



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA CLARA NOVAES SILVA

**SAÚDE MENTAL E TRAJETÓRIA DISCENTE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO
DE CASO À LUZ DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Brasília

2022

MARIA CLARA NOVAES SILVA

**SAÚDE MENTAL E TRAJETÓRIA DISCENTE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO
DE CASO À LUZ DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Projeto de pesquisa apresentado à disciplina Projeto 5, do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart

Brasília- DF

2022

MARIA CLARA NOVAES SILVA

Saúde Mental e trajetória discente na universidade: um estudo de caso à luz da Teoria da Subjetividade

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade de Brasília, em Abril de 2022.

Banca examinadora:

Professor Doutor **Daniel Magalhães Goulart** (Orientador) - UnB

Prof^a Doutora **Sandra Ferraz D. C. Freire** (titular) – UnB

Prof Doutor **José Fernando Patiño Torres** (titular) – UFT

Prof^a Doutora **Alia Barrios** (suplente) – UnB

Brasília – DF

2022

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Agradecimentos

Ao meu pai, principalmente, pela dedicação, exemplo e por sempre prezar pela educação. À minha mãe, por se dedicar integralmente à nossa família, abrindo mão de tantas oportunidades para que nós, filhos, crescêssemos com oportunidades. Ao meu irmão e minhas irmãs, que são parte fundamental na minha vida e jornada acadêmica. Sem minha família essa graduação não seria possível.

Aos meus avós paternos, que sempre incentivaram que eu desse o meu melhor na educação, pois só ela transforma pessoas capazes de mudar o mundo. À minha tia Valéria e sua família, que me acolheram desde pequena e, durante o período mais difícil da minha vida, estão sempre me impulsionando a não desistir.

Aos colegas e professores da Faculdade de Educação, pelo acolhimento e boa vontade em ajudar. Em especial à professora Tatiana Yokoy, que foi peça fundamental no decurso da graduação, e ao professor Daniel Goulart, pelo amparo e ensino durante meses muito conturbados. Sou muito grata por toda a disposição e cautela comigo.

À participante dessa pesquisa, pela troca de experiências e por aceitar dividir comigo momentos tão íntimos. À minha amiga de longa data, Lorena, por sempre me ajudar a ser uma pessoa melhor e por nunca desacreditar da minha capacidade enquanto pedagoga.

Por fim, à Escola Classe 115 Norte, na qual eu concluí meu estágio obrigatório e voltei a acreditar que a educação é o caminho e o futuro para nós enquanto sociedade. Enquanto educadora, pretendo orientar muitos voos daqui para frente.

Resumo

O presente trabalho é um estudo de caso no qual se discute as dificuldades psicossociais enfrentadas por uma estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), abordando-se o papel da instituição de ensino diante dos estudantes em sofrimento psíquico. A pesquisa tem como objetivo compreender a configuração social subjetiva da discente dentro da FE/UnB e está apoiado na Teoria da Subjetividade e na metodologia construtivo-interpretativa de González Rey. No desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas dinâmicas conversacionais por meio de videochamadas, a fim de favorecer o acolhimento e buscar entender os processos vividos pela participante e os meios por ela encontrados para obter qualidade de vida, bem como os desdobramentos dentro da instituição. Por fim, busca-se apresentar as contribuições dessa pesquisa para avançar no acolhimento e alinhamento entre a Faculdade de Educação e o corpo estudantil.

Palavras-chave: pedagogia; saúde mental; subjetividade; universidade; qualidade de vida;

Abstract

The present work is a case study that discusses the psychosocial difficulties faced by a student of the Pedagogy course at the Faculty of Education of the University of Brasília (FE/UnB), addressing the role of the educational institution in relation to students in psychic suffering. The research aims to understand the subjective social configuration of the student within the FE/UnB and is supported by the Theory of Subjectivity and the constructive-interpretative methodology of González Rey. In the development of the research, conversational dynamics were made through video calls, in order to favor the reception and to seek to understand the processes experienced by the participant and the means found by her to obtain quality of life, as well as its consequences within the institution. Finally, it is intended for the contributions of this research to advance the reception and alignment between the Faculty of Education and the student body.

Keywords: pedagogy; mental health; subjectivity; university; quality of life

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	26
-----------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

Centro de atenção psicossocial	CAPS
Coordenação de atenção e vigilância  saúde	CoAvs
Coordenação de atenção psicossocial	CoAp
Coordenação de articulação de redes para prevenção e promoção  saúde..	CoRedes
Diretoria de atenção  saúde da comunidade universitária	DASU
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Escola Paulista de Medicina	EPM
Escola Santa Isabel	ESI
Faculdade de Educação	FE
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	FE- UnB
Faculdade de Saúde	FS
Organização Mundial da Saúde	OMS
Programa de Educação Tutorial	PET
Projeto Político Pedagógico	PPP
Rede Ibero – Americana de Universidade Promotora da Saúde	RIUPS

Secretaria de comunicação da Universidade de Brasília Secom-UnB

Saúde Mental e Qualidade de Vida na Universidade SMQVU

Universidade Federal do Pernambuco UFPE

Universidade Federal do Tocantins UFT

Universidade de Brasília UNB

Universidade Promotora da Saúde UPS

Universidade de São Paulo

USPWorld Health Organization/ Organização Mundial da Saúde.....

WHO/OMS

Grupo de Assistência à Qualidade de Vida

da Organização Mundial da Saúde QOL/OMS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Objetivos	21
Objetivo geral...	21
Objetivos específicos	21
Capítulo I	22
A saúde mental dos universitários no Brasil: histórico e desafios	22
Capítulo II	29
Teoria da subjetividade, universidade e sofrimento:	
Desafios e possibilidades	29
Metodologia	35
Cenário Social da pesquisa e participante	37
Instrumentos	38
Capítulo III	40
Análise e construção da informação	40
Eixo I – Desafios em meio à Universidade	41
Eixo II – Recursos subjetivos gerados pela participante da pesquisa	48
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas	55

Memorial de Formação

Maria Clara Novaes Silva¹

O início de tudo

Na minha infância, convivi muito com meus avós maternos, que já moravam numa chácara ampla, cheia de árvores, espaço para brincar, terra para mexer e bichos para se alegrar. Meu avô tinha um grande sonho de fazer daquele lugar um espaço onde outras crianças pudessem correr e aprender junto a seus netos. Decidiu, então, montar uma escola pequena, apenas para quem morasse por perto e visasse uma educação infantil transformadora, onde

a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

Minha avó, com toda sua prontidão, pintou toda a casa, que contava na época, com aproximadamente 5 quartos que viriam a ser salas de aula. Como brilhavam os olhos dos netos, que sempre perguntavam: “Vovó, eu vou vir estudar aqui?”. Era sempre uma alegria visitá-los e ver que o sonho estava prestes a se tornar real.

Minha mãe, que na época tinha diploma de magistério, assumiu a diretoria pedagógica da então intitulada “Escolinha Santa Isabel (ESI)”. Recordo-me bem do logotipo escolar: uma casinha sorrindo, que me dava cada vez mais vontade de ir para a “casa da vovó”. A logo trazia exatamente o que a escola representava: um lugar de acolhimento e alegria para as crianças que vestiam um uniforme azul e amarelo, contrastando com as cores do jardim.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília

Infelizmente, meu avô faleceu antes de ver o sucesso que a escola teria, mas o sonho continuou por alguns anos, tornando legado o seu desejo de ter sempre crianças em sua casa, correndo pelo quintal.

Quando atingi a idade escolar, meu pai, também professor, conseguiria na época um emprego para lecionar matemática a estudantes do Ensino Médio (EM) em uma escola de freiras perto da nossa casa e, conseqüentemente, bolsas de estudos para seus, até então, três filhos. Lembro-me de ser um momento feliz e triste ao mesmo tempo. Eu, meu irmão João Gabriel e minha irmã Ana Carolina, com as respectivas idades de 5, 7 e 8 anos, sentimo-nos tristes por não podermos mais estudar numa escola com toda a família em volta, mas, ao mesmo tempo, nos encontrávamos deslumbrados com a imensidão do novo colégio e com a quantidade de amigos que poderíamos ali fazer – amigos que até hoje fazem parte de minha vida.

Mesmo estudando em outro local, estávamos sempre presentes nas atividades da ESI, muitas vezes brincando de “ser professora”. Recordo-me bem de pedir giz para minha mãe, com a justificativa de explicar as tarefas para meus irmãos e prima, mesmo sendo mais nova que eles. Eu adorava deslizar as mãos pelo quadro negro desenhando qualquer coisa sem sentido, mas que já demonstrava minha alegria em estar numa sala de aula.

Quando completei 10 anos, ganhei outra irmã, Maria Júlia, da qual resolvi ser cuidadora particular. Queria sempre estar com ela, cuidando e mostrando brincadeiras que ela ainda nem era capaz de fazer. À medida em que ela foi crescendo, eu estava sempre lá, ensinando o pouco que já havia aprendido, utilizando dos quadros da ESI para ajudá-la com as tarefas, “imprimindo” atividades com o mimeógrafo para que pudesse ajudá-la a realizar. Tornei-me, de certo modo, sua primeira professora, mesmo sem saber o que isso significava.

Quatro anos após a chegada de Maria Júlia, meus pais descobriram estar esperando outra filha: Maria Beatriz. Com uma chegada completamente inesperada, minha mãe só descobriu estar grávida aos 4 meses, já configurando uma gestação de risco. Minha pequena irmã nasceu com apenas 7 meses. Lembro-me bem dessa época, na qual mamãe ficou internada durante toda a gestação, o que me levou a procurar dentro da escola uma figura materna ao qual eu pudesse contar minhas

tristezas. Foi então que a professora Liliane me acolheu com toda sua bondade, fazendo-me perceber que “ser professora” vai muito além de transferir conhecimentos.

Após Maria Beatriz chegar, continuei a sempre querer brincar de ensinar e, a partir daquele momento, eu tinha duas irmãs para “ser professora”. Foram anos divertidos até a conclusão de meu Ensino Fundamental II.

A escolha de profissão

Ao ingressar no EM, começaram as dúvidas e as opiniões vindas de todos os lados: “Já escolheu o que vai querer fazer?”, “Já passou da hora de escolher!”, “Seus amigos já fazem pelo menos uma ideia. E você?”. Foram anos difíceis, já que sempre fui muito ansiosa e esperava poder fazer tudo ao mesmo tempo. Não sabia ao certo qual rumo meu futuro tomaria, mas me preocupava em nunca ser capaz de escolher.

Nunca fui uma boa aluna em matérias que levavam cálculo como conhecimento básico, apesar de o meu pai lecionar matemática (à época, já para escolas públicas). Minhas maiores afinidades sempre estiveram relacionadas a estar com pessoas. Algo desde criança me movia a querer ajudar ao próximo e estar ali por ele quando precisasse, independente de como eu estivesse.

Realizei o EM na mesma escola de sempre, com os mesmo colegas e amigos de classe. Esses amigos fazem grande parte do meu processo de escolha, aos quais eu devo eterna gratidão. Apelidada de “mãe da turma”, eu sempre busquei ajudar a todos, além das matérias curriculares. Minha turma tinha em média 30 alunos que se conheciam desde os cinco anos de idade, todos muito próximos uns aos outros, sempre dispostos a compartilhar conhecimentos, angústias, alegrias e, acima de tudo, cumplicidade.

Minha maior admiração fica aos meus colegas de classe e professores de toda minha trajetória escolar. Cada um se tornou motivo para que eu fizesse minha escolha de até então: ser psicóloga e ajudar a todos que eu tanto desejo bem.

Ao final do terceiro ano do EM minha nota no Programa de Avaliação Seriada (PAS) não era suficiente para que eu realizasse o tão sonhado curso em uma

Instituição de Ensino Superior (IES) pública. “O que eu vou fazer agora?” tornou-se um pensamento extremamente constante ao final da minha trajetória de educação básica. “Calma, ainda tem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” pensei com o intuito de me tranquilizar. Também não obtive nota suficiente.

