



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE

Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino

**SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo
de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ**

Rio de Janeiro
2022

Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino

**SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um
estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Educação (PPGE), Faculdade de
Educação, Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Ana Angelita
Neves da Rocha

Rio de Janeiro
2022

CIP - Catalogação na Publicação

C758s Constantina, Maria Aline Moreira de Oliveira
Saúde Mental na formação de professores: um
estudo de caso a partir do curso de pedagogia da
UFRJ / Maria Aline Moreira de Oliveira Constantina.
-- Rio de Janeiro, 2022.
101 f.

Orientadora: Ana Angelita Neves da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Saúde mental. 2. Assistência estudantil. 3.
Formação de professores. 4. Currículo. I. Rocha, Ana
Angelita Neves da, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino

**SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um
estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Educação (PPGE), Faculdade de
Educação, Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em
Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a Ana Angelita Neves da Rocha (orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr^a Fernanda Fochi de Nogueira Insfran
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro
2022



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE
DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 14 dias do mês de dezembro de 2022, às 10:00 h, com base na Resolução CEPG no 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da dissertação intitulada **"SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ"** de autoria da mestranda **Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino** (participação por videoconferência), turma 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof.a. Dr.a. Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ), Profa.Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ), Prof.a. Dr.a Fernanda Fochi de Nogueira Insfran (UFF) todas por videoconferência, considerou o trabalho:

(x) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 () Reprovado(a)

A banca sublinha a importância e a originalidade da temática para o campo da formação de professores e para o aprimoramento do serviço público, no que concerne a interface saúde e educação. Destaca também a qualidade da defesa e recomenda a publicação por meio de artigos nas áreas de Saúde e da Educação.

Eu, Ana Angelita Costa Neves da Rocha, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

ASSINATURA DO PRESIDENTE: _____

*Dedico este trabalho à Dona Nininha
(in memoriam), que onde estiver olha
por mim e sabe que cumpri minha
promessa. Eu te disse Vó.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a essa força maravilhosa e inexplicável do Universo que sempre me mostra o caminho possível.

À minha amada mãe, que sem dúvida é a pessoa responsável por cada uma das minhas conquistas. Que foi mãe solo e desde sempre me fez compreender a importância do estudo e da dedicação em tudo que eu decidisse fazer. Muito obrigada.

Ao homem da minha vida, que é muito mais que meu marido, é meu parceiro, meu companheiro. Thiago você é a pessoa que acredita em mim, mais do que eu mesma e que está sempre disposto a embarcar nas minhas loucuras. Eu te amo.

Agradeço as minhas filhas de pelo Minnie e Lilica, que com amor incondicional foram um acalanto na difícil rotina de estudo, leitura e escrita que um Mestrado nos impõe.

Ao meu primo-irmão Pedro Roberto, o ser humano mais insuportavelmente inteligente que conheço e que muito me ajudou a chegar até aqui.

Devo um agradecimento especial a minha psicóloga Ellen Senra, que a cada sessão me fortalecia e me fazia acreditar mais na minha capacidade.

À Comissão de Heteroidentificação da UFRJ que realiza um trabalho de extrema importância para a diversidade e pluralidade dentro desta instituição e da qual me orgulho em fazer parte.

Agradeço a querida equipe de trabalho da Secretaria Acadêmica de Biologia da UFRJ, que me apoiou desde o primeiro momento em que disse que gostaria de participar do processo de seleção para o Mestrado no PPGE. Vocês são demais.

À minha orientadora (e como ela gosta de dizer, colega de trabalho) Ana Angelita, por sua paciência e persistência. Por acreditar que uma psicóloga poderia fazer um trabalho contributivo na área da educação.

Às professoras Carmen Gabriel e Fernanda Insfran, participantes da banca, que com empatia e cuidado se dispuseram a me acompanhar neste trabalho.

Às profissionais entrevistadas pela fundamental contribuição para elaboração desta pesquisa.

Aos professores do curso de Educação pelos saberes partilhados que em tanto contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

À querida Solange Rosa, secretária do PPGE, pela constante disponibilidade e auxílio.

Ao Jorge Marçal por toda ajuda dispensada desde antes da minha entrada no incrível e louco mundo da Pós-Graduação.

Aos companheiros de jornada do GEECA, em especial Milena e Robson cujas trocas e conversas deixaram esse processo menos doloroso.

Aos meus familiares e amigos que sempre tinham uma palavra para encher meu coração de tranquilidade e compreenderam minha ausência para estudo.

E por último, mas não menos importante, agradeço a mim. Mulher, negra, nascida na zona oeste do Rio de Janeiro, que desde muito cedo foi ensinada que nada seria simples ou fácil. Mas que também aprendeu que desistir, nunca seria uma possibilidade.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

"Quando Ismália enlouqueceu
Pôs-se na torre a sonhar
Viu uma lua no céu
Viu outra lua no mar
No sonho em que se perdeu

Banhou-se toda em luar
Queria subir ao céu
Queria descer ao mar
E num desvario seu
Na torre, pôs-se a cantar
Estava perto do céu
Estava longe do mar
E, como um anjo
Pendeu as asas para voar
Queria a lua do céu
Queria a lua do mar
As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par
Sua alma subiu ao céu
Seu corpo desceu ao mar"

Ismália

(Emicida, Part. Larissa Luz e Fernanda Montenegro)

RESUMO

CONSTANTINO, Maria Aline. **Saúde mental na formação de professores: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ.** Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta dissertação objetiva-se por problematizar a saúde mental como componente curricular para a formação de professores articulando as políticas públicas relacionadas à área da educação e da saúde. Entendendo a formação de professores como uma opção pelo magistério que é inerente ao percurso universitário, atribuindo ao currículo de licenciatura características particulares e contextos distintos (GABRIEL, 2019), a formação docente torna-se um local propício para a problematização da saúde mental como aspecto comum do currículo de formação inicial dos professores. Apesar da importância de se abordar os fatores emocionais concernentes aos alunos, o eixo saúde mental ainda não possui normativas de implementação estabelecidas dentro das instituições de ensino superior, gerando hiatos e inconstâncias sobre as ações de assistência apresentadas dentro das universidades (ANDIFES, 2008). Desse modo, buscou-se, por método qualitativo, analisar o currículo de formação de professores mediante um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ. Aliado a um olhar sobre os programas de promoção e prevenção a saúde mental dos estudantes, a pesquisa nos direciona à reflexão para como a saúde mental vem a ser inserida nos currículos de formação docente e quais as práticas de prevenção ao adoecimento psíquico estão presentes no ambiente universitário. Foram realizadas entrevistas individuais, de forma remota, com representantes do curso de Pedagogia e da Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ, a fim de articular com os dados coletados por meio de documentos de naturezas pública oficiais (decretos, leis, resoluções, pareceres) e de natureza administrativa da UFRJ (projeto pedagógico do curso de Pedagogia, matriz curricular, ementas, relatórios de gestão, conteúdo e documentos da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis). A partir da análise dos dados, foi evidenciado a importância de se entender que a discussão da saúde mental não deve estar restrita à busca individual do aluno por programas como os oferecidos pela universidade, mas também na aposta de uma demanda curricular pela saúde mental como um dispositivo da estrutura universitária, em que seja possível o desenvolvimento de uma política efetiva de prevenção ao sofrimento psíquico. Este estudo culminou como significativo pela potencialidade e originalidade em abordar a saúde mental no (per)curso de formação docente e pela contribuição à área de produção acadêmica em educação, diante às lacunas sobre a temática apresentada. As observações e interpretações construídas poderão, no futuro, tornar-se recursos mobilizadores de novos estudos, a fim de contribuir para o avanço da pesquisa sobre formação de professores.

