada, Cecília, que tem sido um suporte para a manutenção de Lúcia na faculdade. No último semestre de 2018, Lúcia estava escrevendo sua monografia e contava apenas com Cecília para ajudá-la a terminar. Isso significa um cuidado que vai desde a divisão de tarefas básicas em casa como apoio emocional e companhia. No desenho, a casa onde as duas moram, é indicado como um ambiente de segurança. A universidade e a casa aparecem em seus desenhos com emoções radicalmente diferentes. A primeira é uma explosão de sentimentos e também por uma racionalidade de meios e objetivos a serem alcançados. A segunda é marcada por acolhimento e suporte, que por sua vez devem ser protegidos, com um cofre, das explosões da universidade.

⁵⁷ Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) é utilizado na Universidade Federal do Ceará de forma a mensurar o desempenho acadêmico dos alunos.

3.2.8 - A história de Duna: "Apesar das dores, gosto de vir para cá"

Duna, autora da próxima imagem, é aluna do segundo semestre do curso de letras. De minhas interlocutoras, ela é a mais nova, na passagem dos 17 para os 18 anos, mas é também a que tem convivência com maior quantidade de diagnósticos psiquiátricos em sua vida. Esse diálogo com questões próprias ao campo da saúde mental a levou a transformar seu processo de tratamento, por orientação de um psiquiatra, em escrita. Desta forma, Duna publicou um livro em que fala sobre depressão e, durante o período da pesquisa, estava fazendo o lançamento de um segundo livro, desta vez sobre transtorno bipolar.

O período dela no Grupo de Autocuidado coincidiu com seu ingresso na faculdade de forma que, nas reuniões do grupo e nas conversas individuais com ela, acompanhei seu processo de transição do ambiente escolar para o universitário. Ser caloura na universidade é algo que surge com força em vários momentos em sua narrativa. Ela tece seu conhecimento acerca da universidade em comparação ao ambiente escolar.

Nesse processo de transição, Duna afirma que continua tentando entender o que significa e como se dão as relações na universidade, o que vem fazendo sem ajuda da própria instituição, mas nota que é um ambiente muito distinto da escola. Ao falar da escola, lembra que esta também não a preparou para o ambiente que encontrou na universidade. No ensino médio, estudou em uma escola particular, "de bairro, mas muito boa". Sua primeira narrativa acerca da universidade foi, assim como ocorreu com Kildare, um aviso de perigo. A assustaram sobre como seria estar na UFC. A imagem feita da universidade foi de que seria um ambiente no qual os professores "não estão nem aí", que possui uma estrutura ruim e também há assaltos. Entretanto o ambiente encontrado por ela foi sido diferente deste que fora pintado, "aqui é mais tranquilo do que se imagina". O que não exclui, lembra ela, os problemas. Há professores ruins, há falta de apoio e também assédio. Sobre este último ponto, ela se sente posta do lado mais enfraquecido. Não sabe a quem recorrer nesta situação, visto que ela é "apenas uma caloura, enquanto o professor tem décadas na universidade". E procurar um veterano "pode fazer ele se virar contra você", caso fale mal de um professor que ele gosta. Logo, ela se sente fragilizada e vulnerável dentro deste ambiente acadêmico. Neste período no colégio, ao se preparar para o ingresso na universidade, ela já se sentia atravessada pela ansiedade, que se faria também tão presente em sua vida universitária.

A ansiedade vem muito da minha cobrança. Eu era aquela aluna que, no primeiro ano, fazia cursinho para o ENEM. E ainda era gratuito, pago pelo colégio. Eu colocava muita responsabilidade em cada matéria e isso me prejudicou quando eu piorei, porque não mantinha meus resultados. [...] Eu me cobro demais, sempre. Então, erros me deixam mal, horrível. É uma cobrança minha, e dos professores, também. Eu era aquela aluna que se tirasse um 7 o coordenador já reclamava que a nota caiu.

Sua vida no colégio foi, em grande parte, ditada pela convivência com ansiedade e depressão. Por sua parte, com constantes faltas nas aulas e entregas de atestado médico para justificar suas faltas, como por outros colegas, que chegaram a abandonar a escola devido às dificuldades relacionadas à sua saúde mental. No colégio haviam os amigos e professores com quem ela podia contar, já a universidade é marcada por um distanciamento, um local onde "ninguém nos conta nada" [acerca de como funciona, de como habitar e transitar], isso leva a uma dependência extrema (se passa a depender do outro para tudo que precisa aprender). A universidade é, por fim, um local "estranho", pois "é bom estar aqui, mas todo mundo quer sair", devido à pressão, medo da escolha no curso ou do futuro profissional, de suportar determinada relação com professor ou de lidar com IRA.

A presença dela na universidade também seria ligada à percepção de que esta é constantemente ameaçada pela conjuntura política, pela situação do governo ameaçando cortar recursos, "de olho nos cursos de humanas" (o que a faz ficar "de olho em plenárias, na política"), a desvalorização das humanidades. É necessário procurar bolsa, estágio, formas de se manter financeiramente. O cenário macro político, do país, foi constantemente foco de ansiedades e inseguranças durante o ano em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Em outro momento ela fala que "a universidade era para ser uma boa experiência, mas é só pressão, pressão, pressão. Pressão e Ansiedade". E a universidade estaria ignorando que as pessoas estão adoecendo. Duna foi diagnosticada, ainda no ensino médio, com Síndrome do Pânico, Transtorno de Ansiedade Generalizada e Fobia Social. Nos encontros do grupo e nas conversas com ela, diversas vezes ela me contou quando teve crises na universidade ou teve que lidar com os efeitos colaterais dos remédios durante a vida acadêmica. Entretanto, com exceção dos momentos no grupo, ela não tem encontrado suporte para esses momentos.

Para ela, "eu entrei [na universidade] no momento errado. Eu devia estar em casa cuidando de mim". A razão para ela falar isso é devido aos medicamentos que ela estava tomando, para controlar as crises, mas que de acordo com ela, destruíram sua memória, o que a impedia de estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, posteriormente, se dedicar à faculdade. Parou de tomar os medicamentos para estudar para a universidade e pretendia, ao ser aprovada, entrar apenas no segundo semestre, que seria o tempo que ela teria para regular novamente o uso dos remédios e voltar com mais segurança. Entretanto, ela entrou para o primeiro semestre e continua sem usar os remédios como deveria. No momento, ela disse que anda com um Rivotril na bolsa e está sem nenhum acompanhamento psicológico, além do grupo de Autocuidado, ao qual ela se refere como sua terapia.

O ingresso na faculdade, em concomitância com seu processo de adoecimento, a leva a se sentir culpada e, conseqüentemente, mais adoecida. A culpa vem de ocupar a vaga de alguém que

gostaria de estar no grupo e não pode. Alguém que poderia estar ocupando esta vaga da forma como ela deveria ser ocupada, ou seja, sem passar por crises, sem precisar se ausentar para se adaptar à medicação, sem passar por crises, em outras palavras, sem falhar.

De acordo com ela, há muita gente doente na UFC. O grupo também “é legal para quem está ficando doente, mas para quem já está é uma distração”. Isso faz ela sentir que também é uma impostora neste ambiente. Durante os encontros ela conta que fica bem, mas que "o mundo está aqui fora". Esse mundo é o seu contexto acadêmico, os problemas que não são resolvidos nem acolhidos. Ao longo dos meses de pesquisa, Duna foi se afeiçoando cada vez mais ao momento dos encontros em sua vida acadêmica, defendendo, como citado anteriormente, que não valia a pena deixar de participar destes momentos para ter mais tempo para estudar.

Perguntei, em uma de nossas conversas, sobre os apoios que ela busca dentro da faculdade. Ela disse que sente falta dos amigos da escola. Mas não os busca, devido ao fato de que eles não entraram na UFC e ela sim, o que a faz se sentir culpada. Mas também afirma que "a universidade toma muito seu tempo, é normal que ela lhe afaste dos seus amigos". No momento, ela disse que se sente "feliz, mas não me sinto segura". Não busca tanto os amigos em momentos de crise, pois não quer que eles a vejam como uma pessoa doente.

Entretanto, busca falar do seu adoecimento em sala de aula e para outros alunos, pois tem amigos que também estão sofrendo, como ela, e que só vão falar se ela também falar. Ela acha que amizade que ela constrói, marcada pela ansiedade não é saudável para os colegas dela, e por isso prefere se afastar deles.

No início do seu segundo semestre, na universidade, ela passou por outra crise de pânico, poucos dias antes de uma de nossas conversas. A crise ocorreu porque não conseguia entender o que estava sendo ensinado na sala. Ao sentir os sinais das crises crescerem, foi para o banheiro, onde ficou chorando até ela passar. Teria contribuído para isso ela ter chegado atrasada e isso dificultar a acompanhar o fluxo da aula. Para ela o pior de ter uma crise é estar ou se sentir só. Perguntei se ela não tinha alguém com quem falar nesse momento. Ela disse que quando tem crise de pânico, não consegue ficar perto de ninguém. Porém, uma surpresa que ela teve foi a de falar com a professora sobre a crise e esta ter compreendido e acolhido a dificuldade, inclusive dando soluções para o prosseguimento dela na disciplina. Duna enviou um e-mail para a professora, informando que havia passado por uma crise e que possuía um atestado para comprovar que tem este transtorno, que por isso havia saído da aula dela. A professora sugeriu que ela poderia fazer a apresentação de seminário só para a professora, sem precisar ficar em frente à turma toda. Uma amiga em uma situação semelhante, teria sido autorizada, por uma professora da UFC também, a fazer um trabalho escrito no lugar da apresentação.