Era desgastante, eu desacreditava cada vez mais das minhas habilidades, pensava que nunca poderia estar numa universidade pública, pois era concorrida demais para mim. Como eu poderia dizer ao meu pai, que precisaria realocar os recursos para que eu realizasse uma graduação em faculdade particular? Nós não tínhamos dinheiro para isso.

Eu me cobrava cada dia mais. Sentia uma pressão à qual meus pais nunca realmente me sujeitaram, mas que já estava impregnada em mim: “João e Carol fazem cursos de renome na UnB. Eu não posso me dar ao luxo de ir para uma IES particular”. Tinha medo de ser menos notada que meus irmãos, apesar de hoje perceber que quem define quão capaz eu posso ser, sou eu mesma.

Passados seis meses desde o ENEM, resolvi me matricular num cursinho pré-vestibular, graças aos meus avós paternos, que se dispuseram a ajudar. Havia realizado vestibular para Pedagogia, sem saber ao certo se poderia ser uma opção, mas estava convicta demais que não passaria. Quando estava prestes a começar às aulas, recebo uma mensagem do meu irmão que dizia “Chuchu, você passou”. Eu não sabia o que pensar. Eu queria mesmo entrar para pedagogia? Eu nem me lembro ao certo porque marquei como opção, mas naquele momento a pedagogia me escolheu.

Confesso ter me matriculado na esperança de realizar uma mudança de curso, mas bastou um semestre para que essa ideia fosse embora, sem opção de volta.

O início da graduação

Assim que contei para meus pais, eles me levaram para conhecer o espaço físico da Universidade de Brasília (UnB), para que eu pudesse então me situar com a nova realidade. Lembro-me de sentir várias emoções ao pisar no prédio da Faculdade de Educação (FE). Sempre gostei muito de saber a história dos lugares em que estou e, ao me ver em meio à praça que divide os três prédios, joguei no google para saber o que de importante aquele lugar tinha. Descobri que a FE 1 foi o primeiro prédio a

ser construído na UnB, local da primeira reitoria, palco de autores renomados, como daquele que o campus leva o nome, Darcy Ribeiro. Eu estava absolutamente feliz por estar ali.

O tempo foi passando e a luz do dia não podia mais ser vista. Comecei a notar que a FE era um pouco afastada dos outros prédios, com certa iluminação que não me trazia segurança alguma. O sentimento de pertencimento ao lugar estava, aos poucos, saindo de mim. Iria me matricular para o curso noturno. Então, meu receio, por falta de segurança, me trouxe algumas crises de ansiedade, o que me fez buscar acompanhamento psicoterapêutico para conseguir lidar melhor com a sensação de insegurança.

Depois de algumas sessões de terapia, finalmente chegou a hora de iniciar o segundo semestre de 2015. Eu estava animada e confiante de que aquele espaço, haveria de se tornar o meu lugar de pertencimento. E assim se fez. Aos poucos, fui perdendo a sensação de insegurança, gerando recursos para que me sentisse melhor, fazendo amigos para nunca andar sozinha por ali. Foi um semestre e tanto.

No meu terceiro semestre, eu já havia criado total admiração por autores como Vygotsky (1998), que buscavam, em sua existência, elaborar programas educacionais capazes de maximizar as potencialidades de cada criança, independente das condições de capacidade socialmente impostas. Com seu conceito de mediação, Vygotsky enxergava a educação como perspectiva sócio-histórica, onde o conhecimento se dá por uma relação entre o sujeito, o meio que ele se insere e toda sua trajetória, de forma qualitativa, sendo voltada para o desenvolvimento do ser humano – perspectiva que enfatiza processos muito além do biológico.

Vygotsky foi o primeiro autor a me abrir os olhos para o que é, de fato, ser professora. No decorrer do tempo, fui percebendo que pedagogas não são “tias da escola”, apesar de poderem, sim, criar tal vínculo com as crianças, se assim desejarem. Foi me sendo mostrado, aos poucos, que a escolarização das crianças vai muito além de desenvolvimento psicomotor e alfabetização. A FE me fez acreditar que a educação move o mundo, ou como diria Paulo Freire (1987, p.84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Os estágios

Assim que entendi melhor na teoria o que é ser professora, fui em busca do meu primeiro estágio. Comecei numa escola que muito me lembrava da infância, com pedagogia tradicional, onde fui ser assistente de professora em uma turma de vinte poucos alunos entre seus 4 e 5 anos, que me desafiaram de várias formas.

Recordo-me bem dos ensinamentos práticos que a professora Miriam me passou com tanto zelo, de toda ajuda e conversas sobre educação que trocamos, serei eternamente grata por ela ter me aberto os olhos para eu perceber que, não, ali não era o meu lugar. Foi devastador precisar me manter num estágio em que embora adorasse as crianças e a professora regente, não me afinava com a educação bancária ali proposta. Tal educação, segundo Freire,

deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (Freire, 1996, p.14)

Após um ano ali, correndo contra o tempo e tendo baixa qualidade de vida por estagiar longe da UnB e precisar estar presente assiduamente em ambos os locais, precisei escolher entre gerar renda e concluir a graduação de forma não mediana. Procurei, então, por estágios que pudessem melhorar a minha qualificação como pedagoga educadora, que não transmitisse conhecimentos, mas sim, procurasse instigar a busca pelo desconhecido.

Conheci, então, o Projeto 4, disciplina de estágio obrigatório, ministrada pela querida professora Alexandra Rodrigues Militão. Que alegria era poder fazer parte daquelas reuniões, somadas a outros estudantes que compartilhavam da minha ideia de educação livre! Havia uma lista de escolas nas quais poderíamos estagiar, todas elas visavam uma educação libertária e foi ali que eu me encontrei como educadora, tendo em mente “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. (FREIRE, 1996, p.7)

O interesse pelo Desenvolvimento Humano

Mesmo tendo me encontrado na pedagogia e descoberto suas várias vertentes de atuação do pedagogo, continuei amante da psicologia e encantada pelas contribuições teóricas de Vygotsky (1998), que enxerga o desenvolvimento como social, histórico e cultural.

Minha eterna gratidão à professora Tatiana Yokoy, da qual fui estudante na disciplina de Psicologia da Educação. Certamente, foi quem mais me tocou durante a jornada acadêmica. Sempre disposta, ensinou-me muito sobre o ser humano em sua simplicidade e, ao mesmo tempo, complexidade. Tati foi, para mim na graduação, como Liliane, aquela professora da época do ensino fundamental. Sempre com o ouvido atento e preocupação real com seus estudantes, me acolheu em vários momentos em que achei que tudo daria errado. Lágrimas me vem aos olhos em saber que mesmo com tanta turbulência e dificuldade emocional durante a graduação, eu pude contar com uma educadora completa, que me empurrou para frente várias vezes quando pensei em desistir.

Completamente deslumbrada pela educadora que ela é, fui monitora da Yokoy na disciplina de Perspectiva do Desenvolvimento Humano durante quatro semestres, sempre atenta às suas observações, que me faziam cada dia mais, querer pesquisar o campo das relações humanas atrelado ao desenvolvimento. Paulo Freire alegou que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p.16). À Tatiana, toda minha admiração e agradecimento por instigar tanto meu interesse nas facetas do desenvolvimento.

A saúde mental na universidade

Desde que comecei o contato com as teorias do desenvolvimento sócio históricas, no meu terceiro semestre, já imaginava que meu Trabalho Final de Curso (TFC) teria relação com a psicologia. Passei por algumas crises de pânico por não conseguir cumprir prazos, muitas vezes por falta de tempo, ou ainda mesmo de

vontade. Sempre soube que deveria procurar ajuda, mas financeiramente nunca foi fácil e, mesmo com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), nunca me senti no direito de ocupar um espaço que julgo ter gente precisando mais do que eu.

De forma subjetiva, então, fui gerando recursos que me permitissem ter uma saúde mental mais equilibrada, onde “o sentido subjetivo expressa seu valor heurístico por sua plasticidade, a qual possibilita não reduzir um estado afetivo dominante, um comportamento ou ação da pessoa a uma causa específica” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017,p. 51).

Mais uma vez, Tatiana foi parte essencial para que eu buscasse mover tais recursos. Lembro-me que, por diversas vezes, eu ia até sua sala só para falar o que estava sentindo. Era bom poder contar com ela em momentos de angústias e de alegrias.

Mesmo entendendo que precisava, sim, dos meus momentos de lazer, de relaxamento em relação às cobranças universitárias, passei por dificuldades em entender os limites do meu próprio corpo. Nunca soube ao certo quando era a hora de dizer “já me esforcei demais por hoje”, pois o pensamento de que eu estava sendo desleixada sempre me acompanhou nos momentos em que eu estava fazendo qualquer coisa que não tivesse relação com a graduação.

Por ter vivenciado e presenciado alguns momentos de desequilíbrio emocional dentro da faculdade, julguei importante conduzir uma pesquisa que abordasse a temática da saúde mental dos estudantes de pedagogia. Minha ideia era de que a pesquisa pudesse contribuir com ideias e reflexões que subsidiem ações de apoio e atendimento psicossocial, seja no âmbito da universidade, seja na rede de atenção psicossocial do Distrito Federal.

A saúde mental no período pandêmico

No início da pandemia, vi uma oportunidade de ter tempo e força de vontade para finalmente, concluir a graduação. Infelizmente, não saiu como o esperado. Como sempre fui muito sociável e rodeada por diferentes pessoas, ao me isolar, voltei a ter crises de ansiedade e ataques de pânico. Meu dia a dia não ia muito além de fazer algumas leituras e estar com minha família, que inclusive me sustentou

psicologicamente por um bom tempo. Em relação aos dias que passei com eles, nos aproximando, me sinto grata. Grata por tê-los por perto, cada dia mais unidos.

Infelizmente, durante esse período, eu perdi meu tão amado pai, minha querida bisavó e um grande amigo para a doença devastadora da Covid-19. Dias de muita dor, tristeza e saudade me impediram de apresentar a monografia no início do ano de 2021, mas sigo na certeza de que a mudança necessária para que um dia tenhamos governantes mais empáticos e preocupados com a população, está na educação, na humanização.

Estende-se aqui a minha vontade de que este estudo possa contribuir de forma significativa para discentes e docentes, de modo a refletir sobre vias diversas que favoreçam que o estudante seja bem acolhido e devidamente orientado. Espero que o desenrolar da pesquisa aqui apresentada, possa ser informativo para toda a comunidade acadêmica e quem sabe, objeto impulsionador para que enquanto humanos, sejamos mais empáticos uns com ou outros e capazes de nos desafiarmos a oferecer ajuda quando necessária e acolher aqueles que necessitam de apoio.

II - MONOGRAFIA

Introdução

Com o objetivo de estudar os processos de sofrimento psíquico dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), a pesquisa que fundamentou este trabalho buscou compreender dificuldades enfrentadas por uma estudante no que se diz respeito à qualidade de vida estudantil. Nesse sentido, o trabalho aborda a articulação complexa entre subjetividade, universidade e saúde mental, tanto nos problemas encontrados quanto nos recursos construídos para lidar com os desafios desse contexto.

A motivação para a presente pesquisa teve início quando um grande amigo que estuda fora do Brasil, obteve contato com um tipo de droga sintética e acabou sendo hospitalizado e levado ao coma. Uma grande dificuldade encontrada pelos familiares foi a não obtenção de ajuda ou qualquer tipo de comunicação por parte da Instituição de Ensino Superior (IES). Como ninguém falava a língua do país, foi de imensa dificuldade entender o estado de saúde e o que estava de fato acontecendo naquele momento. Tal situação me fez questionar se existe algum tipo de ação nas universidades que funcione como suporte para as pessoas que passam por alguma crise e necessitam de ajuda específica em saúde mental, desde ações preventivas até imediatas, quando o discente corre algum risco de vida.

O contexto universitário é, geralmente, vivido com grande intensidade e, também por isso, importante para a qualidade da saúde mental de seus discentes. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) alega que saúde é o estado de bem-estar completo: físico, mental e social. A partir dessa ampla perspectiva, em contraponto, entende-se também que saúde nem sempre está ligada a uma realização determinada, mas se dá de forma complexa e multifacetada. Na Universidade, a saúde mental está articulada a um ambiente estudantil saudável, que permita que a troca de experiência flua com mais facilidade e o conhecimento seja adquirido da melhor forma, “não se limitando à qualidade dos processos de ensino aprendizagem, mas transcendendo para toda a formação humana dos universitários” (UFT, 2020, s/p).