Palavras-chaves: saúde mental; assistência estudantil; formação de professores; currículo

ABSTRACT

CONSTANTINO, Maria Aline. **Mental health in teacher training:** a case study based on the Pedagogy course at UFRJ. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This dissertation aims to problematize mental health as a curricular component for teacher education by articulating public policies related to the area of education and health. Understanding teacher education as a choice for teaching that is inherent to the university path, attributing to the undergraduate curriculum particular characteristics and distinct contexts (GABRIEL, 2019), teacher education becoming a propitious place for the problematization of mental health as a common aspect of the initial teacher education curriculum. Despite the importance of addressing the emotional factors concerning students, the mental health axis still does not have established implementation regulations within higher education institutions, generating gaps and inconsistencies about the actions of assistance presented within universities (ANDIFES, 2008). Thus, we sought, by qualitative method, to analyze the curriculum of teacher education through a case study from the Pedagogy course at UFRJ. Allied to a look at the programs of promotion and prevention of students' mental health, the research directs us to reflect about how mental health has been inserted in the teacher education curriculums and which practices of prevention of mental illness are present in the university environment. Individual interviews were carried out, remotely, with representatives of the Pedagogy course and the Division of Student Health of UFRJ, in order to articulate with the data collected by means of official public documents (decrees, laws, resolutions, opinions) and of administrative nature of UFRJ (pedagogical project of the Pedagogy course, curricular matrix, menus, management reports, content and documents of the Dean of Student Policies). From the data analysis, it was evidenced the importance of understanding that the discussion about mental health should not be restricted to the individual search of the student for programs such as those offered by the university, but also in the bet of a curricular demand for mental health as a device of the university structure, in which it is possible the development of an effective policy of prevention to mental suffering. This study culminated as significant for its potentiality and originality in addressing mental health in the (per)course of teacher training and for the contribution to the area of academic production in education, given the gaps on the theme presented. The observations and interpretations constructed may, in the future, become mobilizing resources for new studies, in order to contribute to the advancement of research on teacher education.

Keywords: mental health; student assistance; teacher education; curriculum

Lista de Quadros, Figuras e Gráfico

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações referentes a temática abordada.....	23
Quadro 2 – Linha do tempo dos principais acontecimentos para institucionalização da Assistência Estudantil.....	44
Quadro 3 – Linha do tempo da quarta fase da Assistência Estudantil	47
Quadro 4 – Áreas estratégicas para desenvolvimento do PNAES	48
Quadro 5 – Oficinas e programas sobre saúde mental ofertadas pela DISAE	57
Quadro 6 – Comparação entre as Resoluções do CNE/CP.....	66
Quadro 7 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRJ – 2008.1-2015.1	68
Quadro 8 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRJ – 2015.2-Atual.....	69
Quadro 9 – Disciplinas obrigatórias com potencial conteúdo sobre saúde ou saúde mental.....	69
Figura 1: Hospício de Pedro II, meados do século XIX.....	38
Figura 2: Avenida Pasteur, a direita o Palácio Universitário – 1950/1960.....	38
Figura 3: Organograma da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.....	53
Figura 4: Imagem da Divisão de Saúde do Estudante.....	56
Gráfico 1 – Grupo de Vivências Estudantis, período abril/2020 a julho/2021	59

Lista de Abreviaturas e Siglas

AE – Assistência Estudantil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação Docente Da Educação

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DISAE – Divisão de Saúde do Estudante

FE – Faculdade de Educação

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GEECA – Grupo de Estudos Espaços Currículo e Avaliação

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IPUB – Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR7 – Pró-Reitoria de Políticas Estudantis

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUS – Sistema Único de Saúde

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. PONTOS DE PARTIDA	21
1.1. Estrutura da Dissertação	21
1.2. Objetivos do estudo	22
1.2.1. Objetivos específicos	22
1.3. Justificativa	22
1.3.1. Relação de teses e dissertações	23
1.4. Referencial Teórico	28
1.5. Metodologia	32
1.5.1. Coleta e análise de dados	32
1.5.2. Sobre as entrevistas	33
2. INTRODUZINDO O DEBATE DE SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	37
2.1. Breve histórico da Saúde Mental no Brasil	37
2.2. Saúde Mental no Ensino Superior	41
2.3. Trajetória histórica da Assistência Estudantil (AE) no Brasil	43
2.4. Um panorama sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	48
3. UFRJ E A SAÚDE DOS ESTUDANTES	51
3.1. Pró-Reitoria de Políticas Estudantis/PR7 – criação e objetivos	51
3.2. DISAE – Programas e público-alvo	55
4. PEDAGOGIA, CURRÍCULO E SAÚDE MENTAL	63
4.1. Currículo e Formação de Professores	63
4.2. O lugar da saúde mental nas disciplinas de Pedagogia	67
4.3. No meio da Pedagogia (e da pesquisa) havia uma pandemia	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES	85
APÊNDICE I – Registro de Consentimento Livre Esclarecido	87
APÊNDICE II – Relação das entrevistas	90

APÊNDICE III – Roteiro das entrevistas com representantes dos programas de Assistência à Saúde Mental da UFRJ	91
APÊNDICE IV – Roteiro das entrevistas com representantes do curso de Pedagogia da UFRJ	92
ANEXO I – Plataforma Brasil, parecer consubstanciado.....	93
ANEXO II – Currículo do curso de Pedagogia	94

INTRODUÇÃO

O bem-estar dos alunos é um estado psicológico complexo que pode ser entendido, em termos gerais, como a forma como os alunos se sentem e funcionam no contexto da educação.

(Clarke, Tania)

A proposta da pesquisa nasce a partir da minha percepção enquanto, psicóloga, ingressante na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2017 no quadro Técnico-Administrativo, lotada na Secretaria Acadêmica de Biologia e as observações acerca dos atendimentos realizados aos alunos de graduação de licenciatura.

No entanto, tal tema, talvez tenha se iniciado muito antes da minha entrada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao colocar como profissão “Psicóloga”, deixo de lado os quatro anos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me concedeu o título de professora.

Ao lembrar desse período são diversas as recordações, mas nenhuma é mais forte e vívida que as dificuldades enfrentadas para o término da graduação e sobretudo os impactos que tais dificuldades causaram para que pudesse exercer minha formação – ou não a exercer.

O cansaço por precisar dividir o tempo entre a graduação e o trabalho; a sensação sentida, a época, da falta de compreensão dos professores com minhas dificuldades; a necessidade de abandonar os estágios por não possuir o tempo necessário para encaixá-lo na rotina que já incluía o trabalho e a faculdade; a crença na minha própria incapacidade de absorver um conteúdo mínimo para que ao me formar, tivesse a segurança necessária em assumir o lugar de “Professora”, resultaram na certeza da impossibilidade de ser responsável pela formação de outros indivíduos; ansiedade; baixa estima; vulnerabilidade profissional e no consequente abandono da carreira docente logo após minha formação.

Hoje, mais de uma década após a conclusão desta graduação, me vi a observar o processo de formação docente a partir do encontro com os anseios e conflitos apresentados diariamente pelos alunos que buscavam atendimento na Secretaria Acadêmica, e dessa forma, com a necessidade da construção do cuidado com a saúde mental do estudante do curso de formação de professores.