Porém, A UFC também é marcadamente um "um ponto de liberdade, eu me sinto mais livre". Ela disse que vive muito presa, controlada pela família, e que mora em um bairro no qual há poucas opções de lazer. Então, ir ao Restaurante Universitário (R.U.), ir a um sebo ou *shopping* com as amigas, já é um ganho de liberdade, por mais que envolva andar poucos quarteirões. De forma geral, ela manteve a posição de que a universidade é um local bom, que a faz bem. Isso foi reforçado tanto por posicionamentos de professores diante de saúde mental como pelo "ar acolhedor" do Centro de Humanidades 1. Os espaços de socialização, como os pátios, o bosque e o Centro Acadêmico, são citados por ela como locais nos quais ela cultivava um bem estar na universidade. Como ressalva, Duna ressalta faltam mais debates sobre saúde mental dentro da universidade, para que outras pessoas possam discutir sobre isso e que os professores saibam lidar com essas questões.

Para ela, a UFC deveria pensar na demanda que não está sendo atendida, porque em "alunos com transtorno o resultado não é o mesmo com alunos normais". Ela disse que quando estava no grupo estava indo bem, mas quando saiu, começou a cair, pois não tinha mais um tempo para ela ficar em paz.

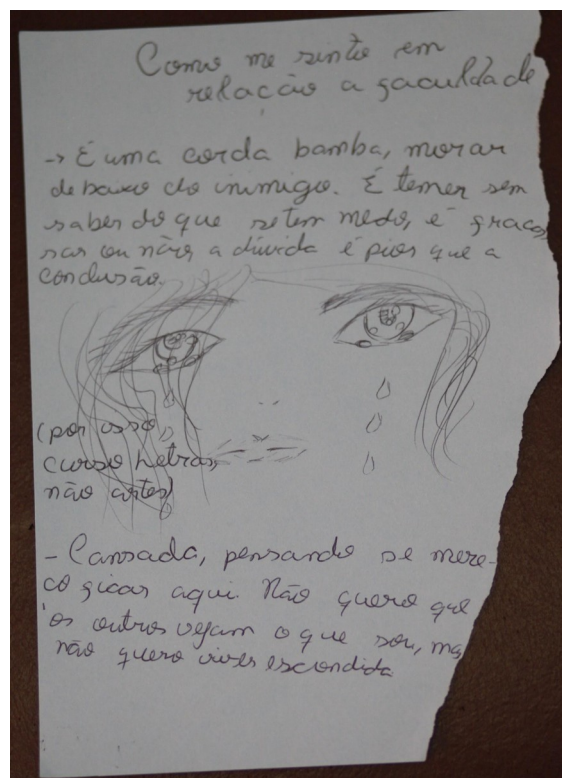


Figura 8: Relação com a Faculdade - Duna

Na imagem que Duna apresentou na atividade proposta no Grupo de Autocuidado, ela usou imagens e textos na mesma folha para representar sua relação com a universidade. A imagem mostra uma moça vertendo lágrimas, enquanto o texto fala de um sentimento de hostilidade e inadequação para com a faculdade. Ela diz: “É como uma corda bamba. Morar debaixo do inimigo. É temer sem saber do que se tem medo, é fracassar ou não, a dúvida é pior do que a conclusão”. Neste trecho, a faculdade recebe a alcunha de inimiga. É algo que a coloca em estado de alerta, de dúvida. O sentimento que a marca é o de querer estar dentro, mas ver que precisa sair, "é bom estar aqui, mas todo mundo quer sair", devido à pressão, medo da escolha no curso ou do futuro profissional, de suportar determinada relação com professor ou de lidar com IRA. Estar dentro é também carregar a culpa de ocupar uma vaga que outros também querem. É se colocar em uma posição de desejo dentro de um ambiente competitivo. O que aumenta a sensação de olhos que a julgam e aumentam a pressão. Também é o ambiente no qual ela não se sente segura para estar quando não se sente bem. Porém, a UFC é marcada por um paradoxo. Estar neste curso, nesta corda bamba, é também realizar um sonho e também encontrar uma liberdade que nunca teve anteriormente. A UFC é, simultaneamente aos medos, o local onde ela tem acesso a novas experiências que o ambiente familiar não permitia. O sentimento, reforçado incessantemente por diversos meios, é que quem falha no processo seletivo, tira a oportunidade de algum dos tantos outros que poderiam ter aquela vaga e não têm a chance de passar pelas mesmas provas. Vencedores, se afirma, devem se sacrificar para vencer (RODRIGUES, 2011, p.90).

Devido a este sentimento, a cada ato percebido como falha (uma crise de ansiedade, ou de pânico, um episódio depressivo, tonturas por efeito colaterais de remédios, etc.), ela se põe como impostora. Ela se diz, na figura (5), se sentir “cansada, pensando se mereço ficar aqui. Não quero que os outros vejam o que sou, mas não quero viver escondida”. Entretanto, seria um erro avaliar esse sentimento de inadequação como algo puramente subjetivo. Tal sentimento é reforçado por discursos e valores presentes no meio acadêmico. O espaço do grupo terapêutico é uma forma de sair deste modo de viver escondida e procurar suporte para mostrar quem é. Isto é alcançado por meio do fortalecimento de um discurso social, do compartilhamento de experiências e do fortalecimento do sentimento de não ser a única, em um espaço no qual falar de suas fragilidades é acolhido. Este compartilhamento em um ambiente terapêutico gera uma quebra da hegemonia do discurso ideal de estudante.

3.2.9 - A história de Catrina - “Acho que nunca me encontrei tanto e me perdi tanto no mesmo lugar”

A seguir apresento mais uma das estudantes participantes do Grupo de Autocuidado. Catrina já foi citada anteriormente, nos episódios relatados, entretanto sua trajetória ainda não havia sido apresentada. Catrina foi uma das estudantes que esteve no Grupo de Autocuidado desde o primeiro semestre e foi até o último encontro. Ela é aluna do curso de Ciências Sociais e, durante o período da pesquisa, estava concluindo sua formação na modalidade licenciatura. Ela é uma mulher branca, do bairro Bom Jardim, em Fortaleza. Durante o ano de 2018, Catrina estava cursando a licenciatura em Ciências Sociais, após ter concluído o bacharelado no mesmo curso em 2014.

Catrina entrou na universidade com 18 anos e, depois de oito anos, com 26 anos, terminou o bacharelado em ciências sociais. Foi devido à dificuldade em conseguir ser empregada que buscou a licenciatura como forma de ingressar no mercado de trabalho. Catrina cursou seu ensino médio em uma escola particular, e por isso entendia que ingressar na UFC era não só um sonho, mas também uma obrigação, dado o acesso à estrutura que teve no colégio, “eu senti aquela coisa que era um sonho, mas tinha que ser, não poderia haver outro caminho a não ser entrar em uma universidade”. A escolha por Ciências Sociais veio por meio da admiração pelo professor de história nas aulas que teve no colégio. Entretanto, ficava dividida entre psicologia e ciência sociais. Por acreditar que não seria capaz de conseguir uma vaga no curso de psicologia, que possui concorrência maior do que sua outra opção, optou pelas ciências sociais.

Ingressar na universidade e na sua opção de curso, trouxe uma mistura de experiências e sensações, “depois que eu entrei nas Ciências Sociais foi.. acho que nunca me encontrei tanto e me perdi tanto no mesmo lugar”. Ela se descobriu parte de uma comunidade de pessoas que tinham interesses semelhantes aos dela, teve acesso a uma liberdade com a qual não estava acostumada, foi “uma explosão de tudo para mim”. Porém, logo no primeiro semestre ela reprovou em duas disciplinas. Das três áreas das ciências sociais, antropologia, sociologia e ciência política, ela só conseguiu aprovação na última, que era justamente a qual ela tinha menos familiaridade. Para ela, “talvez de alguma forma, ciência política para mim naquele momento era algo mais objetivo do que a sociologia e antropologia”. O êxito de Catrina em Ciência Política está associado também à sua relação com os professores, com os quais ela se sentia mais aberta para expor suas dúvidas. Essa relação distinta para ela era possível pois sentia que os professores desta área a viam de uma forma diferente.

Quando o professor parece que está lhe vendo. Quando você não é só mais uma massa amorfa ali na sala de aula, quando rola algum.. não sei, parece que ele tava vendo, mesmo que ele estivesse vendo qualquer coisa distorcida que não fosse real, mas pelo menos ele estava olhando ali.

Com os demais professores, não se sentia à vontade de para expor suas dúvidas, para falar do que não compreendia e, quando tentava falar como entendia aquele conhecimento proposto, “o que eu tinha a dizer não era válido. Não merecia ser escutado”.

Sua relação com o curso, com os professores, colegas e com a instituição foi “uma relação de amor e ódio”. Ao mesmo tempo que ela sentia uma identificação muito grande, também afirma que não sabia se estava disposta a “jogar as regras do jogo”. Essas regras diziam respeito as socialidades do curso. Quem poderia falar, quem poderia pesquisar, o que deveria pesquisar, “das sociabilidades, dos discursos, da forma que você se porta, do que você fala e de onde você vem”. Ela se sentia marcada pela sua origem social e pelos seus hábitos.