Ao conviver com discentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), torna-se notório que nem sempre a universidade é o foco central

do sofrimento psíquico de seus estudantes, que passam por diversas situações dentro e fora da instituição. Ainda assim, como será abordado durante essa pesquisa, esse contexto pode ser potente tanto na intensificação do sofrimento, quanto no favorecimento de alternativas às situações que o atravessam.

Indaga-se quais medidas podem ser tomadas para mudar algo na vida universitária dos discentes que passam por situações de sofrimento psíquico grave, buscando saber quais são as dificuldades enfrentadas durante o período da graduação e como se configuram as produções subjetivas dos estudantes da FE-UnB que passam por essas experiências. Busca-se, também, saber quais os eventuais recursos gerados por eles.

Ao pensar no estudante universitário, devemos observar a complexidade de seu contexto histórico, cultural, social e subjetivo. Estima-se que uma das maiores dificuldades encontradas pelos discentes do curso de Pedagogia da UnB diz respeito à extensa carga horária demandada para se manter como aluno regular. O currículo exige, de certa forma, que o estudante seja estudante exclusivo, mas a realidade da maioria é diferente disso. Em um curso noturno, por exemplo, são comuns situações em que se trabalha em período integral e se estuda à noite. Entretanto, esses estudantes possuem a mesma carga de leitura e de trabalhos acadêmicos de alguém que teria mais tempo disponível, diferindo apenas na quantidade de matérias ofertadas semestralmente. Vale lembrar que muitos estudantes do turno diurno também precisam trabalhar para se manter, manter suas famílias e frequentemente acabam deixando de lado algo importante: cuidar de si.

A matriz curricular do curso de Pedagogia se divide em três dimensões formativas, sendo elas: (1) Educação – Sujeitos, história, sociedade e cultura; (2) Organização do trabalho docente; (3) Profissionalização do pedagogo – Gestão, diversificação e sistematização do conhecimento (UnB, 2018).

Além dos pilares de formação presentes no componente curricular obrigatório, para se graduar no curso, é necessária a realização de matérias optativas, podendo ser: (1) de módulo livre (quando o discente tem a oportunidade de realizar uma disciplina de outro curso); (2) atividade de extensão, participação em congressos, simpósios, etc; (3) disciplinas da sua própria área de estudo, desde que a mesma não esteja inserida na lista de matérias obrigatórias de seu curso (UnB, 2018). Nesse contexto, este trabalho aborda eventuais dificuldades estudantis relacionadas à

experiência cotidiana do currículo do curso de Pedagogia, abrangendo possíveis impactos na qualidade de vida estudantil.

Outra dimensão frequentemente problemática diz respeito a conflitos nas relações sociais dentro e fora do contexto universitário, já que o estudante pode ter diversos problemas relacionados à família, ao trabalho, e à violência - de gênero, racial ou doméstica, por exemplo – que acabam se desdobrando em problemas cotidianos da universidade. Dessa forma, esse trabalho busca mapear os tipos de cuidado que a UnB oferece aos discentes, com a finalidade de evidenciar os principais desafios da área e somar ao esforço da universidade no apoio e acompanhamento de estudantes que passam por sofrimento psíquico grave. Por fim, pretende-se que a pesquisa possa contribuir com docentes e discentes que enfrentam esse tipo de problemática, uma vez que fornecerá sugestões de direcionamento para com os estudantes emocionalmente vulneráveis.

Objetivos

A pesquisa que fundamenta este trabalho tem os seguintes objetivo geral e objetivos específicos:

Objetivo Geral

Compreender processos subjetivos relacionados ao mal-estar de uma estudante da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Objetivos específicos

1. Explicar processos afetivos, relacionais e laborais implicados no sofrimento psíquico do participante da pesquisa.
2. Compreender eventuais recursos subjetivos gerados pelo estudante para lidar com crises vivenciadas no contexto universitário.
3. Explicar o eventual papel da Universidade no favorecimento de conflitos e alternativas relacionadas à saúde mental da participante da pesquisa.

Capítulo I

A saúde mental dos universitários no Brasil: histórico e desafios

O processo de entrada na universidade pode fluir de forma relativamente harmônica, mas nem sempre ocorre dessa forma. Cerchiari (2004) aborda que a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior frequentemente coincide com um período crucial do desenvolvimento humano, que é o fim da adolescência e início da fase adulta, caracterizado por uma revolução biopsicossocial. Durante esse período, são manifestadas mudanças de comportamento, ações, modo de enxergar o mundo, de modo que a maneira com que o jovem lida com isso depende do contexto em que ele está inserido, podendo favorecer mudanças tanto positivas quanto negativas ao estudante.

No que se refere aos discentes mais velhos, que ingressam em uma IES após a transição da adolescência para a vida adulta, estima-se que eles também podem passar por sofrimento psíquico leve ou grave, já que, muitas vezes, estes são os estudantes que trabalham durante o dia e buscam terminar uma graduação no decurso da noite. Mas, para isso, frequentemente abrem mão de estar com a família, de assumir outras responsabilidades e do tempo de lazer.

Segundo Martins, Pacheco e Jesus (2008), as vivências de sobrecarga estudantil e extremo estresse, podem desencadear situações de crise que se manifestam através de comportamentos de risco e pouco saudáveis, comprometendo tanto a saúde, quanto a qualidade de vida do estudante.

Para Zago,

o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) (2006, p. 235).

De tal forma, manter o equilíbrio entre vida acadêmica e extra acadêmica, muitas vezes, parece uma realidade árdua para quem busca excelência, uma vez que

no afã de se tornar cada vez mais produtivo, o estudante acaba abrindo mão de aspectos fundamentais para sua qualidade de vida, como horas de sono ou momentos de lazer. Mesmo com avanços relacionados a programas de assistência estudantil, que serão abordados ao longo deste estudo, ainda há gargalos na atenção às demandas dos universitários e tais programas ainda parecem ser insuficientes. Assim, muitas vezes, os estudantes precisam gerar seus próprios recursos subjetivos para lidar com as divergências encontradas ao longo da vida universitária.

Quando o estudante busca, ou gera recursos a fim de melhorar sua qualidade de vida, as dificuldades psíquicas e sociais certamente se desdobram em mudança comportamental e nos processos de aprendizagem, bem como em sua formação em geral, sendo importantes apoio e orientação por parte das IES para que o desgaste emocional seja atenuado. Mas afinal, o que significa qualidade de vida? Segundo o Grupo de Assistência à Qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (QOL/OMS), o conceito de qualidade de vida surgiu da necessidade de uma avaliação internacional da saúde, definido como “percepção individual de sua posição na vida no contexto da cultura e sistemas de valores em que eles vivem e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO/OMS, 1995, p. 1405)

Ou seja, possuir qualidade de vida não se relaciona aos padrões socialmente impostos, mas sim, ao que cada indivíduo julga ser importante em sua vida, considerando o fato de cada pessoa possuir diferentes metas a serem alcançadas, de acordo com sua subjetividade.

Em busca da qualidade de vida estudantil, Loreto (1985, apud Cerchiari, 2004) alega ter sido criado no Brasil, em 1957, o primeiro Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica para estudantes universitários no âmbito da Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Inicialmente, o serviço visava atender apenas às necessidades dos estudantes de medicina da própria instituição. Logo após, a Escola Paulista de Medicina (EPM) organizou, em 1965, um Serviço de Saúde Mental Escolar. Na década de 1960, as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, preocupadas com a saúde mental dos seus estudantes, também implantaram serviços de saúde nessa direção.

Poucos anos depois, foram surgindo as primeiras publicações brasileiras relacionadas à saúde mental no contexto universitário. Exemplos disso são os

resultados dos estudos realizados por Pacheco et al. (1962, apud. CERCHIARI, 2004), junto aos estudantes do 4º ano da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola Paulista de Medicina (EPM). O estudo foi realizado de maneira autobiográfica, visando analisar a personalidade dos estudantes do curso de Medicina, podendo assim, buscar respostas e gerar recursos para as divergências encontradas. A pesquisa realizada por Pacheco (1962) abriu portas para o início dos estudos sobre saúde mental do universitário no Brasil, de forma a tornar-se pertinente para o presente estudo.

Desde então, as IES do país passaram a tomar partido sobre a importância do estudo e da qualidade de vida no contexto universitário, aumentando significativamente a implantação de serviços e programas relacionados à saúde mental do universitário.

Segundo a Secretaria de Comunicação da UnB (Secom UnB, 2018), em 2014 iniciou-se na Faculdade de Saúde (FS) um projeto de pesquisa visando fortalecer os ambientes saudáveis no contexto universitário. Em 2016, a UnB passa a integrar a Rede Ibero-Americana de Universidade Promotora da Saúde (RIUPS), sendo uma das IES brasileiras protagonistas na constituição da rede nacional. Em 2018 (SECOM UnB), ocorre na UnB o 1º Encontro Nacional de Universidades Promotoras da Saúde (UPS), com a proposta de articular entidades em torno do tema e fortalecer ações nesse sentido, marcando assim, o lançamento da Rede Brasileira de Universidade Promotoras da Saúde (REBRAUPS).

Segundo Oliveira (2017), as UPS “surgem como forma de incorporar a promoção da saúde ao ambiente universitário, tendo em vista que a universidade se constitui com um ambiente físico, psicológico e social para seus membros” (p.30). De tal forma, uma UPS visa fortalecer ambientes saudáveis de forma a capacitar a comunidade acadêmica para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde.

Objetivando a melhoria da vivência acadêmica, o modelo das UPS prevê que a promoção da saúde e qualidade de vida de seus membros devem ser consideradas parte do projeto institucional. Assim, em 2019 foi institucionalizada pela Reitoria da UnB, a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU), que tem como missão

a coordenação de políticas e estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária, assim como, realizar ações de prevenção, promoção de saúde e atenção psicossocial. A atuação da DASU é intersetorial, visando à elaboração conjunta de boas práticas, a construção de redes de cuidado e a implementação dos princípios de uma Universidade Promotora de Saúde (UPS).” (Acesso on-line, DASU, 2020).

Dividida em quatro eixos, a diretoria conta atualmente com diferentes coordenações para Atenção Psicossocial (CoAP), Articulação de Redes para Prevenção e Promoção da Saúde (CoRedes), Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) e de Atenção e Vigilância à Saúde (CoAVS). Juntas, as coordenações são compostas por profissionais de diferentes áreas e oferecem acolhimento psicossocial, atendimento psicológico, nutricional, articulação entre as redes de saúde, vivências lúdicas, artísticas, esportivas, políticas e, principalmente, a convivência comunitária. Além do mais, buscam o fortalecimento da UnB no âmbito de vigilância à saúde mental para com a comunidade acadêmica.

Pela página online da DASU (2020), é possível que o estudante tenha acesso às atividades que estão sendo realizadas e identifique se alguma vertente o interessa. No atual contexto da COVID-19, não estão sendo realizadas atividades presenciais, somente de maneira remota.

Em 2022, dois grupos de apoio psicológico aos graduandos eram mencionados na referida página online, sendo eles;

1. O grupo *FalArte* que corrobora com “um espaço de fala aberto a todos os estudantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de acolher, em um espaço coletivo, o mal-estar comum às vivências próprias da fase estudantil.” (Acesso on-line, DASU, 2020). O grupo realiza as reuniões tanto de forma permanente/diária, via whatsapp, quanto por meio de videochamadas uma vez na semana.
2. *Psicoterapia de Grupo em Psicodrama*- Teve início em meio ao contexto da COVID-19, em parceria com a Associação Brasileira de Psicodrama, “o grupo é um espaço online de acolhimento, trocas e compartilhamento de estratégias em relação à saúde mental na pandemia” (Acesso on-line, DASU, 2020). Nesta vertente, são três grupos distintos com reuniões online um dia a cada semana.