As demandas apresentadas comumente eram de ordem psíquica e/ou emocional, sendo raras as buscas por ocorrência exclusivamente acadêmica. No entanto, as questões de ordem psicológica, acabavam por refletir no baixo desempenho dos alunos, demora acentuada na conclusão da graduação, solicitação do trancamento de matrícula e em casos mais graves, abandono do curso. Contudo, as situações de sofrimento mental somavam-se ao desconhecimento dos serviços de apoio e assistência estudantil, tanto por parte dos alunos, técnicos educacionais, professores e coordenação.

Frente a realidade de uma desordem psicológica eminente e aos desafios próprios da formação de professores, surgiu o questionamento de qual seria a dimensão e especificidade do fazer de um curso de formação docente, enquanto instituição, no campo da saúde mental dos seus estudantes, tendo em vista que as questões de ordem psíquica não pareciam ser contempladas no processo acadêmico.

Embora lotada em um curso de formação de professores, a ideia de realizar o estudo diretamente no meu local de trabalho não foi contemplada, uma vez que seria difícil manter a relação de distanciamento necessário para elaboração da pesquisa. Dessa forma, o curso de Pedagogia da UFRJ foi a primeira e única escolha para este estudo. Tanto por se tratar de um curso de formação docente, quanto por seu caráter majoritariamente voltado a formação de professores.

A princípio foi pensado em realizar um estudo sobre saúde mental diretamente com os estudantes do curso de Pedagogia. Mas após as conversas com minha orientadora, entendemos que se queremos compreender, institucionalmente, como o sofrimento mental vem sendo abordado na universidade, a pesquisa deveria voltar o seu olhar para as instâncias administrativas e pedagógicas que contemplam o curso de formação e o trabalho

de assistência em saúde ao estudante, e a partir desse estudo, lançar luz sobre o currículo de formação e o cuidado com a saúde mental no meio acadêmico.

Esta percepção sobre o fazer em saúde mental e a formação de professores, encontra subsídios nos estudos de autores que transitam por estas áreas em sua prática ou no âmbito teórico, deixando clara a existência de uma lacuna entre a formação acadêmica e as demandas por saúde mental (CLARKE, 2020, 2021; FACUNDES, LUDEMIR, 2005; GIGLIO, 1976; INSFRAN, 2016; LORETO, 1958, 1985).

Cabe ressaltar que essa discussão não se trata sobre os saberes teóricos necessários para desempenho da atividade docente (GABRIEL, 2015). Mas da percepção de uma formação de profissionais de educação que reforça a ideia de que em graduações diferentes de cursos de áreas da saúde, há um distanciamento das questões referentes à saúde mental, não se atentando as especificidades e singularidades dos estudantes (FACUNDES, LUDEMIR, 2005; GIGLIO, 1976; LORETO, 1958, 1985). Ou conforme Insfran “não defendo a ideia do abandono às teorias e manuais, mas de ementas que socializem o conhecimento produzido” (2016, p.95).

O que chama atenção, é que apesar do aumento dos casos de transtornos mentais, como: ansiedade, depressão, síndrome do pânico, ideação suicida, entre outras doenças psicossomáticas, entre os estudantes de ensino superior (GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018), a insuficiência de atendimento psicológico dentro das instituições permanece, ainda conforme exposto na década de 80 por Gonçalves e Cruz (1988).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), se mostra como um dos principais protagonistas na luta pelo direito à educação pública acessível a todos os brasileiros, e tem atuado como estruturador de uma política de saúde ao estudante de ensino superior federal. Ainda assim, no Brasil, pesquisas sobre saúde mental envolvendo os cursos de formação de professores são escassos.

O paradigma do cuidado psicossocial na formação de professores se estabelece como a mudança do olhar sobre a atenção com a saúde mental, rompendo a lógica do cuidado restrito aos alunos dos cursos da saúde. Esses

contextos de mudanças e demandas sociais encontram respaldo na Constituição Federal de 1988 que define a saúde como direito de todos, e no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), responsável por ampliar o acesso e permanência do estudante universitário através de promoção de programas e ações de assistência estudantil (ANDIFES, 2008; BRASIL, 2010).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os programas e ações de assistência aos estudantes, são estabelecidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7). A PR7 visa a proposição de políticas de assistência, voltadas a uma permanência qualitativa dos estudantes dentro da universidade. Suas políticas e ações são custeadas por recursos do PNAES visando, ainda, a disponibilização de condições adequadas ao acesso, permanência e bem-viver universitário (UFRJ, 2019b).

No campo da educação, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 norteia o processo de construção curricular do curso de formação de professores através de uma concepção de educação sócio-histórica de caráter emancipatório e valorização do profissional docente (ANFOPE, 2021). Características essas, que se contrapõem a nova base de formação de professores proposta pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que se caracteriza por uma padronização da formação docente, a partir de uma abordagem tecnicista e descontextualizada dos saberes técnico, político, ético e estético na dinâmica da formação (ANFOPE, 2021).

Em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 às atividades curriculares do Curso de Pedagogia da UFRJ são desenvolvidas a partir de três núcleos estruturantes, a saber: (1) Núcleo de estudos básicos; (2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e (3) Núcleo de estudos integradores. Seus objetivos e atividades serão explicitados ao longo da pesquisa.

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos. Após esta introdução, no primeiro capítulo discorro sobre a estrutura do trabalho, apresentando seus objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia utilizada. O segundo capítulo reporta ao início da discussão sobre saúde mental no Brasil e no contexto educacional. No terceiro descrevo as normativas que

orientam os programas de assistência da universidade. E em seguida abordo a formação de professores e o currículo do curso de pedagogia. Por fim, com base nos dados levantados e entrevistas realizadas, teço minhas considerações e encaminhamentos finais desta dissertação.

CAPÍTULO I

Um curso tem cinco elementos ou aspectos básicos: 1. Pessoas; 2. Interações; 3. Processos; 4. Conteúdo; 5. Pressão Institucional

(Rogers, Carl)

1. PONTOS DE PARTIDA

1.1. Estrutura da Dissertação

Esta dissertação apresenta-se composta por quatro capítulos, além da Introdução acima, onde foram abordados aspectos discursivos do contexto desse trabalho, reflexões sobre a saúde mental no contexto acadêmico e acerca do curso de Pedagogia da UFRJ.

Neste primeiro capítulo, procuro apresentar de forma sintética o tema, objetivo da pesquisa, justificativa, referencial teórico da contribuição de alguns autores acerca da temática apresentada e metodologia aplicada.

O segundo capítulo, nomeado **Introduzindo o debate da saúde mental e assistência estudantil**, o objetivo foi apresentar o início da discussão sobre saúde mental no contexto educacional brasileiro e o surgimento das políticas de assistência estudantil.

O capítulo três intitulado **UFRJ e a saúde dos estudantes**, apresento os programas de assistência e promoção à saúde mental dentro da universidade, os objetivos, público-alvo e limitações para a implementação de programas de assistência à saúde.

No capítulo quatro **A pedagogia, o currículo e saúde mental** abordo o currículo e estrutura do curso de Pedagogia da UFRJ, o Plano Político Pedagógico, o lugar da saúde mental nesse contexto de formação de professores e os impactos da pandemia. Em seguida, as considerações finais, favorece a compreensão para a problemática da saúde mental entre os estudantes e aponta sugestões e contribuições considerando as percepções oriundas desta dissertação.

1.2. Objetivos do estudo

Problematizar, a partir do curso de Pedagogia, a saúde mental como componente curricular para a formação de professores da UFRJ, articulando as políticas públicas relacionadas à área da educação e da saúde, é o objetivo geral desse estudo.

