



PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/COM A UNIVERSIDADE

ORGANIZAÇÃO MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE/
COM A UNIVERSIDADE

Organização

MOISES ROMANINI



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis - 2024

Ilustração de capa

Elenise Xisto - Artista Plástica

Design de capa

Arnoldo Bublitz

Projeto gráfico

Arnoldo Bublitz

Apoio/Financiamento



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

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

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88473-29-0

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

24-196088

CDD-158

Índices para catálogo sistemático:

1. Saúde mental : Psicologia 158

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

VIVÊNCIAS E PARADOXOS DA PANDEMIA:

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

Moises Romanini

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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