Apesar de recente, a DASU se mostra necessária e bem aceita pela comunidade acadêmica. A conquista da Diretoria para a universidade é de grande valia, já que por meio dela são realizadas ações diversas focadas no âmbito individual e coletivo, valendo lembrar que as coordenações se alinham para que recebam atendimento, tanto discentes, servidores técnicos, como docentes da universidade, priorizando aqueles que se encontram em situação de crise psíquica e vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com a OMS, tal desequilíbrio emocional corrobora para que o indivíduo, visando a qualidade de vida, busque mudanças no meio em que está inserido (tabela 01). Vale ressaltar que as determinantes aderidas pela OMS não são padrões a serem observados sem entender a individualidade do ser.

Determinantes da Saúde Mental

Tabela 01

	Fatores adversos	Fatores de proteção
Características individuais	Baixa autoestima; Imaturidade cognitiva/emocional; Dificuldades de comunicação Doenças somáticas	Autoestima; Capacidade de resolver problemas e lidar com adversidades Habilidades de comunicação; Saúde física
Circunstâncias Sociais	Solidão, luto; Negligência, conflito familiar; Exposição à violência e abuso, Pobreza; Dificuldades ou insucesso escolar; Estresse no trabalho, desemprego	Apoio social e familiar; Experiência familiar positiva; Sensação de segurança; Segurança econômica; Sucesso escolar; Realização no trabalho
Fatores Ambientais	Falta de serviços básicos; Injustiça e discriminação; Desigualdade de gênero; Desigualdades sociais; Desastres e guerras	Acesso a serviços básicos; Justiça Social, tolerância, integração; Igualdade de gênero; Equidade social; Segurança física

World Health Organization/ OMS. Tradução própria (2012,p. 5).

Nota-se que o meio social-cultural se atrela a formas subjetivas individuais e sociais em lidar com as situações que lhes são impostas. A cada dificuldade encontrada no que se refere à qualidade de vida, o indivíduo ou grupo social busca

gerar recursos subjetivos e materiais a fim de produzir alternativas àquela situação. Importante ponderar que embora estas sejam diretrizes da OMS, os processos de vivência e busca por recursos são amplamente singulares, de forma que mesmo os indivíduos com experiências parecidas, lidarão de diferentes maneiras, de acordo com suas subjetividades.

Mesmo que a busca por qualidade de vida e saúde mental tenham finalidades parecidas, Mitjans Martínez e González Rey (2019) afirmam que os recursos gerados subjetivamente se afastam da ideia análoga de encontrar padrões, mas abre caminho para o surgimento do diferente, de múltiplas condições complexas e contextos em que a subjetividade surge e se expressa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia de 2018, pressupondo-se que o discente queira ter sua formação concluída dentro do tempo mínimo, considerado socialmente ideal, semestralmente, deverá estar matriculado em 28 créditos que equivalem a aproximadamente 368 horas/aula. Vale relatar que esse é um tempo destinado aos estudos de forma “crua”, que não leva em consideração, por exemplo, o tempo de transporte para chegar à Universidade, nem as eventuais questões que podem surgir, como: reunião para realização de trabalhos, aulas realizadas em diferentes locais, etc. Se tal estudante ainda precisa trabalhar para se manter, o tempo é ainda mais corrido. Será que com o tempo livre que possui, o discente está mais propenso a cuidar de si, ou a dormir para aguentar o dia seguinte?

Buscando abordar a saúde mental e a qualidade de vida estudantil, a Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2020) com organização dos docentes Carlos Mendes Rosa e José Fernando Patiño Torres, lançou junto ao Programa de Promoção à Vida e à Saúde Mental - Mais Vida, uma cartilha intitulada “Saúde Mental e Qualidade de Vida na Universidade” (SMQVU), que visa expor “a promoção de práticas, concepções e formas de vida que promovam saúde mental e a realização integral ao longo da trajetória universitária”. A cartilha traz uma interessante pesquisa acerca das origens do sofrimento psíquico na universidade e tem como objetivo oferecer ações práticas que valorizem a qualidade de vida, o bem estar social e a saúde da comunidade acadêmica, tal como desenvolver atividades culturais, físicas e científicas, proporcionando não apenas um bom desenvolvimento acadêmico, mas também psicológico (UFT, 2020).

Dentre os problemas encontrados na pesquisa em relação à vida universitária (UFT 2020), os discentes alegam sentir falta de maior incentivo por parte dos professores a assunção de outros papéis, como participação em Empresas Júnior, Programa de Educação Tutorial (PET), grupos de pesquisa, dentre outros. Um grande inconveniente em não ser incentivado e não assumir diferentes papéis dentro da comunidade universitária, é o fato de contribuir, ainda mais, para o estigma que a sociedade impôs ao “estudante de Federal”, aquele que não faz muito, que está só “usufruindo do imposto alheio”. Esse processo contribui ainda mais para que o próprio estudante se sinta mais pressionado a seguir padrões neoliberais que o tornarão “bem-sucedido”, deixando de lado suas próprias singularidades.

Gagnebin (2014) alega que é possível abordar e gerar alternativas aos “sintomas sociais”, podendo se dar por meio de intervenções coletivas no espaço público, que reorganizem o campo simbólico de modo a incluir e ressignificar os restos deixados por eventos traumáticos. Por isso, é tão importante que os estudantes conversem sobre os problemas que os afetam, sobre os processos articulados ao seu sofrimento psíquico e que a IES busque meios de apoiar seus estudantes nesse processo.

Lipp (2004) aborda que quando não se consegue lidar com essa tensão emocional, o corpo e a mente mostram sinais de alerta: sensação de desgaste físico e mental, falhas de memória, questionamentos sobre a própria competência, apatia e desinteresse por atividades que antes davam prazer.

No próximo capítulo, serão abordados alguns conceitos da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2019) no intuito de aprofundar no referencial que sustentará esta pesquisa. Tais conceitos permitem abordar a singularidade de cada pessoa e grupo social, sem abrir mão de sua constituição histórica, social e cultural.

Capítulo II

Teoria da subjetividade, universidade e sofrimento: desafios e possibilidades

Esta pesquisa tem como referencial principal a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural de González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011; GONZÁLEZ, REY.; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019; GOULART, 2019). Trata-se de uma teoria que objetiva a produção de conhecimento sobre a complexidade do psiquismo humano (GONZÁLEZ REY, 2011). Como Goulart (2019) afirma, esse referencial apresenta valor heurístico ao campo da saúde mental, por permitir gerar inteligibilidade à qualidade dos processos vividos, de forma atenta à singularidade e complexidade com que se expressam.

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), as teorias geram modelos de pensamento, que viabilizam a visibilidade teórica de processos que eram ininteligíveis até então. Todavia, elas não se dissociam da necessidade da produção de ideias próprias por parte do investigador.

A Teoria da Subjetividade, segundo Mitjás Martínez (2019), tem como desdobramento a epistemologia qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, constituindo um referencial no qual os conceitos são construídos na pesquisa e não aplicados. González Rey e Mitjás Martínez (2019) abordam que tais conceitos não podem ser pesquisados de forma isolada, mas levando em consideração o conjunto complexo de expressões dos participantes, em articulação às construções interpretativas de quem as pesquisa. Desse ponto de vista, Goulart (2019, p.59), abordando a obra de González Rey e Mitjás Martínez (2019), aponta que os conceitos da Teoria da Subjetividade “nunca são esgotados na pesquisa científica; eles são recursos de inteligibilidade para avançar representações teóricas dos fenômenos humanos que têm sido tradicionalmente negligenciados por outras teorias”.

A subjetividade não pode ser apreendida de maneira direta a partir da fala do participante, mas por meio de construções interpretativas por parte do investigador, que se orientam a abrir novos caminhos de inteligibilidade sobre o tema estudado. A Teoria da Subjetividade destaca o caráter simbólico-emocional das experiências dos indivíduos e dos grupos sociais. Nesse sentido, ela representa um sistema teórico

para estudar contextos complexos, como é o caso da universidade (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa perspectiva, a subjetividade tem importância central na análise da qualidade de vida dos estudantes universitários, embora haja outros elementos importantes articulados a ela, como fatores biológicos, aspectos sociais, econômicos e políticos.

Buscando compreender a organização do processo de subjetivação, González Rey e Mitjans Martínez (2017) apresentam a definição dos principais conceitos desse referencial: sentidos subjetivos, configuração subjetiva, sujeito, agente, subjetividade individual e social.

De acordo com González Rey (2005), o sentido subjetivo pode ser definido como a unidade indissociável entre processos simbólicos e emocionais, de modo que o simbólico deixa de ter apenas um caráter externo em relação ao indivíduo, possibilitando que tais processos sejam experimentados de diferentes maneiras para cada pessoa. O conceito de sentido subjetivo, em sua unidade simbólico-emocional, define ontologicamente o sistema mais amplo da subjetividade.

A configuração subjetiva não se define como soma de sentidos subjetivos, mas como organização autogeradora de sentidos subjetivos, relacionada aos principais processos, figuras e fatos que marcaram a trajetória de um indivíduo ou grupo social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Segundo González Rey, “as configurações subjetivas são verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois caracterizam momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação” (GONZÁLEZ REY, 2011, p.34).

No âmbito da saúde mental, Goulart (2019) argumenta que a compreensão dos sentidos subjetivos que emergem em uma experiência institucional – como é o caso dos estudantes universitários – é importante para entender processos articulados na configuração subjetiva do sofrimento psíquico em uma trajetória de vida. Segundo o autor, isso é importante não somente para encontrar formas mais singularizadas de diagnóstico, como também para apoiar estratégias orientadas ao desenvolvimento dessas pessoas.

A configuração subjetiva como categoria teórica é essencial para a compreensão da rede simbólico-emocional nos processos da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2011), permitindo a visibilidade teórica da articulação entre história

vivida e ação atual, da dinâmica atual entre organização e processo da subjetividade humana. Por exemplo, quando um estudante participa de uma rede de apoio à qualidade de vida, o que define sua imersão como terapêutica não é seu próprio relato de experiência, mas sim, como ele se sente e gera recursos subjetivos conforme participa do grupo.

A teoria da subjetividade compreende que o indivíduo ou grupo social possui capacidade de se posicionar de forma diferenciada frente aos contextos normativos que participa, podendo emergir como agente ou sujeito. González Rey e Mitjans Martínez (2017) definem o conceito de sujeito como aquele que gera novos espaços de subjetivação que transcendem determinado contexto normativo do qual participa. Nesse processo, ele produz recursos subjetivos para mudar determinada situação em que se encontra inserido, posicionando-se para além de uma lógica hegemônica social. Já o conceito de agente é caracterizado como um indivíduo ou grupo situado no devir dos acontecimentos, que age e toma decisões frente a suas experiências cotidianamente, que gosta ou não do que lhe acontece. O agente tem um caráter ativo, mas não representa uma via alternativa de subjetivação ao espaço social dominante, como a condição de sujeito.

Visando definir os conceitos de subjetividade individual e social, González Rey e Mitjans Martínez (2017) abordam que essas duas dimensões se inter-relacionam, de forma a gerar vias de subjetivação nos mais diversos espaços sociais. Em tal perspectiva, Goulart (2017, p.46), apresentando aspectos da obra de González Rey, aponta que “o social não entra numa lógica comportamental externa em relação ao indivíduo como ambiente de estímulos atuais, mas aparece como instância subjetivada, singularizada e ‘deformada’ pela história única de cada indivíduo”.

Ao aprofundar as leituras sobre a Teoria da Subjetividade, torna-se nítida a interdependência entre o social e o individual, de forma a enxergar que padrões sociais externos não são refletidos de forma linear no indivíduo, mas se constituem como momento diferenciado na imersão da experiência social (GOULART, 2019).

O dinamismo entre o individual e o social depende das ações em que os indivíduos se tornam ou não agentes e sujeitos (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). De forma a explicar o processo de integração indissociável entre subjetividade individual e subjetividade social, González Rey (2005, p. 205) aponta:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços construídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história.