1.2.1. Objetivos específicos

Assim, foram definidos como objetivos específicos:

- Mapear os programas institucionais de saúde mental desenvolvidos pela UFRJ para estudantes e conhecer os desafios para sua execução;
- Analisar os documentos da pedagogia como ementas das disciplinas e plano pedagógico do curso, que amparam o funcionamento do campo da saúde mental como componente curricular;
- Contribuir para o debate da saúde mental no campo do currículo.

1.3. Justificativa

Chamon e Sales (2012) defendem que a formação é o ato de transformação integral do indivíduo, que extrapola métodos e conhecimentos e abrange uma formação que promova uma mudança qualitativa de dimensões psicológicas, cognitivas e sociais.

Afetada pela minha vivência profissional enquanto Técnico-Administrativo em Educação na Universidade *lócus* dessa pesquisa, assim como pelo meu percurso formativo como Psicóloga que muito se faz responsável pela minha visão de mundo e construção da minha identidade coletiva, tive a percepção da (1) necessidade do entrecruzamento das dimensões cognitivas e afetivas nas práticas pedagógicas e (2) importância da discussão sobre saúde mental nos cursos universitários para além dos componentes optativos.

No decorrer da pesquisa, para realização deste estudo, verificou-se o número baixo de teses e dissertações que abordam o tema saúde mental no contexto universitário. Ainda que tenhamos trabalhos que se refiram à saúde mental dos estudantes, de modo geral, esses estudos abordam a saúde mental de crianças e/ou adolescentes e quando realizados dentro das IES o tema

apresenta, em sua maior parte, os cuidados com alunos matriculados nos cursos da saúde.

As consultas destas pesquisas foram realizadas nas plataformas de base de dados como SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), Google Acadêmico e bancos de pesquisa de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) foi utilizado como descritores *saúde mental*, *formação docente* e *currículo*. Vale ressaltar que para realização desse inventário de teses e dissertações, foram analisados além dos títulos das publicações o contexto do estudo, para que pudesse ser identificado qualquer menção ou referência a pesquisa no âmbito da saúde mental, correspondendo à formação de professores ou aos estudantes universitários.

1.3.1. Relação de teses e dissertações

A partir das plataformas SCIELO, Google Acadêmico e do banco de pesquisa de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da UFRJ, relacionamos os trabalhos encontrados entre os anos de 2017 a 2021, fundamentados pelos descritores *saúde mental*, *formação docente* e *currículo*. Após leitura dos resumos dos trabalhos apresentados, foram selecionados 8 trabalhos cujo tema possuem semelhança em algum aspecto com a temática deste estudo.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações referentes a temática abordada

ANO	TÍTULO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	DESCRIPTORES
2021	A percepção de quem cuida: saúde mental de estudantes sob a ótica das equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil	Ana Carolina Simões Andrade Santiago Mousinho Dissertação Instituto Federal Paraíba	Educação Profissional e Tecnológica; Saúde Mental; Política de Assistência Estudantil
2021	Saúde Mental de Estudantes Universitários: Um retrato do que está acontecendo nas universidades brasileiras	Rebeca Neri Barros Dissertação Universidade Federal da Bahia	Saúde mental; Estudantes universitários; Integração acadêmica; Depressão; Ansiedade; Estresse

2020	A Assistência Estudantil no IFPR (2015-2019): avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Campus Palmas - PR	Marinez de Carvalho Dissertação Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Programa Nacional de Assistência Estudantil; Vulnerabilidade socioeconômica; Permanência; Conclusão do curso
2020	Saúde Mental do Estudante na UFPE: um campo semeado entre as políticas de educação e saúde	Jucele Gomes de Sales Dissertação Universidade Federal de Pernambuco	Saúde Mental; Assistência Estudantil; Políticas Públicas
2018	Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários	Daniela Ornellas Ariño Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina	Ensino Superior; Saúde Mental; Autoeficácia
2018	Tornar-se professor: Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ	Bruna Nunes de Senna Dias Dissertação Universidade Federal do Rio de Janeiro	Currículo de Pedagogia; Formação de professores; Docência; Ensino; Abordagem pós-fundacional
2017	Concepções de professores formadores sobre a docência do ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Jéssica Valentim Santos Dissertação Universidade Federal do Rio de Janeiro	Formação de professores; Docência no ensino superior; Base de conhecimento profissional docente; Professores formadores
2017	Transtornos mentais comuns e bem-estar subjetivo em estudantes de medicina: uma intervenção preventiva baseada na psicologia positiva	Leonardo Machado Tese Universidade Federal de Pernambuco	Felicidade; Depressão; Transtornos de ansiedade; Estudantes de medicina; Psiquiatria preventiva

Fonte: Elaboração própria.

Na dissertação, *A percepção de quem cuida: saúde mental de estudantes sob a ótica das equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil*, Mousinho (2021), aborda as demandas emergentes de saúde mental no contexto do ensino médio, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), a partir da análise dos servidores da educação,

como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, e das equipes de saúde (médicos, enfermeiros, odontólogos, nutricionista, técnicos de enfermagem) diante das situações emergenciais, a partir da compreensão de que as práticas e os desafios de saúde contemporâneos estão passando por uma importante crise em sua história. Diante desses desafios, têm-se por objetivo geral investigar como as demandas emergenciais relacionadas a questões de saúde mental dos estudantes do Ensino Médio Integrado são abordadas e trabalhadas pelas equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa.

Em *Saúde Mental de Estudantes Universitários: Um retrato do que está acontecendo nas universidades brasileiras*, Barros (2021), analisa em sua dissertação estudos e relatos da imprensa que têm caracterizado os estudantes universitários como uma população com alta prevalência de depressão, ansiedade e níveis elevados de estresse, levando ao interesse acerca de possíveis relações entre vivências acadêmicas e a saúde mental estudantil. Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo principal descrever o estado da saúde mental do estudante universitário, e analisar as relações entre dimensões acadêmicas, sociodemográficas e de hábitos de vida com sintomas de transtornos mentais comuns (TMC), depressão, ansiedade e estresse.

A dissertação *A Assistência Estudantil no IFPR (2015-2019): avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Campus Palmas – PR*, de Carvalho (2020), analisa a implementação do Programa de Assistência Estudantil do Brasil (PNAES) no IFPR, a luz do decreto nº 7234/2010 e, a partir da experiência do campus Palmas, avaliando a efetividade dos programas do PNAES (PACE, PEA, PIBIS e Monitoria) entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no que se refere a permanência e conclusão do curso, no período de 2015 a 2019.

Na dissertação *Saúde Mental do Estudante na UFPE: um campo semeado entre as políticas de educação e saúde*, Sales (2020), analisou os dispositivos institucionais em saúde mental desenvolvidos na UFPE, no “Campus Recife”, para os estudantes, articulando-os com as políticas públicas relacionadas – de Assistência Estudantil e de Saúde Mental. Para alcançar este

objetivo, foi realizado, previamente, um mapeamento dos dispositivos e de seus elementos fundamentais. A eleição do tema se justifica pelo fato de a integração do indivíduo ao ensino universitário demandar um equilíbrio entre as condições pessoais, características institucionais, sociais e conjunturais. O sofrimento psíquico, nesta fase, pode prejudicar e até mesmo inviabilizar a realização das atividades próprias da vida acadêmica, contribuindo para o aumento da evasão. A atenção dada à saúde neste estudo está em consonância com as discussões recentes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, no qual a saúde mental e física do estudante universitário assumiu lugar entre as prioridades nos debates. Apesar dessa importância, o eixo saúde mental ainda não conta com normativas definidas o que pode provocar lacunas e indefinições na implementação das ações.