Nas Ciências Sociais eu me sentia mais.. meio tolhida e eu não sei até que ponto para mim tinha a sensação de que estava muito marcado de onde eu vinha ou quem eu era. [...] Eu entrei nas Ciências Sociais já bebendo, já fumando, com tatuagem. [...] Eu não me sentia com muito poder de fala não. E muitas vezes eu percebo que eu fui me silenciando, no sentido que eu interagia com muitas pessoas, e eu sempre fui amiga de muitos homens, e eu não me sentia muito à vontade para falar, para participar. Eu fui me calando, ou então achava que o que eu ia falar não ia ser tão importante ou tão inteligente, porque parecia que tava sempre marcado em mim a coisa da periferia e eu nem sabia que era tão periférica assim. [...] E quando eu fui para as Ciências Sociais, de alguma forma algumas coisas que eu falava, ou as roupas que eu usava foram me botando em um lugar que eu nem sabia que eu pertencia.

Esse lugar no qual ela se descobre é um lugar de menos pertencimento e importância do que seus colegas. Seus gostos musicais, sua forma de se vestir, suas opções de leitura e de interesse eram fora do que ela aprendia que correspondia as experiências corretas daquele lugar. Era essa experiência que ela queria trazer para o campo das ciências sociais, para sua pesquisa. Ou seja, era o conhecimento acadêmico misturado a sua experiência, “mas de alguma forma é como se os temas que eu quisesse estudar não tivessem espaço para ser estudado, porque pareciam do valor do ordinário, do comum ou então do vulgar. Mas era o que eu queria estudar”. A demanda de Catrina, neste momento, é justamente por um saber que valorize o ordinário, o cotidiano. Ela apela para um reconhecimento do saber local não em detrimento da razão, mas para dar sentido a razão e ao conhecimento aprendido na universidade.

A trajetória de Catrina coloca um atravessamento constante do que ela chama de as regras do jogo acadêmico por sua experiência em outros campos. E sua demanda é por constantemente usar esse conhecimento acadêmico para auxiliar a dar conta de sua trajetória, entretanto tal relação com o ordinário é recorrentemente negada.

E as pessoas já vem de casa com muita coisa ruim, então é muita coisa que elas tem que dar conta. E agora, as pessoas entram na universidade cada vez mais novas. E principalmente

em um curso como ciências sociais, em que você é bombardeado o tempo todo de perguntas ou de falas que só incentivam você ficar insegura em relação a sua sobrevivência, que é o mínimo. A gente não tá falando nem de ter uma vida confortável, não é de sobreviver, pagar as contas, comer, educar seus filhos. E isso causa muita ansiedade, porque você fica assim, ‘eu tô investindo’, e a palavra é essa, investimento, ‘e o que eu vou ter de retorno para isso tudo que eu estou fazendo?’ E ao mesmo tempo, você tem que pensar, eu tô grato porque estou em uma universidade federal e o dinheiro tá apertado, mas eu posso comer no R.U., antes ainda tinha algum dinheiro para a gente ir pros encontros de estudante para apresentar trabalho. Mas ... é angustiante também. Porque é como se a vida acadêmica lhe cobrasse que você saísse um pouco do agora, da sua casa, do ônibus que você tem que pegar, ou das contas que tem que ser pagas, mas você precisa ler o Bourdieu e entender como ele se relaciona com um outro autor qualquer e tem que escolher um tema que tem que ser atual, dinâmico e, agora, que tenha algum tipo de vislumbre de financiamento, ou seja, violência. Pesquisar com violência, trabalhar com violência. Aí você também tem que adaptar seu projeto ao que os professores da banca vão querer ou não, o que os professores do programa vão querer ou não, quem pode querer lhe orientar. E o melindre dos afetos lá nas ciências sociais. Aí você tem que servir o café, carregar a bolsa para o professor, e rir das piadas, ou do assédio, que também rola. Porque é um ambiente altamente misógino, preconceituoso. Você entra no curso e pensa assim, ô galera evoluída, essa galera aí é de boa, porque é muita teoria, mas na prática reproduz as mesmas coisas. As mesmas coisas.

Seus problemas familiares, as condições econômicas de sobrevivência, a relação com os professores e com os colegas, as regras de sociabilidade do curso. Tudo isso é parte integrante do seu processo de aprendizado, da forma como o conhecimento teórico pode ou não se tornar um saber possível de ser utilizado.

A ida para o Grupo de Autocuidado foi por indicação de um amigo, da mesma graduação, e que vinha experimentando dificuldades semelhantes à sua (a história desse amigo foi apresentada em outro trabalho, FREITAS, 2017). A procura pelo Grupo de Autocuidado representou para ela a necessidade de fazer algo diante dos ataques de pânico. Mas anterior a esta decisão, significou admitir a existência de um problema. Isso significava perceber “que essa vida acadêmica me gerava ansiedade, me gerava tristeza, me gerava dor, ao ponto de paralisar aspectos primordiais da minha vida”. E a vida acadêmica está sempre ligada à possibilidade de obter meios básicos de sobrevivência financeira. A ida às reuniões do grupo, junto à recorrência de tecer suas narrativas e escutar as do demais alunos a fazia se confrontar com seus próprios sentimentos e também com seus erros. O espaço do grupo foi, para Catrina, um espaço de fundar uma sociabilidade dentro da universidade não embasada na competição, “é de criar um espaço de empatia de você perceber que tá todo mundo no mesmo barco e as pessoas estão sofrendo com isso”. Ela afirma que, escutando as narrativas dos outros e sua própria, a fez pensar como seu sofrimento era também resultante das experiências que ocorriam fora do ambiente universitário. Para este ambiente ela deseja a criação de

“um espaço em que você fosse mais convidativo, de permanência, no sentido de você se sentir acolhido, mas boa parte do tempo não é”. A descrição que ela fez do departamento no qual estuda representa bem seu sentimento de não ser acolhida: “um corredor com portas trancadas”. São salas, laboratórios e banheiros trancados, sem espaços de sociabilidade.

O estopim para Catrina buscar ajuda foi quando ela passou a não conseguir executar tarefas acadêmicas para as quais vinha se preparando muito. Catrina havia se preparado para a seleção de um programa de pós-graduação, porém, “quando foi antes de fazer a prova, me deu um pânico, me deu um pânico e me veio um terror que na hora eu só conseguia me ver na hora da prova sem escrever nada”. Os pensamentos que ela experimentava ao se imaginar na prova eram de humilhação, por ser avaliada e não ser capaz de corresponder às expectativas dos avaliadores e de si mesma. A humilhação carrega consigo o medo de ser descartada diante da competição.

Me veio um pânico, me veio tanta coisa ruim na cabeça sobre mim, que eu pensei que não quero passar por isso, não vou ter que passar por essa humilhação, que era assim que me sentia. Não queria ir para lá, não saber o que fazer e me sentir humilhada. Mesmo sabendo que eu tinha estudado, mesmo sabendo que meu projeto tava massa, que eu podia até não estar com as teorias na ponta da língua, mas saber escrever sobre elas eu sabia.

Entretanto, havia outros fatores além do medo da humilhação que contribuíram para construir o sentimento de pânico que Catrina experimentou. Durante o processo de preparo para o processo seletivo da pós-graduação, Catrina descobriu que estava grávida. Sem apoio do companheiro, sem apoio da família, desempregada assim como seu companheiro, toda sua esperança de suporte vinha da aprovação na pós graduação. Porém, a membrana que separa sua vida acadêmica da vida cotidiana continua sendo permeável.

E eu ia para a biblioteca e começava a ler Marx, Weber, Dürkheim, e vamos lá. E ao mesmo tempo, parecia que eu tava lendo e minha mente voava e eu ficava pensando, puta que pariu, tô grávida e agora? Se eu passar nesse mestrado como é que vai ser, será que vão me aceitar.

Seus receios eram de que, se a comissão de avaliação soubesse que ela estava grávida, não o aceitariam no programa de mestrado, pois ela poderia representar um atraso na conclusão, o que prejudicaria a nota do curso. Durante nossa conversa, ela me perguntou “Como lidar com isso?”, para o qual eu não tive nem poderia ter qualquer resposta. Catrina perdeu o filho depois de nove semanas de gravidez. Esse processo todo se passou no mês anterior a prova de seleção do mestrado, no semestre anterior ao seu ingresso no grupo.

Foram três tentativas de ingressar em um mestrado, em três anos seguidos. Destas três, em duas ela foi paralisada pela crise de pânico antes da avaliação. Apesar da recorrência nas tentativas, ela admite que nunca foi seu sonho fazer mestrado nas ciências sociais. O que ela sentia é que havia

uma necessidade de cursar a pós graduação na mesma área de sua graduação, para poder ser empregada posteriormente. Seu sonho, entretanto, era fazer mestrado em psicologia ou na educação. Entretanto, seu sonho foi se perdendo nos anos de graduação, se perdeu “quando eu não consegui fazer as coisas que eu tinha que fazer para realizá-lo. Quando as minhas escolhas apontavam para outra coisa que não era aquilo”.