Tal integração coloca a subjetividade social como um sistema configuracional, não tendo uma estrutura estática, de forma que a subjetividade individual seja uma produção diferenciada em um espaço de subjetividade social (GOULART, 2019). Por exemplo, a subjetividade individual de uma estudante da FE-UnB tem como base a singularidade da sua história de vida, os recursos gerados por ela para lidar com situações de sofrimento psíquico, sua forma de interagir com colegas e professores, etc. Entretanto, evidencia-se que para constituir-se individualmente, os espaços sociais que ela integra estão sempre presentes, já que o social é gerado em instâncias que se inter-relacionam com o individual de cada pessoa, formando o que chamamos de sociedade.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade social corresponde a um sistema complexo, que ajuda a visibilizar as múltiplas configurações subjetivas sociais produzidas em diferentes espaços de uma sociedade. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade de González Rey expressa, entre outros aspectos, uma articulação original entre o individual e o social, permitindo a compreensão da mútua constituição de ambas as dimensões (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA,; PUENTES, 2020).

Tal interação entre o individual e o social está na base da constituição da subjetividade, que segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017) “é um sistema simbólico- emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento”. O indivíduo tem sua formação como pessoa de forma atravessa por processos subjetivos que se organizam socialmente e individualmente.

Segundo Mitjans Martínez (2020), são processos da subjetividade social todas as representações hegemônicas, tais como formas habituais de pensamento, códigos morais, religiosidade e todas as modalidades de institucionalização. De tal forma, as subjetividades sociais e individuais se configuram reciprocamente, apesar da

subjetividade social não ser definida como soma das individuais de quem participa dos espaços sociais.

Dito isto, levando em consideração a dimensão subjetiva, podemos entender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são singulares e dizem respeito tanto a histórias individuais, como a articulação de espaços sociais concretos. Nesse sentido, não podem ser linearmente comparados ao de outro indivíduo, já que cada indivíduo se desenvolve de diferentes formas, de acordo com suas necessidades e recursos específicos. Além de se desenvolverem de diferentes formas,

os indivíduos ou grupos emergem como sujeitos quando geram caminhos próprios de subjetivação e assumem criativamente os desafios dos espaços existenciais da experiência. Os espaços sociais instituídos, todos eles portadores de uma subjetividade social também instituída, tendem a se mostrar ameaçados por posicionamentos divergentes e criativos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, s/p).

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017, p.62) “a subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria”.

Dito isso, a Teoria da Subjetividade abre um grande leque para refletir sobre a realidade da saúde mental e da qualidade de vida dos estudantes universitários, pois oferece recursos teóricos orientados a compreensão de seus processos singulares, que tomam forma em condições institucionais, de forma histórica e culturalmente situada. A ênfase desloca-se de seus processos cognitivos, para abranger as emoções, motivações, projetos e qualidade das relações dos discentes. Os autores afirmam:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas se organizam de forma recursiva e simultânea em âmbito social e individual. A ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de níveis diferentes, uns nos sistemas imediatos de relações da pessoa e outros que aparecem como sistemas normativos simbólicos, socialmente instituídos, sistemas ambos que estão além da consciência das pessoas. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, s/p).

A qualidade de vida na universidade está amplamente conectada aos recursos subjetivos que o estudante gera ao vivenciar os desafios desse contexto. Quando ações são movidas em conjunto, configurando uma produção subjetiva social, Mitjans Martínez (2020) defende que a mesma não se define pela soma das subjetividades individuais dos indivíduos que atuam nos espaços sociais, mas se configura pelas produções subjetivas que ocorrem nesse ambiente. De tal forma, a integração de um estudante a uma atividade coletiva no âmbito universitário, para além de mobilizar sua subjetividade individual, alimentará a subjetividade do coletivo em questão, gerando novos processos, que podem facilitar mudanças e o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos. González Rey e Mitjans Martínez (2017) afirmam, nesse sentido:

“os indivíduos e espaços microssociais que se organizam em um espaço macrossocial podem desenvolver produções subjetivas alternativas às formas ideológicas hegemônicas, que se subordinam, por sua vez, a outras produções simbólicas dentro dessa realidade social” (p.65).

Campolina (2019) argumenta que a Teoria da Subjetividade permite a problematização da visão hegemônica sobre a educação, de forma a gerar nova inteligibilidade sobre os processos educativos. Possibilita-se assim “o reconhecimento dos processos educativos não por intermédio de seus efeitos diretos em seu caráter determinista e fragmentado, mas por meio dos processos concretos vividos pelas pessoas e grupos sociais, nos quais as experiências singulares têm um lugar central” (CAMPOLINA, 2019, p.115).

Nessa perspectiva, espera-se que o estudante encontre condições e ambientes propícios para gerar recursos subjetivos que lhe permitam promover sua saúde mental, para além do enfoque patologizante, tão hegemônico atualmente. Como estudante, menciono a questão de pouco ser dito ao discente que sentir uma diversidade de emoções não o faz mais fraco do que o próximo. Nessa perspectiva, faz-se importante superar o estigma de robô do estudante, onde “a tristeza, os desânimos, as simples manifestações da dor de viver parecem intoleráveis em uma sociedade que aposta na euforia como valor agregado a todos os pequenos bens em oferta no mercado” (KEHL, 2009, pg.31).

Estima-se que seja importante impulsionar o estudante, de forma que ele não se veja como um fardo, mas sim, como sujeito gerador, criativo e capaz de lidar com as adversidades que lhe são impostas durante a jornada acadêmica.

Na pesquisa que fundamenta este trabalho, abordaremos a vivência do sofrimento psíquico de uma estudante de pedagogia da UnB, assim como os recursos gerados por ela a partir de sua subjetividade. A teoria da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica tornou-se um referencial que apoiou a compreensão da complexidade da saúde mental da participante. Busca-se com essa pesquisa investigar se e de que forma a discente gerou recursos subjetivos ao longo de sua graduação, as dificuldades perpassadas pelo caminho, quais práticas durante o percurso favoreceram a sua qualidade de vida e o papel exercido pela universidade durante a jornada acadêmica.

Metodologia

A pesquisa que fundamenta este trabalho envolveu um estudo de caso, tendo como base a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey (2017). Esse referencial epistemológico-metodológico foi desenvolvido a partir dos desafios do estudo da subjetividade.

Segundo Mitjáns Martínez (2019, p.49), “o caráter inovador da Teoria da Subjetividade contribui para a compreensão da complexidade dos processos humanos, assim como os princípios sobre os quais está erigida a Epistemologia Qualitativa”. González Rey (2005) apresenta três princípios que fundamentam a epistemologia qualitativa, sendo o primeiro deles a produção de conhecimento como processo construtivo-interpretativo. Segundo esse princípio, o conhecimento não é visto como uma representação da realidade, mas sim como produção humana, como caminho de inteligibilidade sobre o problema estudado. Importante ressaltar também que, por possuir apelo interpretativo, a metodologia construtivo-interpretativa possibilita o desenvolvimento de hipóteses abrangentes sobre o fenômeno estudado, onde o conhecimento é construído a partir da criatividade do pesquisador, que se encontra apoiado pelo referencial teórico e aberto à complexidade das informações provenientes do campo.

O segundo princípio compreende o conhecimento científico como processo dialógico, contrariando a ideia de direcionamentos pré-moldados, esperando assim que a comunicação permita uma melhor abordagem e entendimento dos processos subjetivos gerados. Por fim, o terceiro princípio define-se pela legitimidade da singularidade como fonte para a produção de conhecimento científico, evidenciando a pesquisa qualitativa como um empreendimento teórico.

Segundo Mitjás Martínez (2019), uma das características da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa é que os conceitos devem ser construídos e não aplicados, de forma a demandar imersão no campo, inteligibilidade e criatividade por parte do pesquisador na construção de indicadores e hipóteses, onde o sentido subjetivo não aparece de forma direta na fala do participante da pesquisa, mas sim

“no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116).

Como a metodologia não se baseia em “dados coletados” ou em perguntas pré-existentes, González Rey e Mitjás Martínez (2017) explicam que as construções interpretativas iniciais produzidas pelo pesquisador com base nas informações geradas pela participante, são conceituadas como indicadores. Os indicadores possibilitam a visibilidade teórica de processos que não são explícitos de maneira direta pelo participante da pesquisa.

Os indicadores se apoiam em diversos aspectos qualitativos das expressões dos participantes, sendo construídos como resultado de processos dialógicos ao longo da pesquisa. Para González Rey e Mitjás Martínez (2017), podem ser relevantes na construção de indicadores elementos como: a forma de gesticular, narrar experiências, respiração, emoções demonstradas, excessiva ênfase sobre determinado assunto, o próprio silenciamento sobre determinado tópico, dentre outros aspectos.

A construção de um indicador abre uma via interpretativa que favorece a construção de outros indicadores. Nessa trilha interpretativa, o pesquisador deve, de forma ativa, gerar um conjunto de indicadores convergentes em seus significados,

levando a construção de hipóteses (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Os elementos pelos quais o investigador constrói sua interpretação partem da ideia que “o conhecimento nunca é um resultado final, mas um tipo de aventura que pode superar permanentemente o que hoje se concebe como fronteiras científicas, gerando inteligibilidade sobre processos até então impossíveis de serem pensados” (GOULART, 2019, p. 65).

Evidencia-se, então, que a pesquisa implica uma comunicação emergente de duas ou mais pessoas com realidades e vivências distintas, fazendo com que o diálogo seja central na pesquisa. Segundo González Rey e Mtijáns Martínez (2017, p.93):

“O diálogo possibilita a continuidade de um processo reflexivo dos participantes e do pesquisador, que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional do trabalho de investigação”.

Os princípios que sustentam esta proposta epistemológica estão profundamente afinados ao interesse de pesquisar processos subjetivos da participante relacionados a seus conflitos, bem como a recursos gerados por ela na configuração da qualidade de vida de sua experiência universitária.

Cenário social da pesquisa e participante

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), a construção do cenário social da pesquisa se dá pela construção gradativa da imersão do pesquisador no campo e da criação de vínculos com os participantes e o espaço da pesquisa. Dessa forma, contarei brevemente como se deu o processo de construção do cenário social com a participante desta pesquisa.

Inicialmente, o intuito era abordar o tema em conversas presenciais, de forma a permitir uma melhor aproximação entre a pesquisadora e a participante, favorecendo o aprofundamento do vínculo, aumentando também a compreensão das experiências relatadas. Infelizmente, o ano atípico de 2020, 2021 e 2022 surpreendeu a todos com as medidas restritivas devido à pandemia de COVID-19, o que impossibilitou os encontros presenciais. Apesar do contratempo, o contato realizado

de forma on-line mostrou-se capaz de suprir parte do problema, sendo essa a principal ferramenta de pesquisa para o presente estudo.

Meu contato com Frida (nome fictício da participante da pesquisa) não começou com esta pesquisa. De fato, ela foi importante, inclusive, para que eu entrasse no curso de pedagogia. Conhecemo-nos na escola, quando estava na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e com ela partilhei alegrias e angústias sobre a vida fora e dentro da universidade. Apesar de já conhecê-la antes de entrar para o curso Pedagogia, nos distanciamos e só fui conhecer sua história em relação a seu sofrimento psíquico dentro da FE, quando comentei em uma rede social que este seria o tema da minha pesquisa. Frida, então, mostrou-se disposta a se abrir comigo e me contar sua história de maneira informal. Quando o projeto da pesquisa estava desenvolvido, mandei uma mensagem via Whatsapp, comentando sobre o estudo e a convidando a participar. Esse convite foi recebido com entusiasmo por Frida, que prontamente aceitou ser minha participante.

A partir daí, marcamos um primeiro encontro via Zoom (plataforma de videoconferência), onde conversamos um pouco melhor sobre a pesquisa e sobre o percurso metodológico inicialmente pensado – sempre com a abertura necessária ao curso imprevisível do diálogo. Frida mostrou-se à vontade e logo já expressou o desejo de iniciar a conversa sobre a temática da pesquisa, que será utilizada como matéria-prima para a construção da informação apresentada no próximo tópico.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), a construção do cenário social da pesquisa não se porta de forma informativa-organizativa, mas sim como um momento em que o pesquisador tem liberdade para criar e buscar as respostas por meio do diálogo, que quando bem realizado, contribui de forma significativa para a qualidade do estudo. Esse tipo de pesquisa exige grande envolvimento de ambas as partes (pesquisador/participante) desde o início, já que o vínculo afetivo gerado ao longo do percurso é determinante para a realização do estudo.