Ariño (2018), na dissertação *Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários*, aborda a vulnerabilidade da população universitária a transtornos mentais e sofrimento psíquico, e como isto interfere no desenvolvimento da carreira do estudante, na satisfação com o curso e na possibilidade de evasão, conhecer a forma como variáveis de carreira se relacionam aos indicativos de vulnerabilidade psicológica poderá subsidiar programas de prevenção de agravos e promoção de saúde para esta população. Teve como objetivo geral analisar as possíveis relações entre a Vulnerabilidade Psicológica, as Vivências Acadêmicas e a Autoeficácia na Formação Superior de estudantes universitários.

Na dissertação, *Tornar-se professor: Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ*, Dias (2018), investiga os sentidos de docência que são hegemonizados no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, partindo de uma postura epistêmica pós-fundacional que autoriza a perceber o currículo como espaço discursivo e prática de significação. Para tal, seleciona como empiria um conjunto de textos que inclui: as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN), teses e dissertações sobre o curso de Pedagogia da UFRJ, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) dessa IES e também depoimentos de licenciandos desse mesmo curso.

Na dissertação *Concepções de professores formadores sobre a docência do ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de*

conhecimento profissional, Santos (2017), focaliza as concepções de professores formadores sobre a docência nos cursos de licenciatura. Assumindo como professor formador aquele que forma licenciando em professores. A pesquisa consistiu em investigar a mobilização de saberes e fazeres de professores formadores para formarem professores. Para tanto, foram considerados três eixos analíticos: (1) a figura do professor universitário enquanto formador; (2) à docência no ensino superior; (3) a base de conhecimento profissional necessária para ensinar e formar licenciandos em professores. Tais eixos serviram de subsídios para objetivamente (1) conhecer que tipos de relação esses professores formadores estabelecem com o papel que desempenham na formação de professores; (2) analisar os significados que eles atribuem à docência no contexto das disciplinas que ministram e do trabalho que desenvolvem; (3) analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por eles no contexto institucional de trabalho.

Por fim, a tese *Transtornos mentais comuns e bem-estar subjetivo em estudantes de medicina: uma intervenção preventiva baseada na psicologia positiva*, Machado (2017), fala sobre a alta prevalência de transtornos mentais em estudantes de medicina em associação à baixa procura por ajuda profissional. Por isso, pensa maneiras de diminuir o estresse emocional desta população, por intermédio de um estudo preliminar, sobre o bem-estar subjetivo dos estudantes de medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Posteriormente, um estudo de intervenção, utilizando técnicas da psicologia positiva com o objetivo de aumentar o bem-estar subjetivo e diminuir sintomas de transtornos mentais comuns em uma amostra desta população.

O levantamento de teses e dissertações a partir dos descritores *saúde mental*, *formação docente* e *currículo*, nos mostra a pouca quantidade de trabalhos sobre o tema. Percebe-se uma ausência expressiva de estudos sobre saúde mental no contexto universitário, sobretudo no que concerne à formação de professores. Como mencionado, apenas 8 trabalhos apresentam alguma relação com o tema apresentado, reiterando a importância da pesquisa sobre a saúde mental como componente curricular para a formação de professores

Nesse sentido, se faz necessário perspectivar que o trabalho com saúde mental na formação de educadores e educandos abre olhares mais humanizados acerca do sofrimento psíquico dentro da universidade¹. Dessa forma, o interesse pela construção desse objeto de dissertação, se justifica a partir de diferentes perspectivas (IVENICKI e CANEN, 2016) que se completam entre si, sendo elas: motivação pessoal, relevância do estudo sobre saúde mental no contexto universitário e as lacunas existentes na temática abordada.

1.4. Referencial Teórico

A estruturação do arcabouço teórico em eixos temáticos tem tido lugar desde o início da dissertação. Esse procedimento, essencialmente indutivo, leva a construção de categorias onde a pesquisa se apoia e pode ser modificada ao longo do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Durante o processo de pesquisa ocorreu a aproximação entre autores que convergem com o tema abordado. Dessa forma três eixos temáticos são apresentados: política de assistência estudantil, saúde mental e currículo da formação de professores.

A relevância da saúde mental para o bem-estar dos indivíduos é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que estabelece como conceito de saúde “estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidades” (OMS. 2001, p. 30).

Um dos pontos de partida dessa construção teórica está baseada nos estudos de Loreto (1958, 1985) e Giglio (1976) primeiros teóricos a pesquisarem sobre a saúde mental no ambiente acadêmico para além dos cursos na área de saúde. A partir desses, autores como Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), Clarke (2020, 2021), Facundes e Ludermir (2005), Garcia da Costa e Nebel (2018), Insfran (2016), Rogers (1977) justificam as reflexões desta dissertação no que tange a importância de se abordar o estudo da saúde mental dentro do contexto educacional, como forma de desenvolvimento pedagógico.

¹ Para Pereira (2009), uma universidade é a associação entre ensino e pesquisa, enquanto Instituições de Ensino Superior estão vinculadas somente ao ensino profissional, não relacionando-se com a ciência e a pesquisa. No entanto, para efeitos deste estudo os termos universidade, instituição e instituição de ensino superior (IES) são utilizados como sinônimos.

O sofrimento mental pode gerar impacto nos relacionamentos, na qualidade de vida e no desenvolvimento de transtornos mentais. Indivíduos que apresentam algum tipo de transtorno mental, representam custos elevados devido aos baixos desempenhos em suas atividades diárias, causa de faltas no trabalho e aumento da demanda dos serviços de saúde (OMS, 2009). Sintomas como insônia, tremores, cefaleia, fadiga, esquecimento, irritabilidade, dificuldade de concentração, entre outros, provocam uma incapacitação funcional significativa, trazendo prejuízos psicossociais para o indivíduo, bem como alto custo social e econômico (FIOROTTI *et al.*, 2010; GOLDBERG; HUXLEY, 1992).

Estudos epidemiológicos acerca da saúde mental na população estudantil das IES são em pequeno número e em geral, lidam com populações específicas de estudantes da área da saúde como Medicina, Enfermagem, Educação Física e Odontologia (FACUNDES; LUDERMIR, 2005).

Os desafios encontrados na vida acadêmica, põem a prova à saúde mental dos estudantes, levando muitos deles a desenvolverem transtornos psíquicos. No caso dos estudantes de graduação, há que se considerar os desafios enfrentados inerentes à transição da adolescência para a vida adulta, aliados às demandas da universidade, que em muitos casos já ocorre de forma dolorosa para o indivíduo. De acordo com as pesquisas de Behrens (2007), está na educação superior a possibilidade de renovação da atuação docente em seus mais diversos níveis de ensino “os paradigmas de ciência influenciam todas as áreas do conhecimento, em especial a Educação, e por consequência, a formação dos professores” (p. 439).

Para Maia (1984) os estudantes ingressantes possuem uma “visão romântica” sobre o que é a universidade. Porém, esse imaginário sobre a vida acadêmica e o consequente entusiasmo inicial apresentado pelos alunos, se perde ao se depararem com desafios como: mudança de cidade, afastamento da família e amigos, novas condições de moradia, dificuldades financeiras, pressões e altas exigências curriculares (BAKER; MCNEIL; SIRYK, 1985; POLYDORO, 2000).