Eu falava que eu queria fazer um projeto sobre o corpo, sobre subjetividades, mas eu gostava de estudar mesmo era violência doméstica, mas numa perspectiva do indivíduo, do individual das mulheres. Não era mais vendo ela como categoria de mulheres agredidas, eu queria trabalhar ali com o indivíduo. E nas Ciências Sociais aquilo ali não tinha espaço. E eu sempre ficava assim, ‘ah, mas quando eu passar, qualquer coisa eu mudo meu projeto’. Só que eu já me via tão sem tesão para aquilo ali tudo, tão sem vontade, sem estímulo, não parecia que era minha prioridade. Eu sofria só de imaginar eu estudando aquilo ali.

O sonho acadêmico vai se transformando em sofrimento enquanto as demandas de agenda da universidade vão atropelando seus desejos de pesquisa. Nesse processo, ela perde o desejo pelo estudo e, conseqüentemente, corrói seus motivos de permanência no ambiente acadêmico, restando só o esforço e a labuta, sem nada do sonho ou do prazer.

Catrina descreve seu período de graduação como um momento atribulado. Por diversos momentos quase perdeu sua matrícula devido aos afastamentos e ao prazo de conclusão do seu curso. Os períodos longe do curso, entretanto, não correspondiam a momentos de paz por estar fora do ambiente acadêmico,

Eu sempre me sentia muito mais perdida longe do que quando eu estava lá dentro. Porque quando você está lá dentro, é difícil, é complicado, os egos e tudo, seu e dos professores, do mundo, as bolsas, os laboratórios, os conchaves e atritos. Mas quando eu tava longe era pior ainda, porque não tinha mais nem esse ambiente de familiaridade, que há como você estar ali. Porque o mundo ai fora da UFC não brinca não.

Assim como Lúcia mostrou em seu desenho, a relação com a universidade é partida entre sentimentos opostos. A universidade é o local de familiaridade, de oportunidades e de liberdade, mas é também o local de cobrança, de humilhação e de competição.

Quando Catrina voltou para concluir seu bacharelado, vinha “depois de um ano parada e vindo de vários acontecimentos muito ruins na minha vida”, mas sem prazo para adiar a conclusão. Ao retornar à graduação, novamente surge a presença de algum professor que atua como alguém que a acolhe e orienta dentro da academia. Desta vez o personagem é o prof. Domingos Abreu.

Ai eu também tive um anjo, que também me pegou pela mão e disse venha cá, que foi o professor Domingos. Que, meu Deus do céu, que maravilha. E foi uma pessoa que foi muito importante, porque ele sentou comigo e.. é como se ele tivesse me ajudado a destrinchar aquelas doidera tudo que eu pensava do mundo social e categorizar e me ajudar

a organizar aquilo ali, com uma metodologia de pesquisa, com autores, transformar aquilo ali em um trabalho. Porque eu sempre tive muita dificuldade, porque as minhas ideias pareciam sempre muito embaralhadas. E por mais que eu lesse as teorias, em vez de desvendar fazia era embaralhar mais.

Esse trabalho de orientação e cuidado se manifestou de diversas formas. Catrina comparecia a reuniões semanais para falar sobre seu texto para a monografia e, nos casos de ausência dela, o professor perguntava o que havia acontecido e porque ela não fora. Para ela, o efeito não foi de cobrança, mas sim de atenção e orientação ao seu progresso. O acolhimento também se manifestou na existência de um espaço físico para os estudos, que foi a própria sala do professor. A forma como ela descreve esse momento foi que “ele me pegou pela mão e disse vamos lá, você já tem orientador”.

Quando perguntei a ela o que ela esperava de si, como aluna, ela disse que teria que ser exemplar. Isso significa ir para as aulas, ler os textos, fazer o que os professores pedem, participar das aulas e fazer fichamentos. Entretanto, Catrina se sente frustrada por não ter sido essa aluna exemplar que almeja ser. O que a impede de cumprir esse papel é deixar o “caos de fora” influenciar em sua vida acadêmica.

E eu me culpo muito porque eu nunca consigo não deixar isso atravessar. Isso sempre acaba perpassando, ao ponto de teve vezes que eu ia para a aula, mas não conseguia me concentrar ou tinha vontade de começar a chorar, ou me dava uma preguiça de ter que me levantar da cama e tomar um banho e me arrumar, porque eu não queria, queria só ficar na cama. Não queria interagir com pessoas, ir para uma sala de aula, ler textos, eu queria só ficar ali mesmo, lidando com aquilo ali, ou não lidando.

O caos de fora é a gravidez perdida, é a necessidade de estabilidade financeira, são os “melindres” do curso, é a perda de um sonho e é, por fim, um conhecimento que não dialoga com sua vida, mas que busca se impor sobre ela e apesar dela.

3.3 - Conclusão do capítulo

Para concluir este capítulo, apresento um apanhado dos pontos de proximidade e de distanciamento, tanto na atuação dos grupos como nas narrativas das estudantes. Antes, porém, é preciso uma circunvolução para explicar o porquê das narrativas apresentadas de forma mais aprofundada serem todas de mulheres. No Grupo de Mindfulness, como já foi dito, com exceção de dois participantes, a contar comigo, eram do sexo masculino. Não tive acesso ao rapaz que participou deste grupo, de forma a obter uma compreensão, via contraste, das diferenças de gênero dentre os alunos que buscaram o Grupo de Mindfulness. No caso da UFC, havia maior participação

de homens no grupo, apesar de estes ainda serem em uma quantidade bem menor que as mulheres. Considerando a variação na quantidade de alunos no grupo ao longo do ano, posso estimar que as mulheres compunham dois terços do total de participantes. Para o Grupo de Autocuidado, selecionei a história de Catrina, Duna, Lúcia e Cecília devido a suas narrativas demonstrarem diversos pontos levantados pelos demais alunos neste grupo terapêutico e também por possibilidade de aproximação gerada com estas alunas. Busquei trazer para esta dissertação os temas ressaltados nas narrativas. Questões acerca de como os cuidados e as preocupações recaem sobre pessoas de gêneros distintos não foram recorrentes, o que não exclui este como um campo rico em questões de interesse para o fenômeno estudado.

Os dois grupos, de Mindfulness e de Autocuidado, possuem dinâmicas e premissas bem distintas. O primeiro busca ensinar uma técnica para ajudá pessoas a reduzir estresse e ansiedade. De forma que os encontros se restringem à prática de técnicas. O segundo grupo, por sua vez, apresenta um formato fixo, mas resultados abertos. As ferramentas apresentadas são ofertadas não pelo coordenador do grupo, mas pelos próprios participantes-pacientes e discutidas entre eles.

Os grupos terapêuticos atuam sobre uma demanda não atendida pelos serviços institucionalizados das universidades, entretanto não necessariamente contra eles. Em ambos os grupos, o ambiente da universidade é algo dado, com o qual os alunos precisam lidar. No caso do Mindfulness, se reconhece que o mundo acadêmico é abarrotado de obrigações e que é preciso encontrar uma forma de lidar com o número crescente de estímulos e obrigações. No Autocuidado, se reconhece que a universidade é tal qual uma selva, e assim ela permanecerá sendo. Aos alunos, em ambos os grupos, são fornecidas estratégias de cuidado, mas não uma reflexão sobre as estruturas de produção de conhecimento.

Aureliano (2006) narra como os grupos terapêuticos geralmente atuam não só sobre o conhecimento da doença, mas também sobre outras necessidades dos adoecidos; eles suprem necessidades para além da cura da enfermidade ou do alívio da dor (AURELIANO, 2006, p.96). Nos grupos terapêuticos com os quais essa autora trabalhou, é marcante para os pacientes o momento em que se sentem “tratados como gente” (*Ibidem*, p.98). Isto é, ser visto como gente é algo significativo em uma relação entre médico e paciente, principalmente em contextos de grandes diferenças sociais como entre estas duas categorias. É importante ressaltar que as universidades possuem um público cada vez mais diversificado, resultado de políticas públicas de inclusão social. De acordo com a 5ª Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), em 2018 o percentual de alunos com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo é de 70,2%. Considerando apenas os alunos das instituições federais de ensino superior no Nordeste, este percentual sobe para 78,3%. Além disso, os pais de

50,8% dos estudantes destas instituições não ingressaram no ensino superior. Esses dados demonstram que as universidades têm sido habitadas por uma faixa da população que, fundamentada em experiências distintas, propõe às universidades tratamento de questões distintas. Há uma clara diferença de classes entre alunos e professores e mesmo entre os próprios alunos. Nesse contexto, ser “visto como gente” gera acolhimento dos alunos. Catrina, por exemplo, mencionou a importância de ser vista como mais do que uma massa amorfa em sala de aula e de ser escutada pelos professores como fator importante no seu aprendizado e também na sua permanência na universidade. Este tema se repete na história de Kildare, de Laura, de Duna e Cecília.