Instrumentos

Segundo González e Martínez (2017), no âmbito da metodologia construtivo-interpretativa, os instrumentos de pesquisa demandam caráter interativo e alto nível de envolvimento do(s) participante(s) com suas próprias experiências, de forma que

os resultados do estudo não sejam adquiridos com base em dados, meras informações, mas da construção interpretativa frente a expressões carregadas de sentidos subjetivos por parte dos indivíduos. De tal forma, o caráter interativo da metodologia favorece o envolvimento subjetivo entre pesquisador e participante(s), de modo a instigar diferentes expressões no curso do processo dialógico, que serão a base para a construção de indicadores e hipóteses.

Para González Rey (2005), o instrumento da dinâmica conversacional exige, inicialmente, que o pesquisador proponha tópicos abrangentes para que a participante possa se envolver e se expressar diante dos temas. Diante disso, tanto o pesquisador quanto o participante relatam suas experiências, questionamentos e reflexões a respeito do tema abordado, no caso deste estudo, a saúde mental no contexto universitário, possibilitando a interpretação dos sentidos subjetivos a partir do diálogo. Entretanto, os sentidos subjetivos não aparecem propriamente no dizer, mas em como as situações são expressas pelo indivíduo, cabendo ao investigador interpretá-los a partir de uma escuta sensível e atenta.

Ao combinar os encontros com Frida, foram desenvolvidas dinâmicas conversacionais, por meio de horários e dias disponíveis para a participante e para a pesquisadora. No total, foram realizadas cinco sessões que ocorreram de forma online, visando evitar interrupções, com duração média de uma hora. As temáticas abordadas foram variadas e abrangeram: ingresso na universidade, dificuldades a serem superadas no início da trajetória acadêmica, dificuldades enfrentadas no contexto social e familiar, dificuldades dentro da FE-UnB, recursos subjetivos gerados e, por fim, as necessidades de apoio da participante no contexto universitário.

Capítulo III

Análise e Construção da Informação

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), a elaboração de hipóteses durante a pesquisa se torna viável por meio do processo de construção dos indicadores no decorrer da pesquisa. Os indicadores são significados construídos mediante a interpretação do pesquisador com base nas expressões dos participantes. Em outras palavras:

o processo da pesquisa representa um caminho hipotético, no qual o pesquisador vai gerando distintas hipóteses, em ocasiões contraditórias entre si, no decorrer das quais emergem os significados que se desdobram em novos significados e ideias do pesquisador que, em sua articulação, definem o modelo teórico da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 109-110).

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), a articulação dos indicadores e a elaboração de hipóteses abrangentes, levando em conta a vivência da participante, configura o modelo teórico, sendo possível a construção de informações articuladas capaz de representar uma configuração subjetiva relacionada ao tema estudado.

Desse modo, busquei, durante as sessões e no processo de redação final deste texto, construir um modelo teórico capaz de gerar inteligibilidade sobre processos subjetivos e recursos gerados pela estudante participante relacionadas à saúde mental em sua experiência universitária. Foram construídos dois eixos temáticos no processo construtivo-interpretativo alinhados aos objetivos específicos. O primeiro é relacionado ao processo de ingresso de Frida na UnB, de maneira articulada a processos de saúde mental desde o início de sua graduação. Tal eixo abrange os processos afetivos, relacionais e laborais de sua vivência, bem como o papel da universidade na experiência de estudantes em sofrimento psíquico. O segundo eixo temático é relacionado a recursos subjetivos gerados pela participante da pesquisa a partir de como a graduação afetou sua vida.

Eixo I: Desafios em meio à Universidade

Durante o primeiro encontro virtual com Frida, abordamos sua entrada na FE/UnB. Sobre esse tema, ela disse:

Eu nunca acreditei que iria entrar na UnB. Foi um momento de muita felicidade, mesmo que eu estivesse perdida. Eu saí do curso de Engenharia Civil, numa faculdade particular e caí de paraquedas na Pedagogia. Já era um curso que eu imaginava pra mim, por afinidade com a educação, mas não aceitava como profissão.

Para Frida, a não aceitação do curso de Pedagogia se relaciona com momentos vividos ainda na escola. Ela relata:

Eu vivi um Ensino Médio onde as pessoas não acreditavam em mim, ao ponto de eu não querer nem tentar entrar pra UnB com medo de falhar. Uma vez eu falei na sala de aula que ia entrar pra universidade federal e o próprio professor fez piada e riu da minha cara.

Nesse contexto, no qual não se sentia incentivada ou reconhecida, vivenciando momentos de incerteza sobre suas aptidões, ela declara:

“Eu achava que a Engenharia numa faculdade particular seria o caminho mais fácil. Quando eu me formei no Ensino Médio, o mercado de Engenharia Civil tava em alta. Então, foi isso que eu decidi. Não importava gostar do curso, importava ganhar dinheiro”.

Mesmo antes de fazer parte do corpo estudantil da FE, nota-se que Frida já se sentia pressionada em relação a ser “bem-sucedida”. Inicialmente, ela entrou em um curso tradicionalmente valorizado socialmente, com o qual não tinha afinidade. Entretanto, a forma como ela fala que “imaginava para si” o curso de Pedagogia, articulada à não aceitação da Pedagogia como profissão, torna possível a construção de um indicador de sentidos subjetivos relacionados à desvalorização do curso de Pedagogia na subjetividade social que Frida está inserida, marcando também a forma como ela se posicionava em relação ao curso naquele momento.

Ainda sobre o percurso de escolha da graduação, a participante declara que, ao conversar com seus pais e com a orientadora educacional da escola sobre seu desejo de se matricular na Pedagogia, todos disseram para ela escolher a

Engenharia, que seria uma profissão mais certa. É marcante que, mesmo a participante se identificando com o curso de Pedagogia por sua afinidade com o campo na educação, durante certo tempo, o “socialmente aceito” ainda foi visto como fator determinante para sua escolha. Diante de tal ação, possivelmente emergiram sentidos subjetivos relacionados à frustração e ao receio de não prosperar na vida aos olhos do próximo, de modo que ela se posicionou de forma contrária ao seu próprio desejo e às suas aspirações.

Aspectos relacionados à qualidade de vida estudantil surgiram também quando a participante da pesquisa lembrou do acolhimento que recebeu ao cursar a disciplina de Oficina Vivencial, ofertada no primeiro semestre:

Quando eu entrei para a Pedagogia, me senti acolhida e percebi que o meu pertencimento à Universidade e a socialização com novos colegas aconteceu de maneira muito leve e gratificante, o que me fez perder o preconceito em relação à profissão. Existe uma mudança muito brusca entre quem eu era antes da UnB e quem eu sou agora. Eu não tinha acesso a uma realidade diferente da minha. Eu vivia num círculo de amigos muito machista, homofóbico e racista, daí, quando eu entrei na universidade, eu fui me construindo como alguém mais tolerante, progressista, mais interessada politicamente. Isso tudo se deu pelo meu convívio com gente diversa e pela teoria também, que na pedagogia é muito certa nesse ponto social.

O trecho acima permite a construção do indicador de que Frida passou a subjetivar o curso de Pedagogia de forma diferente à sua frequente desvalorização nos espaços de subjetividade social em que estava inserida até então. A partir do seu relato, é perceptível que as novas experiências, relações e sistemas de comunicação, bem como o próprio estudo de pedagogia fizeram parte dessa mudança, favorecendo que ela se sentisse acolhida no contexto da nova graduação. Antes de entrar para a pedagogia, Frida tinha uma visão de que o curso de engenharia civil a levaria a um futuro abastado, mas não gratificante. Ao socializar com os colegas da FE, percebeu que a realidade era outra e que, apesar da desvalorização profissional, é possível construir um futuro próspero pelo caminho da educação. A forma como Frida relata a qualidade das relações que foi construindo, a própria vivência do curso de pedagogia e seus desdobramentos em suas reflexões, posicionamentos e interesses permitem

a construção do indicador de que houve pelo menos a gênese de um processo de desenvolvimento subjetivo neste momento.

Goulart (2019, p.54) argumenta que “a complexidade dos processos sociais é expressa através do simbólico, em uma rede que articula história e contexto, compondo complexamente a dinâmica cultural”. Desse modo, nota-se a importância da integração social de calouros da FE junto a seus pares no curso. Desse modo, o processo de descoberta do novo é articulado a formação de vínculos afetivos, permeado pela troca de ideias e experiências, favorecendo uma subjetividade social acolhedora.

A participante da pesquisa relata, ainda, que

“até o quarto semestre da graduação mais ou menos eu me senti muito acolhida e mentalmente saudável, até a hora que a convivência com os colegas e o encantamento pela faculdade mudaram. As pessoas seguiram um curso de vida diferente do meu, eu sentia que todo mundo vivia numa bolha muito grande, sabe? Todos vindos de uma realidade social econômica de classe média e aquilo começou a me incomodar porque eu sentia que a Universidade deveria ser para todos, mas eu só tinha contato com pessoas vivendo essa realidade. O que importava para eles, não tinha relevância para mim e Isso me desmotivou”.

Mais uma vez, é possível enxergar a importância das relações sociais para a participante na forma como ela se sentia na trajetória do curso universitário, reforçando o indicador relativo à forma singular com que Frida passa a subjetivar o curso de Pedagogia, de forma articulada às relações interpessoais e sistemas de comunicação que foi estabelecendo nesse contexto. Conforme descrito por González Rey e Mitjans Martínez “a vida social é dinâmica, dependente dos sistemas de ações em que sujeitos sociais e individuais se implicam ativamente, e os indivíduos são partes inseparáveis das configurações subjetivas sociais em níveis diferentes” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p.78).

Com a mudança de interesses, Frida passa a ter dificuldades em se relacionar com os colegas de graduação, com relação aos quais já tinha criado um vínculo afetivo que a impulsionava dentro da FE. De tal forma, torna-se possível a construção

de um indicador de que houve uma ruptura em seu curso de graduação, o que culmina em um quadro de desmotivação na vida universitária.

Ao falar sobre como se sentiu afetada durante esse período de desmotivação, Frida relata que foi um momento onde tudo sofria mudanças.

“Eu tinha umas questões pessoais mesmo que me prejudicavam muito. Eu tinha um relacionamento amoroso muito conturbado, a gente sempre brigava, acabei me distanciando de algumas pessoas e tava boa parte do tempo irritada. Eu não falava mais da pedagogia como no início da graduação”.

A fala anterior é ilustrativa de que o mal-estar dentro da universidade não está atrelado apenas as condições daquele ambiente, ou seja, não resulta de um processo linear, mas se configura subjetivamente a partir de diferentes espaços da vida da pessoa, atravessados por diferentes níveis de subjetividade social em que o indivíduo está inserido. No caso de Frida, sua fala indica que seu vínculo com o curso de pedagogia e com os colegas da graduação foi gradativamente prejudicado pelos conflitos vividos na esfera amorosa e pela diferença de interesses, hábitos e modo de enxergar a vida. Nota-se que, mais uma vez, que seu desempenho acadêmico estava ligado não só à falta de motivação, como também às dificuldades encontradas em suas relações sociais.

A dificuldade que Frida passou a ter na graduação, como desdobramentos de outros processos pelos quais passava em sua vida, foi intensificada pela forma como a grade curricular do curso está organizada, tal como ela explica:

Foi uma mudança muito brusca e rápida. Várias vezes me peguei pensando por que disciplinas sobre gestão e legislação são ofertadas tão cedo de forma obrigatória para se manter no fluxo. São disciplinas de base para concurso, muito teóricas e que me fizeram perder a vontade de estudar. Eu me via num lugar onde os professores estavam muito familiarizados com a teoria, mas aquilo era diferente da minha realidade no estágio.