Durante essa fase de desencanto, muitas vezes o acadêmico, ainda nos períodos iniciais, sofre uma alteração do seu autoconceito², por não corresponderem às expectativas autoimpostas sobre seu desempenho acadêmico. Giglio (1976) diz que o rendimento acadêmico é considerado um dos valores universitários e que a imperfeição nesse quesito pode causar no aluno reações depressivas de maior ou menor intensidade. Para Rogers (1977), uma aprendizagem que emerja da contradição envolve uma nítida mudança na estrutura do estudante, levando a uma diminuição da autoestima e da autoimagem. Muitos deles, por não conseguirem enfrentar as novas e desafiadoras situações, desenvolvem de moderado a severos níveis de estresse, podendo levar a problemas físicos e psíquicos.

Em meio a esses contextos de fragilidade e contradições existentes no processo de formação, as indagações foram se intensificando em investigar o processo de construção da educação superior a nível de formação docente e do curso de Pedagogia no Brasil. Para tal a pesquisa se utilizou do estudo das diretrizes curriculares nacionais através das Resoluções CNE nº 01/2006, CNE nº 02/2015, CNE nº 02/2019, assim como das perspectivas de autores como Almeida (2018, 2020), Elias, Zoppo e Gilz (2020), Gabriel (2015, 2019), Moreira e Candau (2007), Scheibe e Aguiar (1999), acerca do processo curricular de formação docente e pedagógica.

Ainda encarado como tabu na sociedade, o adoecimento mental configura-se em um grave problema de saúde pública afetando a vida acadêmica, social e profissional dos graduandos, ocasionando, por vezes, uma incompatibilidade entre o desempenho acadêmico e o bem-estar do aluno no campo universitário (CLARKE, 2020).

A presença de transtornos mentais entre estudantes universitários com manifestação de sintomas como ansiedade, depressão, síndrome do pânico, distúrbio do sono, ideação suicida, entre outras doenças psicossomáticas, apresentou elevação de índices nos últimos anos (GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018). A maior parte desses alunos opta por sofrer em sigilo, por não encontrar,

² Entende-se por autoconceito (ou *Self*) a ideia que a pessoa tem de si mesma estando baseada em experiências passadas, estímulos presentes e expectativas futuras (ROGERS, 2009).

nem mesmo dentro das universidades, um espaço de acolhimento ao seu estado de adoecimento mental. Corroborando com Rocha (2019), que diz “no corpo que luta, há múltiplos territórios, territorialidades e escalas” (p. 61), entende-se como relevante a compreensão de como os alunos se relacionam com o território acadêmico, de maneira a pensar na saúde mental como componente curricular para atuação como ferramenta de equilíbrio e qualidade de vida dos estudantes.

Entendendo a formação de professores como uma opção pelo magistério que é inerente ao percurso universitário, o currículo de licenciatura com suas características particulares e contextos distintos (GABRIEL, 2019), torna-se um local propício para a problematização da saúde mental como aspecto comum do currículo de formação inicial dos professores.

Day (2001) e Elias; Zoppo; Gilz (2020) consideram que o desenvolvimento profissional do professor deve levar em conta aspectos emocionais, psicológicos e sociais a fim de contribuírem para o encorajamento ou desencorajamento da aprendizagem docente. Para isso, uma análise sobre o currículo de formação das licenciaturas, mediante um estudo de caso com foco no curso de Pedagogia da UFRJ, aliado a um olhar sobre os programas de promoção e prevenção a saúde mental dos estudantes, nos direcionou à reflexão para como a saúde mental vem a ser inserida nos currículos de formação e quais as práticas de prevenção ao adoecimento psíquico estão presentes no ambiente universitário.

Percebe-se aí a importância da aproximação entre a universidade e o estudante para além do desenvolvimento puramente acadêmico. Tal perspectiva é reafirmada por Clarke (2020) ao trazer à tona a importância do debate dos movimentos escolares para implementação de um projeto curricular voltado ao bem-estar, conciliando a ideia de conhecimento ao de saúde mental nesse ambiente acadêmico.

Como exposto, aliado às demais reflexões dos autores deste arcabouço teórico, tencionou-se discorrer no presente estudo os conteúdos que abordam a problemática acerca da saúde mental dos estudantes, os contrastes e complexidade dos programas de assistência estudantil e o processo formativo docente, em especial do curso de Pedagogia.

1.5. Metodologia

Este estudo teve o propósito de reunir dados a fim de buscar um potencial reflexivo acerca da saúde mental como componente curricular na formação de professores da UFRJ. Na proposta de mapear e analisar o objeto, consideramos que embora haja questões específicas a serem investigadas, não há intuito de operacionalizar variáveis nem de testar hipóteses (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir da questão impulsionadora desse processo metodológico, a opção foi por um estudo através do curso de Pedagogia da UFRJ como forma de problematizar a saúde mental como componente curricular para a formação de professores, articulando às políticas públicas relacionadas à área da educação e da saúde. Por conseguinte, assumi a concepção dessa pesquisa como um estudo de caso qualitativo e como a maior parte dos estudos de abordagem qualitativa, a delimitação do foco ocorreu de maneira progressiva. Assim, novos elementos puderam emergir como importantes no desenrolar da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os primeiros passos metodológicos ocorreram a partir do levantamento bibliográfico e estudo sobre as áreas de saúde mental e currículo de formação docente, além da consulta a documentos legais sobre as diretrizes da formação de professores como: resoluções CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019.

Dessa forma, gradualmente a pesquisa foi sendo orientada pela necessidade de abordar a temática das políticas de assistência estudantil, como forma de unir as duas áreas anteriormente propostas. Assim, novos documentos legais foram levantados abordando as políticas de assistência, como: decreto nº 7.234/2010 e resolução Consuni nº 2/2019.

1.5.1. Coleta e análise de dados

Para a pesquisa foi realizada a coleta de dados através de documentos de duas naturezas. Os de natureza pública oficiais (decretos, leis, resoluções pareceres) e de natureza administrativa da UFRJ (projeto pedagógico do curso de Pedagogia, matriz curricular, ementas, relatórios de gestão, conteúdo e documentos da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Desse modo, os dados coletados foram articulados às entrevistas que ocorreram com representantes do curso de Pedagogia e da Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ. Tais entrevistas transcorreram com intuito de aprofundamento da coleta de informações, a fim de enriquecer o levantamento de dados.

As entrevistas, que a princípio seriam realizadas pela Plataforma “Meet”, conforme expresso no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, por questão de facilitação de acesso e uso, foi alterada para a Plataforma “Zoom”. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, de forma remota através da Plataforma “Zoom”, sendo gravadas em áudio e vídeo e seguiram um roteiro semiestruturado que se encontra nos Apêndices III e IV. Posteriormente foram transcritas e categorizadas, visando a identificação de padrões para que fosse possível atribuir um significado e a verificação de temáticas recorrentes, na intenção de se estabelecer relação entre os fatos e suas possíveis explicações (GIL, 2018).

Com o propósito de garantir a validade e credibilidade desse processo de investigação, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, sendo aprovado mediante parecer consubstanciado³ nº 5.485.101, de 23 de junho de 2022. Como requisito necessário à pesquisa envolvendo seres humanos, foi solicitada a assinatura de cada participante entrevistado no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)⁴.

1.5.2. Sobre as entrevistas

Um estudo de caso pode se utilizar de variadas fontes de informação e coleta de dados em diferentes momentos, a fim de realizar o cruzamento de informações, “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar alternativas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19). Dessa forma, a escolha das entrevistas se deu em consonância com os problemas que

³ Encontra-se no Anexo I desta pesquisa.