Outro fator caro a esta dissertação, e que está presente nas narrativas, é uma negociação de identidades. Os grupos terapêuticos são espaços nos quais as identidades são negociadas, tanto individual como coletivamente (AURELIANO, 2006, p.105). Essa operação é alcançada por meio da troca de experiências ou, para ser mais específico, da de narrativas. Ao intercambiar narrativas, os estudantes constroem uma saída do reconhecimento que Kildare descreveu, a partir de sua própria trajetória, como uma “multidão de pessoas sós” e sentem-se representados nas trajetórias de outros estudantes. Nesta troca de narrativas, os estudantes passam a reconhecer os diversos papéis que exercem e que se relacionam de forma direta com o papel de estudante. Cassandra, ao reconhecer essa porosidade entre os diversos âmbitos de sua vida, buscou no grupo terapêutico ferramentas para estancar a influência de seus trabalhos e problemas familiares dentro de seus estudos. Entretanto, como ela ressalta, manter apartadas estas áreas de sua vida denota um esforço muito grande, e esse esforço a leva às crises de pânico. No Grupo de Autocuidado, os alunos estão constantemente trazendo para dentro do debate acadêmico as suas relações familiares e afetivas, fazendo com que os diversos papéis entrem em diálogo. Diversos autores (GOFFMAN, 1961; CIAMPA, 1987; MORENO, 1983), apesar de usarem o conceito de papéis sociais de forma distinta, concordam no caráter relacional deste conceito. Todos estes papéis são interpessoais, ou seja, não resultam apenas de trajetórias individuais, e sim são continuamente transpassados por outros, por relações diversas. Para Moreno, fundador do psicodrama, os papéis sociais são uma experiência sintética em que se fundem elementos privados, sociais e culturais (MORENO, 1983, p.238). Goffman, no estudo acerca do campo das relações sociais em torno da saúde mental, afirma que os papéis formam uma sequência de relações usadas para julgar a si mesmo, mas também aos outros (GOFFMAN, 1961, p.112). Goffman ainda aborda o congelamento de papéis quando fala de Estigma, que é o que ocorre quando o sujeito não é capaz de regular as representações de si e, desta forma, manter um controle sobre a forma como o tratam (GOFFMAN, 1961, p.13).

Porém, eu faço uso e me inspiro no modo como Souza Filho et alli (2019) se apropriam deste conceito, afim ao horizonte traçado por Ciampa. Segundo tais, Ciampa, em uma proposta de psicologia crítica, elabora o conceito de identidade como metamorfose. Mais especificamente,

identidade é parte de um sintagma: Identidade-Metamorfose-Emancipação. Os três fundamentos são inseparáveis na operacionalização que ele faz do conceito de identidade. A manifestação da identidade é expressa por meio de personagens que são “momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão ” (CIAMPA *apud* SOUZA FILHO *et alii*, 2019, p.35). Todo personagem apresentado é apenas um componente de sua identidade, de forma que nenhuma representação é apresentada a identidade como um todo. Todo este que não é nunca estático, é sempre um movimento resultante das experiências do sujeito e das condições sociais e materiais nas quais está inserido. Os interlocutores que apresentei nesta pesquisa, apresentam o papel de estudante universitário em maior parte de suas relações acadêmicas, e considerando que a universidade passa a tomar um tempo quase que integral em suas vidas, o próprio exercício da metamorfose de suas identidades é congelado. Ciampa nomeia esse reconhecimento desumano da identidade como *mesmice*, o fetiche de um personagem que impede o processo emancipatório.

O personagem de estudante surge de forma fetichizada, em diversos momentos ao longo das narrativas. Surge quando Cassandra almeja pelo sonho de se dedicar à universidade, durante as 24 horas do dia, ou quando Valente ou Catrina mencionam a luta e o apelo para se tornarem alunos exemplares. O personagem do aluno é almejado como uma performance que exclui as dúvidas pessoais ou os caminhos tortuosos (as bifurcações de Cecília ou o retorno à universidade em um momento que deveria ocupar outro lugar, para Laura). A pretensão de qualquer personagem assumido é resultante também das

pressuposições acerca de quem os outros (sociedade) esperam que o indivíduo seja, há sempre uma identidade pressuposta, ou seja, uma determinação externa ao indivíduo sobre a qual ele pode agir no sentido de reproduzir ou modificar tal pressuposição (SOUZA FILHO *et al.*, 2019, p.4)

Enquanto os alunos buscam reconhecimento por meio de uma norma externa à sua experiência de vida, e que não dialoga com esta, na qual a linha correta é a conclusão do curso de forma “regular”, com um “lattes do caralho”, ou sem bifurcações, eles permanecem sendo sujeitos anormais, uma multidão de pessoas sós. O ato de compartilhar narrativas cria espaços de reconhecimento que é também de criação de outras normalidades. Não à toa que uma das expressões mais comuns utilizadas pelos interlocutores, seja na UFC ou na UNIFOR, são de que, ao chegar no grupo, descobriram que não estavam sós ou que o que sentiam era normal.

O processo de transformação da identidade pessoal é central no curso de reprodução da vida humana, incluindo aspectos culturais, sociais e individuais (CIAMPA, 1998, p.93). Para Ciampa, a

colonização do mundo da vida⁵⁸, pelo sistema mercantil, torna obrigatória uma racionalidade, uma

⁵⁸Os termos mundo da vida e mundo sistema são tomados, por Lima e Ciampa, de Habermas. De acordo com o sociólogo alemão, a sociedade pode ser entendida sob duas óticas, uma instrumental e outra comunicativa. A segunda seria um novo paradigma, propondo um rompimento com o anterior, que estava fundado na racionalidade objetiva

operacionalização com respeito a fins. Ou seja, o mercado, enquanto instituição econômica, coloniza as trajetórias dos sujeitos obrigando a adotarem um caráter estratégico a todas as ações (CIAMPA, 1998, p.98). O desafio do mundo moderno é, portanto, criar condições para o exercício da metamorfose humana.

Considero que analisar os adoecimentos dos estudantes em contexto universitário pelo viés unicamente de sua subjetividade e trajetória pessoal seria insuficiente, em termos analíticos. Por esta razão, o próximo capítulo se dedica a concluir esta dissertação trazendo para o mesmo campo o contexto universitário debatido (capítulo 2) com as trajetórias e narrativas apresentadas (capítulo 3).

(SOUZA FILHO et al, 2019, p.8). Para Habermas, o mundo da vida é marcado pelo paradigma comunicativo, no qual imperam as sensações, sentimentos e a comunicação, “em contraponto a esse mundo, o mundo sistêmico é a esfera do trabalho e do mercado, orienta-se pelas ações estratégicas e instrumentais, a razão instrumental é imperativa no mundo sistêmico” (*Ibidem*). Acerca destas racionalidades, por meio de outros diálogos (destacadamente com Morin e Maffesoli), foi desenvolvido o capítulo 2.

4 - Conclusão

A partir dos dois grupos terapêuticos apresentados anteriormente, e das narrativas dos alunos universitários que compuseram os encontros, busquei salientar o que compõe a experiência de adoecimento pela qual alguns destes estudantes passam. Meu objetivo é contribuir para que as narrativas dos estudantes adoecidos tomem o lugar central no reconhecimento do que é ser aluno universitário e nas formas de acolhimento destas pessoas. Para isso, fez-se necessária também uma reflexão acerca das formas de produzir conhecimento nas universidades (capítulo 2), trazendo à cena as condições com as quais os alunos precisam lidar ao longo das trajetórias acadêmicas. No capítulo 2 estão postas as questões estruturais que surgem nas narrativas dos estudantes. Interessante, assim como fez Veena Das (2007), desvendar como grandes eventos escorrem para o dia a dia das pessoas com quem faço pesquisa. Ou seja, como a reinvenção das universidades como entidades financeiras (STRATHERN, 1996, p.309) é sentida ao longo da experiência acadêmica dos alunos.

Veena Das, que toma como campo empírico o contexto do cuidado em saúde mental na Índia, afirma que quando a “loucura” não consegue ser absorvida no cotidiano, este é partido e corroído. A corrosão do cotidiano significa a perda de confiança nas instituições sociais que, espera-se, sejam provedoras de cuidado para as pessoas adoecidas com as quais a autora trabalhou. As instituições mais abaladas, no contexto analisado por Das, são a família e o Estado, por meio dos seus serviços de atendimento médico. O paralelo com esta pesquisa se dá no sentido de que é a universidade enquanto instituição social que perde a confiança de alunos adoecidos, quando estes não são reconhecidos e acolhidos por ela. Esta fratura pode ser rastreada por meio da fragilidade das relações sociais nas quais a pessoa adoecida está inserida. A conclusão da autora é que, nesse ambiente corroído e partido, o cuidado pode e deve ser oferecido; sem, entretanto, ignorar um elemento fulcral, qual seja, “o problema do outro como revelado pela loucura não é primariamente um de epistemologia, e sim aquele no qual uma alteridade concreta demanda atenção daqueles que compõem seu mundo social” (DAS, 2014, p.84). O problema do adoecimento, como colocado por essa autora, é um de demanda por atenção. Logo, não é o sujeito que adocece, mas um conjunto de relações, visto que “doenças residem em redes de relações, no movimento entre instituições e que a patologia é lutar para achar um ambiente no qual se possa restabelecer novas normas” (*Ibidem*, p.104). Tal análise possui conexão imediata com o assunto estudado nesta dissertação. O adoecimento dos estudantes não é compreendido unicamente por suas trajetórias individuais, apesar delas serem essenciais. É preciso também compreender que estes alunos precisam, a partir de suas trajetórias, lidar com condições estruturais. Em outras palavras, é preciso entender as relações sociais que atravessam o processo de adoecimento, como também quais relações falham em

responder às demandas das pessoas não conformadas às estruturas com potencial adoecedor que cruzam as relações dos estudantes universitários. O risco de uma universidade, que não é capaz de acolher as demandas de seus membros, é o de corroer o próprio sentido de sua razão de ser.