A participante complementa, ainda, que se lembra de participar de uma palestra sobre a Síndrome Iatrogênica - ao qual a pessoa sofre complicações devido à própria intervenção médica - e que se sentiu angustiada ao debater aquela questão. Frida relata:

Na teoria era tudo muito lindo, mas atrelando à minha realidade, eu me senti perdida. Lá onde eu trabalhava tinha quatro crianças autistas e um belo dia, a mãe de um deles resolveu que não ia dar medicação. Era nítido que ele tava sofrendo sem o remédio e ali eu me senti despreparada!

Ao falar sobre dificuldades encontradas no decorrer da graduação, é possível pensar que houve uma articulação entre a mudança na produção subjetiva em relação aos vínculos que havia construído na universidade e as dificuldades que sentia na articulação entre teoria e prática no curso de pedagogia. No caso da participante, ela declara:

Quando eu me deparava com alguma dificuldade na escola que estagiava, eu não tinha nenhum colega próximo pra debater a situação e entender o que eu poderia fazer. Claro que a UnB tem bons professores, mas eu sentia falta de colocar a mão na massa nas aulas e a maioria dos professores não atuam na área escolar há muito tempo. Então, eles também ficam um pouco desatualizados.

Mais do que uma questão pontual de Frida, esta pode ser vista como uma dificuldade geral do ensino superior: as teorias são, muitas vezes, ensinadas como referenciais externos à prática, como algo que a antecede e não se articula a ela. No caso de Frida, frente a uma situação de estágio desafiadora, ela se viu sem recursos porque aquilo que ouviu de maneira teórica não se encaixava na realidade. Com efeito, a forma como algumas disciplinas são ofertadas remete à uma educação em que a literatura e a vivência não estão alinhadas, obstaculizando o processo de formação profissional do estudante.

A participante, em diferentes momentos, aborda a dificuldade de acesso e compreensão da matriz curricular do curso de Pedagogia na universidade. Sobretudo, foi enfatizado a forma tardia com que as disciplinas de estágio obrigatório são ofertadas: somente a partir do sexto semestre. Entretanto, parte significativa dos estudantes já busca se manter financeiramente com os estágios privados a partir do segundo semestre – o que expressa uma distância entre a proposta curricular e as condições concretas com que o currículo é vivenciado pelo universo discente. Sobre as dificuldades encontradas pela participante, ela expõe:

Chegou um momento que eu não tava conseguindo fazer as tarefas básicas do dia, então eu resolvi procurar ajuda. Força de vontade não era suficiente pra que eu fizesse as coisas. Eu não me achava capaz de nada, muito menos de me formar.

O conjunto de trechos de informação, indicadores e ideias construídas até aqui permitem a construção da hipótese de que o mal-estar de Frida neste momento tinha como base uma configuração subjetiva que articulava problemas relacionais no contexto amoroso e universitário, bem como sentir-se incapaz em suas atividades práticas como estagiária. Esse processo, como fica evidente no trecho anterior, passa a afetar a vida de Frida de forma mais ampla, em um quadro no qual se viu sem recursos para realizar tarefas básicas do seu cotidiano.

As demandas referentes à qualidade de vida estudantil surgem a todo instante no contexto universitário. No caso de Frida, ela alega que foi no sexto semestre que ela procurou ajuda externa. A necessidade de ajuda psiquiátrica e psicológica se tornou inevitável já que a mesma não conseguia encontrar energia para nada naquele momento. Tentar cuidar de sua saúde mental parecia a única escolha.

Sobre a universidade, durante esse período, ela declara:

A faculdade que era minha principal obrigação, pesava muito. Eu me sentia muito em falta e era sempre uma sensação de que no próximo semestre seria diferente, que eu ia pegar nove matérias e recuperar o tempo, me formar perto do fluxo e arrumar logo um emprego pra ter dinheiro. Mas nunca era diferente.

Mesmo com tantas dificuldades naquele momento, chama a atenção a fala da participante, sinalizando que uma de suas preocupações centrais era permanecer no tempo socialmente aceitável para se formar. Durante as dinâmicas conversacionais, ela expressa diversas vezes sentir a necessidade de se formar logo, o que pode ser visto como indicador da pressão social sentida nesse sentido. O tempo em que o outro considerava ideal quando ela diz “*me formar perto do fluxo*” se mostra mais importante do que o aproveitamento da jornada acadêmica e a qualidade do conhecimento produzido.

A construção da informação até aqui mostra uma clara articulação entre desenvolvimento acadêmico-profissional, relações interpessoais e saúde mental por meio dos processos subjetivos produzidos por Frida nesse momento. A compreensão

dessa articulação, muitas vezes negligenciada nas instituições educativas, pode se constituir no esteio para a promoção de estratégias institucionais que alinham cuidados e processos educativos. Não somente isso se relaciona à intervenção profissional no âmbito da saúde mental, mas fundamentalmente em qualificar os processos educativos existentes atualmente, levando em consideração a singularidade das produções subjetivas individuais e sociais em questão.

Articulando a vivência e seus aspectos subjetivos, Frida expressa as dificuldades encontradas quanto a processos burocráticos que enfrentou em sua trajetória como estudante. Ela declara:

Eu já tava vivendo uma situação difícil, sem muitos colegas na UnB que me ajudassem a entender o que poderia ser feito sobre as aulas que eu perdia e sobre as dificuldades mesmo que eu tinha em me manter como aluna regular. Eu senti falta de uma orientadora educacional mesmo, sabe?

A dificuldade exposta pela participante pode ser um indicador da não-priorização da universidade em relação ao acompanhamento singularizado na formação e, conseqüentemente à qualidade dos processos acadêmicos e de vida do estudante, o que inclui sua saúde mental. De fato, quando fazemos a transição entre vida escolar/universitária, as funções mudam e o papel de responsabilidade para com o aprendizado se distancia um pouco do professor e fica com o próprio estudante. Mas será que não é possível a promoção de um cuidado ampliado para além da oferta de disciplinas?

Frida alega saber que o seu sofrimento tem muito do seu lado pessoal, indiretamente ligado à universidade, mas que se um estudante não consegue ao menos trancar uma disciplina, deveria haver um departamento destinado a procurar o discente e oferecer ajuda. Argumenta ainda, que acredita na autonomia do estudante, mas que no caso dela, o sofrimento era tão grande que ela se via incapaz de buscar por coletivos ou departamentos dentro da UnB. O espaço proposto por Frida seria destinado ao cuidado, ao diálogo, à promoção da vida e da saúde dentro da FE. Frida complementa ainda que:

Eu busquei a coordenação da FE e expliquei minha situação diversas vezes. Tive conversas sobre minha saúde mental com os coordenadores, mas as respostas eram sempre muito burocráticas. Era sempre me dizendo que eu

precisava de laudos e outros documentos para não ser desligada. Eu senti falta de um olhar mais sensível e uma melhor comunicação em me dizer que fora da FE existiam grupos de apoio dos quais eu podia participar. Não tinha essa informação.

Com a fala da participante, nota-se a existência de um distanciamento entre políticas públicas e a prática discente sobre a dificuldade de flexibilização da parte burocrática. É notório que a UnB enquanto instituição possui regras a serem cumpridas por suas unidades acadêmicas, estendendo o problema da burocracia excessiva muito além do espaço da FE. Não é o intuito da presente pesquisa analisar em profundidade este aspecto institucional, mas apontar para como ele incide de forma relevante na qualidade de vida e acadêmica de estudantes como Frida.

A fala de Frida quanto à possibilidade de um departamento destinado exclusivamente ao estudante em sofrimento psíquico ativo, nesta construção, pode ser vista como um indicador da importância da escuta ativa, da flexibilidade e da empatia por parte do corpo docente da instituição. Sem dúvidas, acredito que se houvesse uma cultura de cuidado mais singularizado nesse contexto, produções subjetivas favorecedoras da formação profissional e acadêmica, bem como a promoção em saúde mental poderiam ser mobilizadas. Com uma relação mais horizontal e empática entre estudante, docentes e coordenação, o diálogo poderia se tornar um recurso comunicativo e educativo favorecedor do desenvolvimento de dimensões subjetivas do cuidado (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Eixo II: Recursos subjetivos gerados pela participante da pesquisa

Com a intenção de gerar alternativas ao difícil momento em que se encontrava, ampliar sua socialização e ter novas experiências, Frida participou de um programa de estudos na Espanha . Sobre esse processo, ela relata:

A possibilidade de ir estudar em outro país me deu um gás enorme, mas não tão relacionado à Pedagogia. Eu não conseguia estudar aqui e também não acho que a ideia de ter aulas lá me chamava atenção. O que me extasiou foi a possibilidade de modificar a realidade que eu tava vivendo no Brasil. Isso me deu um gás enorme pra levantar da cama e fazer dar certo.

Ao chegar na Universidade espanhola em 2018, Frida vivenciou algo diferente do que esperava:

Eu fui achando que ia fugir disso tudo, que ia melhorar, mas não foi bem assim. Foi ótimo porque aprendi outro idioma, convivi com pessoas com uma cultura diferente, mas não foi suficiente para elevar minha saúde mental. Lá eu ia dormir 7 horas da manhã e só acordava às 16h. Eu não via o sol.

Nas dinâmicas conversacionais com Frida, ela frequentemente se refere à sua desmotivação e problemas advindos de suas relações interpessoais, mas em momento algum havia relatado problemas com o sono. Sobre isso ela manifesta:

“Eu fui pra lá participar de um programa de estudos que financeiramente só incluía a Universidade. Todo o resto saía do meu bolso e dos meus pais, mas era tudo muito caro e eu precisava economizar dividindo moradia. Fui morar num apartamento com dois homens estrangeiros e um deles era extremamente violento. Ele tava sempre bebendo e quebrando as coisas da casa. Nunca me aproximei pra saber o que acontecia com ele, mas eu tinha medo dele quebrar alguma coisa em mim, ou me quebrar em um momento de fúria. Eu tinha medo dele. e então, eu só dormia quando ele tava fora de casa, que era de manhã e parte da tarde. Até pensei em me mudar, mas os outros apartamentos eram muito caros e não cabiam no meu bolso”.

Com tal declaração, é notória a dimensão subjetiva do medo e do sentimento de incapacidade, numa situação na qual Frida termina por prejudicar o sono, sua qualidade de vida para se sentir segura, entendendo que era o melhor a ser feito nas condições em que se encontrava. Interessante observar que a participante parecia sentir que as dificuldades atravessadas por ela tanto no Brasil quanto na Espanha, eram externas a ela, de modo que ela se posicionava como um uma vítima da situação, com a aparente expectativa de que, em algum momento, os problemas se resolveriam por si só.

Pela forma de gesticular e expressar o momento em que resolveu sair do país, é possível construir um indicador relacionado ao esgotamento mental de Frida, que decidiu deixar a FE por um tempo. Ainda que com as situações adversas nas quais viveu no exterior, é possível considerar que sua mobilização e engajamento para

aproveitar a oportunidade do intercâmbio fundamenta o indicador de um momento inicial enquanto agente de seu processo de vida.

Apesar da situação difícil que vivia na casa onde foi morar, o que impactou sua rotina de sono e gerava uma insegurança constante, Frida declara que uma disciplina específica, cursada na Espanha, mudou seu olhar sobre a educação e lhe deu esperanças quanto ao seu futuro na Pedagogia:

Eu me matriculei em três disciplinas lá, mas só terminei a de Filosofia para Crianças. Eu conheci essa disciplina lá. Descobri que boa parte dos autores eram professores da UnB alguns anos atrás e foi aí que eu me encontrei na vida acadêmica. Inclusive foi o tema da minha monografia em 2021 e é o tema que apliquei pro mestrado.

Nota-se que ao mesmo tempo que a participante busca se desvencilhar do problema que vivia no Brasil, acaba encontrando em uma disciplina, uma realização pessoal e profissional, a partir de um projeto que ela construiu. Sua mobilização por cursar a disciplina e buscar uma alternativa ao contexto social em que estava inserida, também no exterior, de forma articulada ao processo de “se encontrar na vida acadêmica”, reforçam o indicador de sua condição de agente nesse momento de via. Frida se torna “agente no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências, toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73)

Ao se identificar com a disciplina e voltar a acreditar na Pedagogia como profissão, Frida deixa de lado a perspectiva limitada que parecia ter sobre o curso e possibilita novas produções subjetivas relacionadas a seu bem-estar, pelo menos na esfera acadêmica. Esse representou um primeiro passo primordial para a mudança também em sua vida social, já que os sentidos subjetivos relacionados ao interesse e disposição em produzir conhecimento passaram a ter desdobramentos também em outras dimensões de sua vida, com em ter mais vontade de conhecer e abraçar novas possibilidades na a vida.