⁴ Modelo apresentado no Apêndice I dessa pesquisa.

se desejou investigar (BRANDÃO, 2002). Seguindo essa ótica, após o estudo e reflexão da literatura disponível, a opção foi pela realização de entrevistas individuais, de roteiro semiestruturado, que permitiu flexibilidade durante a entrevista, inclusive possibilitando a alteração na ordem de elaboração das perguntas, resgatando alguns temas abordados anteriormente pelas entrevistadas⁵.

O roteiro proposto apresenta pontos como: atribuições da coordenação de Pedagogia e da Divisão de Saúde do Estudante; percepções acerca da demanda sobre saúde mental dos alunos; dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes com algum tipo de transtorno ou adoecimento psíquico; visão sobre relação do corpo docente com os estudantes em sofrimento acadêmico; opinião sobre a discussão da saúde mental na reforma curricular da pedagogia; a busca dos alunos do curso de Pedagogia pelos programas de assistência à saúde mental da UFRJ; e quais ações precisam ser desenvolvida/ampliadas para abarcar a demanda por saúde mental dos discentes.

Tais questionamentos, conforme expressam Lüdke e André (1986), tiveram como intuito a interpretação do estudo de caso sob diferentes perspectivas, assim, podendo correlacionar os dados obtidos através da investigação literária, à compreensão das entrevistadas acerca da demanda por saúde mental apresentada pelos alunos.

Houve um atraso substancial para início das entrevistas. Primeiramente pela demora no recebimento do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa. A primeira submissão da pesquisa data 30 de dezembro de 2021, acontecendo a liberação do parecer definitivo somente em 23 de junho de 2022. Posteriormente, fui acometida pela Covid-19, apresentando sinais do que hoje se entende como *Covid longa*⁶, o que resultou em mais de 2 meses de dores e

⁵ A opção pela utilização da palavra no feminino se dá devido ao fato de todas as entrevistas terem sido realizadas com mulheres, dessa forma não compreendi a necessidade do uso da generalização com a palavra no masculino como comumente se faz quando nos referimos a presença de gêneros diferentes.

⁶ Manifestações múltiplas, sistêmicas que afetam diferentes órgãos. O termo vem servindo para abarcar tanto sintomas prolongados da infecção quanto complicações secundárias, e por vezes é substituído por síndrome pós-covid e outras variações. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/edicao-de-agosto-da-radis-aborda-covid-longa>

mal-estar. Com isso, todo cronograma previamente determinado precisou ser reformulado, ocorrendo uma mudança no processo conforme destacado por André (1995, p. 59) “(...) aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias”.

Todo contato com as entrevistadas, até o dia da entrevista, se deu por email. O link da Plataforma “Zoom” para ingresso à sala de reunião e realização das entrevistas, foi enviado previamente no momento do agendamento com as participantes. Abaixo, apresentamos nossas entrevistadas:

- I- Entrevistada 1 – Atua na Divisão de Saúde do Estudante (DISAE). Psicóloga, Mestre e Doutora em Saúde Mental pelo IPUB/UFRJ. Assumiu a direção da DISAE em 2020;

Eu ingressei na UFRJ em 2018, no cargo de Psicóloga na Divisão de Saúde do Estudante. Além da formação como psicóloga, fiz Mestrado e Doutorado em Saúde Mental no IPUB. Estou à frente da direção da Divisão desde o final de 2020.

- II- Entrevistada 2 – Professora do curso de Pedagogia. Esteve à frente da coordenação do curso de 2016 a 2018;

Eu sou professora da UFRJ desde 2011 do Departamento de Fundamentos da Educação. Trabalho nas disciplinas Fundamentos Sociológicos da Educação e Antropologia na Educação. Há 11 anos trabalho na Faculdade de Educação como docente efetiva. Desde 2015 eu estou no programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Políticas. Tenho trabalhado sempre com essa ideia de políticas educacionais e, mais recentemente, com políticas de formação de professores. Olhando como isso está interferindo na formação inicial e continuada. Ao longo desse período, fui coordenadora da Pedagogia de 2016 a julho ou agosto de 2018. Foi uma experiência muito importante, um desafio. Também desde 2011 eu faço parte da COAA⁷, antes da COAA de Pedagogia, e após a minha saída da coordenação, da COAA de Licenciatura. Tenho uma atuação mais administrativa no NDE⁸, Núcleo Docente Estruturante da Pedagogia, na reforma da Pedagogia e também tenho um projeto de pesquisa sobre o Complexo de Formação de Professores⁹. Enfim, está tudo um pouco vinculado à

⁷ A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) representa um órgão consultivo responsável pela análise e acompanhamento do rendimento do aluno e demais procedimentos acadêmicos.

⁸ O NDE integra a estrutura de gestão acadêmica de cada curso de graduação, possui função consultiva, propositiva, avaliativa e de assessoramento sobre questões de natureza acadêmica. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/nucleo-docente-estruturante-nde/>

⁹ O CFP é uma política institucional de organização da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, visando ampliar e criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas trabalhem de forma integrada entre si e

formação docente e as políticas públicas em geral, o processo de implementação dessas políticas, esse tem sido o meu trabalho na UFRJ nesses 11 anos.

III- Entrevistada 3 – Coordenadora e professora do curso de Pedagogia. Inicia como substituta eventual em 2021 e a partir de abril de 2022 assume a coordenação do curso.

Sou uma mulher negra não retinta, ingressa efetivamente na UFRJ em 2018, e a primeira pessoa a ingressar na Faculdade de Educação como docente por cota racial. Até aquele momento a gente nunca tinha tido um concurso com cota racial e depois não tivemos mais. Minha graduação também foi na UFRJ, entrei em 1994 em Educação Física, depois voltei em 2006 para o PPGE pra fazer o mestrado, ainda como professora da educação básica da Prefeitura e do Estado do Rio de Janeiro. Em 2010 me tornei professora substituta, e entrei efetivamente na UFRJ em 2018. Tenho uma vida toda praticamente na UFRJ. Em 2021 entrei na coordenação do curso de Pedagogia como substituto eventual e em abril de 2022 assumi como a titular.

Uma vez que a presente dissertação aborda a problemática da saúde mental como componente curricular para a formação de professores no curso de Pedagogia, em articulação as políticas de assistência estudantil nas áreas da saúde e educação, a escolha dessas entrevistadas se deu, visto a contribuição que puderam proporcionar a este estudo no que se refere ao processo de formação docente e ações de intervenção em saúde mental do estudante.

Dessa forma, as entrevistas, juntamente com os dados coletados, permitiram evidenciar a importância da discussão da saúde mental para além da busca individual dos alunos pelos programas de promoção e prevenção ao adoecimento mental oferecidos pela instituição, mas também na aposta de uma demanda curricular pela saúde mental como um dispositivo da estrutura universitária, como política de prevenção ao sofrimento psíquico.

CAPÍTULO II

A academia é um reflexo da sociedade brasileira.

(Evaristo, Conceição)

2. INTRODUZINDO O DEBATE DE SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Entendendo que as dificuldades que envolvem a saúde mental podem interferir significativamente na vida do estudante afetando seu desempenho acadêmico, se faz necessário compreender a definição de saúde mental dentro deste estudo. Desta forma, a discussão acerca do contexto histórico da saúde mental, em paralelo a política de assistência estudantil brasileira se apresentam como eixos condutores do presente capítulo.

2.1. Breve histórico da Saúde Mental no Brasil

O processo histórico que traz o transtorno mental como evidência para a ação política do Estado é longo e conflitante com os interesses da sociedade. O conceito de saúde mental ou a diferenciação entre razão e loucura não existiam antes do século XIX. Isso porque no Brasil Colônia, a loucura não era vista como uma ameaça à sociedade, uma vez que o país se valia do regime escravocrata, onde a população escravizada, vista como mercadoria, era quem compunha a força de trabalho da época. Desse modo, os ricos que eram afetados pela loucura buscavam tratamento em países europeus, já os loucos pobres perdiam-se pelo território nacional (SILVA; BARROS; OLIVEIRA, 2002).