No capítulo 2, ao delinear aspectos da transformação, em curso, das universidades em entidades financeiras, questioneei quais as consequências destas mudanças, que vêm uniformizando o sentido da universidade, para alunos e professores; também questioneei acerca das formas de resistência ou não das pessoas, quando não têm suas trajetórias premiadas e contabilizadas, à medida que não ingressam no regime do racionalismo presente no chamado capitalismo tardio. As histórias dos alunos apresentadas (capítulo 3) abordam a existência e resistência das trajetórias não-premiadas, as quais voltarei a seguir. Antes, desejo retomar o tema do “Reino da Razão” nas universidades. O racionalismo, no sentido que abordei, expulsa ou invisibiliza os diversos papéis vividos pelos estudantes (e com eles, seus sofrimentos e alegrias, essenciais para a permanência na academia) em prol de um único personagem, que deve ser cada vez mais eficiente e produtivo: o estudante ideal. Na cristalização deste papel é ignorado o que é próprio da rotina e da incerteza da formação educacional e da produção científica, como também da vida dos estudantes: seus medos, receios, desvios, relações familiares, situação econômica. O que não é contabilizado é preterido em prol de uma instituição mais competitiva, ou seja, retomando o argumento do capítulo 2, a maximização dos processos racionais é obtida ao custo da expulsão de idiossincrasias essenciais às pessoas que se formam na academia e produzem a ciência.

Os temas recorrentes nas narrativas tecidas pelos estudantes são “exaustão”, “sobrecarga”, “culpa”, “insegurança”, “distância entre o conhecimento e a vida”, “necessidade de ser competitivo”, “alcançar excelência” ou ainda de “não falhar”, “estabilidade financeira” e “demanda por ser reconhecido”. Cassandra, por exemplo, fala da necessidade de “conciliar o inconciliável”; A culpa perpassa de forma muito intensa a narrativa de Laura e de Duna. A competição é fundante na narrativa de Cassandra e Lúcia. A estabilidade financeira é algo que não pode ser despregado da narrativa de Cecília. Culpa é um grande eixo temático que está presente em todas as narrativas. Tomando o caso de Cassandra, trabalhei como a percepção do adoecimento, enquanto um problema individual, opera de forma semelhante ao que Latour, a partir do conceito de Tobie Nathan, chama de transpavor, ou seja, o deslocamento de um sofrimento como forma de manter intacto a eficiência acadêmica. Na percepção e vivência de Cassandra, potencializada pela terapia de Atenção Plena, não há espaço para entender a importância de uma rede de relações e estruturas, em que estes estudantes estão inseridos – o que resulta em um quadro no qual as pessoas apenas poderão transferir os pavores, transpavores, mas quase nunca agir sobre eles. Antes, poder-se-ia dizer, há uma consequência pouco terapêutica, a saber, uma intensificação da culpabilidade, atribuída a si

próprio, a partir do reforço de uma concepção de pessoa individual, por meio de práticas e técnicas de concentração, que é tida como fonte e causa de todos os fenômenos que a atravessam.

Donde é possível traçar um importante contraste entre os dois grupos terapêuticos, com os quais trabalhei. O Grupo de Mindfulness propôs uma intervenção completamente individual. O estudante é convidado, a partir de técnicas próprias desta terapia, a trabalhar seu foco e atenção de modo a ser capaz de exercer aquilo que Cassandra chamou de chave de ligar e desligar. A sobrecarga, as relações familiares ou vulnerabilidade econômica, entretanto, não são postas em reflexão e debate. Com o Grupo de Autocuidado, estes tópicos são constantemente postos em debate e em perspectiva. A técnica, grosso modo, é justamente a partilha destes temas. Essa possibilidade, de transbordar a pessoa individual para entrar na relacional, abre o campo para a reflexão e a agência dos estudantes, a partir e dentro de sua própria trajetória, em relações com outras e de outros.

Os grupos terapêuticos fornecem o espaço potencial para o exercício e reconhecimento das diversas possibilidades de ser, que estes estudantes vivem em suas trajetórias. O reconhecimento é feito para si e pelos pares, o que tem o potencial de formar uma comunidade. Entretanto, o espaço dos grupos também permite ver que os estudantes participantes não reconhecem a universidade como espaço de metamorfose, isto é, não enxergam como espaço de multiplicação das formas possíveis de existência e de constituição do ser (estudante). Pelo contrário, a universidade é compreendida e vivenciada, na maior parte das vezes por eles, como uma “selva”. A universidade é sentida como um local de competição e excelência, em que não há tempo para ser frágil, porquanto o imperativo é a “acumulação ilimitada de capital por meios formalmente pacíficos” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009, p.35). Ser frágil implica reduzir a velocidade do acúmulo de capital, tal como, por exemplo, quando os estudantes trancam cadeiras, afastam das atividades acadêmicas para se cuidarem, usufruem de seu tempo para atividades entendidas como não produtivas (passar maior tempo com a família, os amigos, a sós). Neste cenário, os grupos de apoio são um suporte para aqueles que rompem os preconceitos sociais e percepções estigmatizantes ao buscarem ajuda para si, principalmente no momento em que a dor emocional se torna insuportável (SILVA, 2017,p.35). O espaço de cuidado funciona como uma construção gradual da identificação do sujeito adoecido. Assim, se torna possível e mais frequente, a experiência do adoecimento, que, por sua vez, exerce impactos significativos na reconstrução da pessoa (Ibidem, p.403), das relações e do ambiente.

A fronteira entre os temas abordados nas narrativas, com os múltiplos personagens exercidos pelos estudantes e o exercício acadêmico, se existe, é bastante permeável. No capítulo 2, questionei quais as consequências da uniformização do sentido e função da universidade (e conseqüentemente do que significa ser professor e aluno) e em quais espaços resistem os personagens não reconhecidos pela universidade. A experiência nos grupos terapêuticos mostrou

como estes personagens não deixam de existir ao não serem reconhecidos. Entretanto, a impossibilidade imposta aos estudantes de realizarem a metamorfose, de seus diversos modos de ser, traduz-se como uma das causas dos variados sofrimentos.

O reconhecimento da identidade adoecida é um ponto de partida para processos de emancipação desta identidade. A negação do adoecimento faz com que estes estudantes sintam-se compelidos a assumir uma produtividade cada vez maior e que, ao negar seu sofrimento, apenas faz com que seus sofrimentos agravem-se cada vez mais. Pelo lado da universidade enquanto instituição, negar o adoecimento dos estudantes faz com que não sejam criadas estratégias de reconhecimento, acolhimento e ensino voltadas aos problemas enfrentados pela comunidade acadêmica. Porém, apenas o reconhecimento não é suficiente. O sofrimento experimentado e a possibilidade de se sentir representado dentro do ambiente acadêmico, por parte dos estudantes, são necessários, mas é a capacidade de acolhimento desta narrativa que pode transformá-la em emancipação. Não se trata aqui de um argumento que busca a origem do mal, pois, como muitos estudantes colocam, a universidade é também um local de liberdade e felicidade. Esta instituição é uma caixa de ressonância da vida social, ora agindo como reprodutora de estruturas adoecedoras, ora alheia ao mundo que a cerca e as vidas das pessoas que a compõem. O argumento aqui é, portanto, um que visa ao acolhimento e à modificação do sentido desta universidade.

Para o conceito de identidade trabalhado nesta dissertação, na forma cunhada por Ciampa e discutida por Souza Filho *et alii*, emancipação é a concretização da identidade humana como metamorfose. Transformação esta que não se realiza unicamente por meio da subjetividade do aluno, é preciso também a existência de condições materiais e históricas passíveis de sustentar esta metamorfose. A possibilidade de compartilhar uma narrativa em um ambiente acolhedor é importante para a construção e reconstrução da identidade social. Assim como nos grupos terapêuticos estudados por Aureliano, a narrativa tecida nestes ambientes ganha a função de compartilhamento de experiências da doença e também da percepção sobre si e sobre seus pares (AURELIANO, 2006, p.195). Considerando que a universidade é um ambiente formado por uma multiplicidade de relações (entre pessoas, mas também entre pessoas e o ambiente físico), a mudança de percepção sobre si e sobre seus pares gera também uma mudança no próprio sentido do que é a universidade para estes estudantes. A universidade na qual eles habitam como a “multidão de pessoas sós” e a outra na qual os estudantes dizem não estarem sós e poderem falar de seu sofrimento, é uma mudança na forma de construir relações acadêmicas.

O intercâmbio de experiências, realizado pelos interlocutores ao longo desta pesquisa, permite aos estudantes habitar a universidade de uma forma diferente, seja porque as potenciais existências que eles trazem para a universidade passam a ser mais plurais, seja porque suas relações com os ambientes físico e institucional são outras. Os dois grupos terapêuticos apresentados

apresentam formas distintas de reabitar a universidade. Enquanto o Grupo de Mindfulness opta por uma padronização dos alunos em relação ao ideal produtivo, que é tido como norma e regra, o Grupo de Autocuidado opta por uma mudança na forma de habitar a universidade por meio da adequação de outros ritmos, ou seja, redução da velocidade, produção e competição: enquanto aquele visa à contração da pessoa em si e para si, a partir de suas faculdades inerentes, este visa à expansão das possibilidades de existir e ser, a partir de práticas que enfatizam as trocas e transformações com alteridades.