Eu percebi que a minha vontade de querer mudar e fazer as coisas relacionadas à faculdade surgiu com o interesse pela disciplina mesmo. A filosofia abrange muitas questões sociais, que é o que eu gosto de estudar

mesmo, sabe? Eu quero que a educação no nosso país evolua e, pra isso acontecer a gente precisa de pessoas capacitadas e de mais oportunidades. Eu demorei pra encontrar o que realmente gostava de fazer dentro da Pedagogia e com o intercambio eu descobri.

Ao falar sobre a volta para o Brasil em 2019, ela declara:

Eu fui pra Espanha com o intuito de mudança pessoal, de me encontrar e melhorar a minha relação comigo e com os outros, mas não foi de todo bom. A Espanha foi ótima pra eu me encontrar na Pedagogia, mas ainda faltava algo, sabe? Que eu gostasse de fazer e que me dava prazer. Em 2020 no início da pandemia eu me formei e fui procurar algo pra fazer. Não dava pra procurar emprego como professora, as escolas não tavam nem funcionando e o risco era alto também. Comecei a mexer com resina e gostei muito, daí montei meu ateliê. Eu continuo estudando para atuar como professora do Distrito Federal, mas o ateliê me deu uma nova perspectiva também. Ser artista é revigorante e me fez abrir os olhos pra novas oportunidades e novas conexões. Meu relacionamento com meus amigos e familiares melhorou muito desde que passei a conviver mais com eles, ao invés de simplesmente subentender que tínhamos ideais diferentes.

Esse trecho da informação é a expressão de que sua condição de agente foi se desdobrando também para outros contextos e campos da vida, como a vida no Brasil, a descoberta de novos ofícios, o envolvimento com a arte e seu relacionamento com amigos e familiares. Esse processo nos permite construir uma hipótese de que uma outra configuração subjetiva passa a emergir na vida de Frida, tornando-se fonte de sentidos subjetivos alternativos havia se tornado dominante em determinado momento de sua vida. Inclusive, frente à dificuldade significativa da pandemia, longe de se acomodar em uma situação cristalizada de sofrimento, ela lançou mão de outras habilidades, desejos e recursos, abrindo o ateliê, sem deixar de estudar para atuar na profissão ao qual que se formou.

Sobre como tem lidado com as mudanças, a participante declara:

Depois que eu me formei, parece que eu tirei um peso das costas e, finalmente comecei a procurar fazer o que eu gosto. O ateliê me dá muito gás e eu realmente adoro. Hoje sem a cobrança de me formar logo, eu consigo enxergar

melhor minhas perspectivas. Eu quero ser professora e continuar sendo artista. Também sou uma pessoa muito mais politizada. Sobre me interessar por política, eu devo muito à UnB que abriu meus olhos pra diversas realidades. Hoje eu participo de um coletivo no DF que articula projetos de transformação social e dá visibilidade pra muita gente que quer trabalhar e ter qualidade de vida. Eu gosto mesmo é de lidar com gente e tentar fazer a diferença por meio do acolhimento e da reivindicação de direitos.

A fala de Frida expressa muita emoção depois do sofrimento pelo qual passou. Fica nítido que após gerar recursos subjetivos frente aos problemas que vivenciava, sua vida passou de fato por mudanças significativas, que teve sua base na nova configuração subjetiva organizada, articulando muitos processos de vida em sua nova condição de agente. Uma configuração subjetiva, ainda que organizada de forma relativamente estável, está em constante movimento, produzida na intercorrência das vivências e experiências marcantes que se articulam e constroem cada pessoa no seu curso de vida. (GONZÁLEZ REY, 1997,2002, apud.TACCA, M.C, 2019).

É interessante notar que após o período turbulento pelo qual Frida passou, ela finalmente passou a se realizar “fazendo o que gosta”. Suas reflexões críticas com relação à UnB apontam para o bem-estar de não se sentir mais pressionada, por um lado, mas também para o reconhecimento daquilo que construiu nesse contexto universitário por outro, como a politização. Esse processo, longe de se limitar a contemplações de uma realidade externa, tal como Frida parecia viver seus problemas anteriormente, envolve engajamento e abertura de novos processos de vida e formas de participação, como seu envolvimento no coletivo do DF “que articula projetos de transformação social e dá visibilidade para muita gente que quer trabalhar e ter qualidade de vida”. Importante ver como ela não somente se engaja nessas ações, mas como se reconhece e se valoriza nesse processo

Pela observação dos aspectos analisados, é possível avançar na hipótese construída de que o sofrimento psíquico da participante tinha como base uma configuração subjetiva que associa fragilidades em suas relações pessoais, com desdobramentos para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Também, foi possível elucidar a gênese e aprofundamento de uma nova configuração subjetiva no sentido contrário de seu desenvolvimento. O caso de Frida ilustra e reitera, a importância do diálogo e da articulação entre a IES e o discente, de modo que o

estudante se sinta apoiado e fortalecido em suas possibilidades de ação, bem como favorecer a construção de recursos subjetivos geradores de qualidade de vida estudantil. Como lembra Goulart (2019, p. 130), em diálogo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017): “o posicionamento de indivíduos e grupos sociais é parte central do processo; no entanto, o desdobramento do desenvolvimento subjetivo está sempre além das intenções conscientes implicadas em seu curso”

Considerações Finais

Esta pesquisa abordou o tema saúde mental e universidade, tendo como referencial a Teoria da Subjetividade de González Rey. Mais especificamente, ela teve como objetivos: explicar processos afetivos, relacionais e laborais implicados no sofrimento psíquico da participante da pesquisa, compreender os recursos subjetivos gerados pela estudante e explicar o papel da Universidade no favorecimento de conflitos e alternativas relacionadas à saúde mental. Para tanto, um estudo de caso com uma estudante universitária foi conduzido a partir da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa.

Buscando compreender os processos subjetivos relacionados ao sofrimento psíquico de uma estudante da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, essa pesquisa, fundamentada pela Teoria da Subjetividade de González Rey (2011, 2015, 2019), se deu por meio de um estudo de caso, onde foi possível entender melhor a trajetória de uma graduanda entre o período de 2014 e 2021. Diante das sessões realizadas, busquei enquanto pesquisadora, compreender as dificuldades enfrentadas pela participante, bem como evidenciar eventuais recursos gerados na busca pela qualidade de vida.

Tendo em vista os aspectos observados, as relações sociais e o diálogo sensível se mostram de extrema importância para promoção da saúde mental no contexto universitário. Diante dos relatos de Frida, foi possível acompanhar a dificuldade em articular vida pessoal e acadêmica, bem como articular trabalho e currículo, o que muito frequentemente contribui com a cristalização de quadros de sofrimento psíquico. As construções interpretativas elaboradas apontaram para uma situação na qual a configuração subjetiva dominante da estudante estava em desarmonia com o ritmo e as possibilidades da universidade em determinado

momento, dificultando o acolhimento e mobilizando a estudante a buscar alternativas fora da instituição. Essa desconexão deve ser levada a sério à medida que pode dificultar produções subjetivas relacionadas ao cuidado com a saúde mental dentro da universidade.

Durante a pesquisa, Frida idealiza como recurso a possibilidade dos gestores da FE desenvolverem um coletivo destinado a ajudar estudantes que se encontram em situação vulnerável. Ela declara:

“Hoje eu sei que existem ações dentro do campus Darcy, mas é muito descentralizado. Eu sinto falta de divulgação dentro do curso de pedagogia. Quem estuda ali, geralmente se restringe só aquele espaço e dentro da FE mesmo a gente não vê informação de como receber ajuda psicológica. É muito complicado porque a gente fala muito sobre autonomia estudantil também, mas muitas vezes quando você passa por sofrimento psicológico, é paralisante”.

Por fim, o estudo aponta que um novo momento de vida surge para a participante da pesquisa quando se sentir em falta com a universidade e as dificuldades encontradas ali, cedem terreno para o rico encontro com áreas de interesse, ampliando seu engajamento, socialização e realizações. Frida passa a acreditar no seu potencial e a desdobrá-lo em diferentes dimensões da vida. A partir dessa pesquisa, é de se imaginar que o acolhimento, a escuta, a escuta ativa e o direcionamento poderiam contribuir de forma significativa com esses estudantes, de forma a favorecer que eles possam vir a ser agentes, ou até mesmo sujeitos em desenvolvimento.

Como pedagoga, espero que a presente pesquisa apresente contribuições significativas para aqueles que passam por momentos delicados na vida pessoal e acadêmica. Foi de grande valia para a minha educação pessoal e profissional, de modo a me esclarecer que as dificuldades surgem a todo momento e de diferentes maneiras e, mesmo com o aparecimento delas, recursos podem e devem ser gerados, a fim de proporcionar inteligibilidade para o campo geral de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

CAMPOLINA. **A complexidade das mudanças em educação:** Reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da Subjetividade. Em MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; VALDÉS PUENTES (Orgs.) Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde. Edufu, 2019

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**, 2004, 283, Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DASU; Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária, 2020. Disponível em < <http://dasu.unb.br/institucional/a-unidade>> Acesso em 24 de Set de 2020.

Faculdade de Educação; **Currículo do curso presencial noturno**, 2018. Disponível em:

http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_NOTURNO_compressed.pdf. Acesso em Dezembro de 2021.

Faculdade de Educação; **Currículo do curso presencial diurno**, 2018. Disponível em

<http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf> Acesso em Dezembro de 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FS-UNB. **Ambientes Saudáveis e Sustentáveis**. 2018. Disponível em: <http://fs.unb.br/projetos-e-aco/es/i-conferencia-unb-promotora-da-saude-fs-em-movimento/ambientes-saudaveis-e-sustentaveis> Acesso em Fevereiro de 2022.

GAGNEBIN, J. M. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo, Editora 34, 2014. GONZÁLEZ REY. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thon Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ. Subjetividade: **Teoria, epistemologia e método**; ed. Alínea- 1º ed. Campinas, SP, 2017. **Paginação Irregular**.

GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTINEZ. The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. In _____; _____: GOULART, D. (Orgs.) **Subjectivity within cultural-historical perspective**: theory, methodology and research. Singapore: Spring, 2019

GOULART, Daniel Magalhães: **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão: A atualidade das depressões**; São Paulo: Boitempo, 2009. LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LIPP, M. E. N. **Stress no trabalho: implicações para a pessoa e para a empresa**. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; NASSARALLA, I. (Eds.). *Pedagogia Institucional - fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004. p. 214-236.

LORETO, G. *Uma Experiência de Assistência Psicológica e Psiquiátrica a Estudantes Universitários*. Recife, 1985. (Tese de Livre Docência – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco)

MARTINS; JESUS; PACHECO. **Programa de intervenção para a qualidade de vida do estudante do ensino superior**. 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 2008. Porto: Instituto de Psicologia Aplicada.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. [et al] (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros 2012, 280p.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. Em ____; GONZÁLEZ REY; VALDÉS PUENTES (Orgs.) **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: Discussões sobre educação e saúde. Edufu, 2019

OLIVEIRA, R. M. A Universidade Promotora da Saúde: Uma revisão de Literatura. Salvador, BA, 2017. Disponível em :<
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23569/1/A%20UNIVERSIDADE%20PROMOTORA%20DA%20SA%20C3%9ADE%20CRISTIANO%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em Fevereiro de 2022.

UFT. **Saúde Mental e Qualidade de Vida na Universidade**. ROSA e PATIÑO TORRES (Orgs.). Palmas, TO, 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione – 4º ed; 1998.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Risks to mental health**: An overview of vulnerabilities and risk factors. Background paper by Who secretariat for the development of a comprehensive mental health action plan, 2012

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** | Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, 2006, v. 11, n. 32, pp. 226 – 237