Cabe aqui traçar um paralelo com as reflexões acerca de formas de cuidado feita por Annemarie Mol. A autora toma como fonte de suas reflexões as relações entre pacientes diabéticos, médicos, cuidadores e fabricantes de medicamentos e equipamentos. A autora defende uma perspectiva que ela nomeia como “pacientismo” [patientism] (MOL, 2008. p.30). Essa expressão é um neologismo utilizado pela autora para traçar um paralelo com os movimentos dos feminismos (*feminism*). A analogia é feita no sentido que diversos movimentos feministas questionam a masculinidade como padrão social ao qual as mulheres deveriam se adequar, ocupando os lugares, as concepções e as práticas, tais como estabelecidos pelo padrão masculino. Por mais que uma igualdade em uma mesma norma seja melhor do que a opressão de um gênero, ainda não é suficiente, pois, desta forma, mulheres só seriam iguais em direitos aos homens enquanto atendessem aos padrões padronizados por uma sociedade masculina. É preciso, portanto, questionar a normalidade masculina enquanto padrão. Em relação aos pacientes com diabetes, com os quais Mol trabalha, a argumentação é que não basta tentar levar as pessoas adoecidas para o padrão dos não adoecidos. A norma estabelecida é uma que tem em seu cerne o controle sobre a própria agência e o domínio (ou transcendência) sobre o próprio corpo. De acordo com a autora, fundamentada em uma longa tradição de teoria política ocidental, esta distinção entre controle ou não do próprio corpo e agência é central para a distinção entre cidadãos e não cidadãos. O modelo de cidadão alcançado por meio da transcendência do corpo é aquele, que encontra fundamento no sujeito kantiano, que elabora julgamentos normativos sobre o mundo de uma distância reflexiva. Ou seja, é alguém que supera os males do corpo para agir sobre o mundo, “apenas quando escapa da carne por um cidadão iluminista se tornar um espírito livre, capaz de julgar” (MOL, 2006, p.37). Cidadão é aquele que não tem sua agência alienada, seja por outrem ou pelo próprio corpo.

O tema da alienação está presente no pensamento ocidental como importante conceito analítico. Apenas como forma de revisar a discussão, resgato um autor fundamental para a noção de pessoa individual presente nas sociedades capitalistas ocidentais, John Locke. Assim o faço, por meio do trabalho comparativo de Carlos Fausto (2008), a respeito das diferenças em torno das ideias de pessoa em sociedades euro-americanas e ameríndias. A definição de pessoa e de mundo proposta por este autor se funda em dois pilares, a saber: liberdade e propriedade. Ao fundamentar

seu tratado em torno da liberdade individual e no direito natural à propriedade privada, Locke organiza um modelo do *Self* como um proprietário (FAUSTO, 2008,p.336). Um proprietário de si, antes de qualquer objeto no mundo. Isto fornece, ao mesmo tempo, o fundamento da liberdade e da propriedade (*Ibidem*). Cada pessoa é concebida como indivíduo, que é proprietário inalienável de si mesmo, pois é detentor de sua própria racionalidade, centrada em si. Ou seja, seu fundamento da propriedade está imbricado a uma teoria da identidade.

O *self* deve ser idêntico a si mesmo[...] para que possa ser objeto de um juízo: sem identidade não há como construir o par responsabilidade moral e accountability⁵⁹ jurídica; sem reduzir a diferença a zero, não se funda a sociabilidade a partir de indivíduos apropriadores, livres porque proprietários de si mesmos (FAUSTO, 2008,p.336)

A identidade deve ser, necessariamente, centrada em si, coerente consigo mesma. Sem essa exigência não se faz parte da sociabilidade dos indivíduos. Ora, o *self* idêntico a si mesmo não pode ser transpassado por outras agências (como os diferentes “transtornos de humor”) nem ter sua racionalidade questionada (sua capacidade de agir da forma probabilisticamente esperada de um estudante universitário).

Para outro autor fundamental no pensamento ocidental, Karl Marx, a alienação também é um conceito central. Neste caso, a alienação ocorre quando o próprio trabalho (e seus frutos) deixam de pertencer àquele que produz, o que leva ao estado de submissão aos outros agentes sociais, célebres na literatura como os “donos do meio de produção” (2008; 1989). Um dos objetivos maiores de sua filosofia é revelar as condições de alienação dos sujeitos, para que estes possam libertar-se do jugo de classes sociais dominantes: a saída da alienação implica num ato no qual os sujeitos – que são agentes da história, para ficar no vocabulário marxiano – passam a ter “consciência de si” de modo a tomarem a “consciência para si”. O que importa é tirar o alien, aquilo que é o externo à consciência do sujeito, enquanto indivíduo. Como podemos notar, por estas duas tradições, uma liberal, outra crítica da econômica clássica, a alienação surge geralmente como a retirada de algo essencial à constituição da pessoa como um indivíduo que é perdido para, ou invadido por, outrem.

A fragilidade da saúde dos estudantes não encontra acolhimento na mesma norma posta no modelo racionalista, do capitalismo tardio e suas noções de “pessoa”, “natureza”, “relações sociais”. Tal qual o paralelo feito anteriormente, os desvios a esta norma, que retornam como formas de mal-estar, em especial do adoecimento dos estudantes, são os *loci* potenciais para questionar a normalidade posta. Volto, portanto, com o *pacientismo* de Mol. Para pessoas adoecidas, seja com diabetes ou com depressão, a transcendência sobre o próprio corpo e agência não são uma realidade.

⁵⁹ Accountability é um neologismo que se refere ao termo presente na língua inglesa, accountability, que significa prestação de contas.

O corpo e a trajetória destas pessoas são constantemente lembrados, por meio das crises, da presença do adoecimento, que cresce enquanto é ignorado e forçado a assumir um determinado padrão, aquém de suas possibilidades de ser, como são os casos em que se espera alunos assumindo certo padrão de produtividade acadêmica. Assumir o padrão como normalidade é, não obstante, assumir que pessoas adoecidas só possam ser reconhecidas como cidadãs enquanto estão saudáveis, mas não por completo (MOL, 2008, p.30). Neste sentido, tomar a experiência dos estudantes a sério é, sem negar seu sofrimento, reconhecer que doenças não atuam apenas sobre o corpo dos estudantes, mas também sobre suas histórias; por essa razão, práticas de cuidado devem ser contínuas e levar em consideração tudo aquilo que é importante nas trajetórias de vida destas pessoas (*Ibidem*, p.46). Uma consequência é entender que formas de cuidado, voltadas a estes estudantes, são um processo, sem fronteiras nítidas e feito por diversas mãos em prol de um acolhimento. Não se trata de uma transação de técnicas, mas uma interação na qual os participantes colaboram em sentidos diversos, se reconhecem pelos seus pares e são reconhecidos em sua multiplicidade de papéis.

Como mostrei no capítulo anterior, o perfil dos alunos que ingressam nas universidades tem passado por grandes alterações nos últimos anos. Este novo fenômeno traz novas demandas, questionamentos e potencialidades, pois o horizonte de pessoas, que passaram a ocupar os ambientes universitários, no Brasil, mudou para um que é bem mais diverso e plural que aquele de outrora. Tomar como ponto de partida a escuta das narrativas dos estudantes, neste horizonte distinto, diversificado e desafiador, é pluralizar as possibilidades do que significa ser aluno na universidade. As narrativas se mantêm vivas e geram novos ambientes nesse processo de escutá-las, misturar-se a elas, e transmitir-las para novos ouvintes. Ser ouvinte, ou testemunha, na expressão de Gagnebin, é aquele

[...] que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2006, p.57)

As narrativas apresentadas nesta dissertação se voltam à construção de uma rede de pertencimento e reconhecimento. Mas a transmissão simbólica da experiência, reconhecendo a existência de um sofrimento e o transformando em sofrimento dizível, contribui para a modificação da narrativa estrutural do que é ser estudante, e assim, reinventa a universidade.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1985.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia. 2018.

AURELIANO, Waleska de Araújo. As pessoas que as doenças têm: entre o biológico e o biográfico. *In*: Marco Antonio Gonçalves; Roberto Marques; Vânia Zikán Cardoso. (Org.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2012.

AURELIANO, Waleska de Araújo. **Compartilhando a experiência do câncer de mama: grupos de ajuda mútua e o universo social da mulher mastectomizada em Campina Grande (PB)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba. 2006.

BARBOSA, Gabriela da Rocha; DANTAS, Angélica Guedes. **Relatório Técnico da DAV: Avaliação de Ensino e Pesquisa**. Cartilha CAPES. 2018.

BARRECHEGUREN, Pablo. **O doutorado é prejudicial à saúde mental**. El País. 2018. Disponível em < https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/ciencia/1521113964_993420.html >

BATCHELOR, Martine. **Meditation and mindfulness**. Contemporary Buddhism. Vol. 12, n. 1. 2011.

BATESON, Gregory. **Naven: a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view**. Stanford, Stanford University Press. 1958.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. University of Chicago Press. 1972.

BARBOSA, Gabriela da Rocha; DANTAS, Angélica Guedes. **CAPES – Relatório Técnico da Avaliação de Ensino e Pesquisa**. Brasil, Ministério da Educação. 2018.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERG, Maggie, e SEEBER, Barbara K.. **The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy**. University of Toronto Press. 2016.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **The New Spirit of Capitalism**. Verso. 1ª ed. 2007.

BORSOI, Izabel Ferreira; e PEREIRA, Flavilio Silva. **Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento**. Universitas Psychologica N. 12, vol. 4. p. 1211-1233. 2013.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência *in* **Literatura e Resistência**. São Paulo. Cia das Letras. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CABRAL, Ana Lucia Lobo Vianna; *et al.* **Itinerários terapêuticos: o estado da arte da produção científica no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 16, n.11. 2011.

CAMPOS, Áthila. **Primeiros Passos em Mindfulness**. Centro Cearense de Mindfulness. 1ª Ed. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1998.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A Estória de Severino e a História de Severina**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1987.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno**. Interações. Vol. III, nº6. 1998.

CRARY, Jonathan. **24/7. Capitalismo e os Fins do Sono**. Cosac & Naify. 2014 [Livro eletrônico].

CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DAS, Veena. **Affliction: Health, Disease, Poverty**. Fordham University. 2015.

DAS, Veena. **Life and Words. Violence and the descent into the ordinary**. Berkeley, University of California Press, 2007.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle *In* **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro. Ed.34. 1992.

DUARTE, L. F.. **Da Vida Nervosa (nas classes trabalhadoras urbanas)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/CNPq. 1986.

DUARTE, L.F.D. A outra saúde. mental, psicossocial, físico moral? *In* ALVES, PC., and MINAYO, MCS., orgs. **Saúde e doença: um olhar antropológico** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

EVANS; BIRA; GASTELUM; WEISS; & VANDERFORD. **Evidence for a mental health crisis in graduate education**. Nature Biotechnology. V. 36 N. 3. 2018.

FAUSTO, Carlos. **Donos demais: maestria e domínio na Amazônia**. Mana, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 329-366. 2008.

FEBRAP - Federação Brasileira de Psicodrama. Disponível em < <https://febrap.org.br> >. Acesso em 12/05/19.

FELDMAN, Christina; KUYKEN, Willem. **Compassion in the landscape of suffering**. Contemporary Buddhism. Vol. 12, n. 1. 2011.

FERIANI, Daniela. **Entre sopros e assombros : estética e experiência na doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Antropologia). UNICAMP. 2017.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Trad: Octanny S. Da Mota e Loenidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves. 1977.

FREITAS, Rafael de Mesquita Ferreira. **A Experiência Ansiosa Construção De Uma Abordagem Antropológica Da Ansiedade Em Estudantes De Graduação Em Fortaleza**. Monografia. Universidade Federal do Ceará. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. Editora 34. São Paulo. 2006.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14ª ed., Petrópolis, Vozes, 233 p. 2007.

GOOD, Byron J.. **Medicine, rationality, and experience: An Anthropological Perspective**. Cambridge. 1990.

KABAT-ZIN, Jon. **Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future**. Clinical Psychology: Science and Practice. V.10, N.2. 2003.

KOFES, S. **Experiências sociais, interpretações individuais: Histórias de vida, suas possibilidades e limites**. Cadernos Pagu. Nº3, 1994.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

KUHN, Thomas S.. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12ª ed. São Paulo, Perspectiva. 2013.

LANGDOM, Esther Jean; FOLLÉR, Maj-Lis; MALUF Sônia Weidner. **Um balanço da antropologia da saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais**. Anuário Antropológico, I. 2012, p. 51-89.

LATOUR, Bruno. 1994. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34. 1994.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o Culto Moderno dos Deuses Fe(i)tiches**. Bauru, SP: EDUSC., 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. et al. Raça e história. In: _____. **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LIMA, Alúcio Ferreira de. **Sufrimento de Indeterminação e Reconhecimento Perverso: Um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-**

metamorfose-emancipação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2009.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIACHENTTI, Lucídio. **(Des) Fetichização do produtivismo acadêmico: Desafios para o trabalhador pesquisador.** RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo. V. 51, n.3. p. 244-254. 2011.

MAEX, Edel. **The Buddhist roots of mindfulness training: a practitioners view.** Contemporary Buddhism. Vol. 12, n. 1. 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível.** Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1998.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1984.

MARTIN, E. **Bipolar expeditions: mania and depression in American culture.** Princeton: Princeton University Press, 2007.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu” *In Sociologia e Antropologia.* 2ªed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção da identidade da antropologia na área de saúde: o caso brasileiro. *In ALVES, PC., and RABELO, MC. orgs. Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998.

MOL, Annemarie. **The Logic of Care: Health and the problem of patient choice.** Nova York. Routledge. 2008.

MORAES, Fabio Tadeu. **Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação.** Folha de São Paulo. 2017. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml> >

MORAES, Fabio Tadeu. **Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós.** Folha de São Paulo. 2017. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml> >

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama.** São Paulo: Summus, 1983.

MORIN, Edgar. **La Crise de la Rationalité.** Raison Présente. N. 61. p. 87-104. 1982.

NAGEL, Thomas. **A Última Palavra**. Trad: Carlos Felipe Moises. São Paulo, UNESP. 2001.

NASSI-CALÒ, Lilian. **Avaliação por pares: modalidades, prós e contras** [online]. SciELO em Perspectiva, 2015. Disponível em <https://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras/>

ORSI, Carlos. "**Existe algo tóxico no mundo da pós-graduação. Mestres e doutores que se cuidem**". Gazeta do Povo. 2018. Disponível em < <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/existe-algo-toxico-no-mundo-da-pos-graduacao-mestres-e-doutores-que-se-cuidem-5m7gse13pzmbye6y2h4bypk9q/> ^>

Pan American Health Organization. **The Burden of Mental Disorders in the Region of the Americas**. Washington, D.C. 2018.

PIMENTA, Gisele. **Felicidade se estuda na faculdade**. UNB notícias. 2018. Disponível em < <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2392-felicidade-se-estuda-na-faculdade> > Acesso em 26/07/2018.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora da UnB. 1980.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Trad: Octanny S. Da Mota e Loenidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves. 2013.

RATTES, Kleyton G . **O Mel que Outros Faveiam. Guimarães Rosa e Antropologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco / Luminária Acadêmica. 2016

RODRIGUES, Silvia Viana. **Rituais de sofrimento**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RONCOLATO, Murilo. **A taxa de depressão entre estudantes da pós-graduação, segundo esta pesquisa**. Nexo Jornal. 2018. Disponível em < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/02/A-taxa-de-depress%C3%A3o-entre-estudantes-da-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-segundo-esta-pesquisa> >

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2004.

SALAS, Javeir. **Você não pode convencer um terraplanista e isso deveria te preocupar**. [Matéria de Jornal]. El País. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/27/ciencia/1551266455_220666.html?id_externo_rsoc=FB_CC&fbclid=IwAR2HyK75WrNwMLRUZoCZI-ShMcdj4C6wwr8oSSC7BapVkV3gW5fjol5J3b4

SILVA, Eduardo Pinto e. **Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas**. São Paulo, SP. Teoria e Prática, Vol.17, N.1. p. 61-71. 2015.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias**

docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE). 2017.

SOUZA FILHO, José Alves; LIMA, Aluísio Ferreira; OLIVEIRA, Pedro Renan Santos de; CIAMPA, Antônio da Costa. **Mundo da Vida (Lebenswelt) enquanto instância de significação: tessituras e delimitações críticas.** Revista de Psicologia da UFC , v. 10, p. 34-42, 2019.

SPINK, Peter Kevin; ALVES, Mário Aquino. **O Campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente.** O & S: Ideias em Debate. Vol. 18, n.57. p. 337-343. 2011.

STRATHERN, Marilyn. **'Improving ratings': audit in the British University system.** Eur. Rev.. N. 5. p.305-321. 1997.

TEASDALE, John D.; CHASKALSON, Micheal. **How does mindfulness transform suffering? [Partes 1 e 2].** Contemporary Buddhism. Vol. 12, n. 1. 2011.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura.** Trad.: Nancy Campo de Castro. Petrópolis, Vozes. 1974.

USP. **Escritório de Saúde Mental da USP atende alunos em sofrimento.** Jornal da USP. 2018. Disponível em < <https://jornal.usp.br/atualidades/escritorio-de-saude-mental-da-usp-atende-alunos-em-sofrimento/> >. Acesso em 18/06/2019.

VELOSO, Serena. **Universidade planeja política de apoio à saúde mental.** UnB Notícias. 2018. Disponível em < <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2368-universidade-planeja-politica-de-apoio-a-saude-mental> >. Acesso em 18/06/2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo.** Mana, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, p. 113-148. 2002.

WEBER, Max. A Ciência como Vocação *In* **Ciência e Política: Duas vocações.** Trad: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18ª ed. Editora Cultrix. 2011.

YOZO, Ronaldo Yudi K.. **100 Jogos para Grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas.** 18ª ed. Ágora. 1996.