O século XIX foi marcado pelo processo de urbanização das cidades. O livre trânsito pelas cidades daqueles considerados doentes, mendigos, vadios e loucos passou a ser visto pelos latifundiários do café como um prejuízo aos seus interesses devido às epidemias da época (SILVA; BARROS; OLIVEIRA, 2002). De modo que em 1852, como um determinante de saneamento social, surge a primeira instituição psiquiátrica do Brasil, o Hospício Pedro II¹⁰. A partir do final dos anos quarenta, após 92 anos de funcionamento, o hospício foi extinto e

¹⁰ A criação de um hospital voltado ao atendimento de pessoas com transtornos psiquiátricos não se tratava de uma política de saúde mental, mas sim de uma ação de recolhimento e exclusão da população à margem das elites (SARAIVA; SANTOS; SOUSA, 2016).

abandonado em ruínas. A partir de 1984 a UFRJ, sob direção do Reitor Pedro Calmon, deu início às obras de reconstrução para salvar o prédio da destruição, e o mesmo passou a fazer parte da UFRJ e abrigar, à época, a Reitoria da Universidade do Brasil (CALMON, 2002).



Figura 1: Hospício de Pedro II, meados do século XIX.

Disponível: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/323-hospicio-de-pedro-segundo>. Acesso em: 24 nov. 2022.



Figura 2: Avenida Pasteur, a direita o Palácio Universitário – 1950/1960.

Disponível: <https://biblioteca.forum.ufrj.br/index.php/galeria-de-imagens-ufrj>. Acesso em: 24 nov. 2022.

A sede do antigo Hospício Pedro II é onde hoje se encontra o Palácio Universitário da Praia Vermelha, que abriga diversas unidades da UFRJ, entre elas a Faculdade de Educação (FE), responsável pelo Curso de Pedagogia *lócus* dessa pesquisa e o Instituto de Psiquiatria (IPUB), que além de desenvolver ações de ensino e pesquisa, como herdeiro do antigo hospício, oferece atenção ambulatorial a idoso, adulto, criança e adolescente, além de internação especializada.

Segundo a Organização Mundial da Saúde¹¹ entre os considerados transtornos mentais estão a depressão, transtorno afetivo bipolar, esquizofrenia e outras psicoses, demência, deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento. Cabral e Darosci (2019) citam que até final da década de 1970, pessoas que apresentavam tais características eram diagnosticadas com moléstia mental e tidas como alienados e loucos que deveriam ser recolhidos¹² em asilos e retirados do convívio social.

A degradação da saúde pública permaneceu até os anos 1950 com a revolução psicofarmacológica que viu na medicalização¹³ a solução para a loucura. No entanto, os tratamentos ministrados e a medicalização da época não resolviam a questão basilar que envolvia a saúde mental que se relacionava ao processo de exclusão social dos indivíduos. Segundo Fonte (2012), durante o período pós Segunda Guerra Mundial vários movimentos de contestação às práticas psiquiátricas surgiram no cenário mundial e o tratamento despendido passou a ser questionado.

Na década de 1960 o governo militar consolidou a relação entre a internação asilar e a privatização da assistência, através da expansão da rede

¹¹ Disponível em <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais>

¹² De acordo com a Lei nº 1.132 de 1903 eram recolhidos a asilos todos que eram entendidos como perturbadores da ordem pública e da segurança social. A Lei Federal supracitada em seu Art 1º apresenta como se dará a assistência “o indivíduo que, por moléstia mental, congênita ou adquirida, comprometer a ordem pública ou a segurança das pessoas, será recolhido a um estabelecimento de alienados”. No período histórico em que foi instituída a Lei nº 1.132 de 1903, primeira lei identificada a referir-se às pessoas com transtorno mental, pautava-se em uma discussão etiológica acerca da doença mental. De modo a explicá-la a partir do biologismo, o que engloba aspectos étnicos, éticos, políticos e ideológicos, além de uma psiquiatria voltada à defesa da manutenção do controle social pelo Estado (CABRAL; DAROSCI, 2019; SILVA; BARROS; OLIVEIRA, 2002).

¹³ Movimento da indústria farmacêutica, que vem ao longo do tempo produzindo remédios para pessoas saudáveis e/ou atribuindo condição clínica a situações normais da existência humana (MOYNIHAN; WASMES, 2006).

de hospitais psiquiátricos no Brasil, tanto na assistência pública, quanto na assistência privada (FONTE, 2012; SARAIVA; SANTOS; SOUSA, 2016). Nesse período não havia critérios pré-estabelecidos que indicassem a necessidade ou não de internação do paciente, sendo essa decisão delegada aos médicos e familiares, com base na mentalidade da época, que era de exclusão social, marginalização e tratamento asilar (FONTE, 2012).

A partir da década de 1970, através do processo político e social chamado de Reforma Psiquiátrica, se observa mudança significativa no modo de pensar o modelo de atenção e gestão às práticas de saúde. A Reforma Psiquiátrica brasileira origina-se:

de um processo político e social complexo, composto por instituições e forças de diversas origens dos governos federal, estadual e municipal, **nas universidades**, nos serviços de saúde, conselhos profissionais, associação de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, e nos territórios do imaginário social e da opinião pública. **Compreendida por um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais**, é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que o processo de Reforma Psiquiátrica avança, marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios (BRASIL, 2005, p. 6, grifo nosso).

No ano de 1978, surge como forma de reivindicação aos direitos dos pacientes psiquiátricos, o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM). Esse movimento ganha visibilidade a partir da inserção em vários campos de lutas sociais, como denúncia das violências ocorridas dentro dos manicômios, da mercantilização da loucura, da hegemonia das redes privadas de assistência, além de construir coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico de assistência às pessoas com transtornos mentais (CABRAL; DAROSCI, 2019). Esse movimento, conhecido como Luta Antimanicomial, propôs mudanças políticas, jurídicas, sociais e internacionais que resultaram na proposta do Sistema Único de Saúde (SUS). “A realidade da saúde brasileira tornou-se um conjunto de práticas efetivas, com objetivo de prevenção e de atenção integral à saúde” (JUNQUEIRA, 2014, p. 294).

Em 1989 o deputado Paulo Delgado (PT/MG) dá entrada no Congresso Nacional no Projeto de Lei que visa a extinção progressiva dos manicômios e a regulamentação dos direitos das pessoas com transtornos mentais. Apesar do Projeto só ter sido sancionado em 2001, sob a Lei 10.216, foi um momento marcante uma vez que o projeto ganhou popularidade, pois deu início a luta da Reforma Psiquiátrica dentro dos campos legislativo e normativo (BRASIL, 2005).

Aos poucos com a inauguração dos CAPS¹⁴, NAPS¹⁵, Hospitais-dia¹⁶ o processo de desinstitucionalização vai ganhando força, modificando o objetivo social, onde a prioridade passa a ser a preocupação com as necessidades do paciente e não mais a exclusão. Entende-se que o transtorno mental não é apenas uma questão biológica, mas envolve o contexto social, familiar, econômico e político, e que o cuidado com essa questão está baseado não só em discussões, mas na implementação de medidas referentes à saúde mental. Medidas essas que também devem estar presentes no ambiente universitário, conforme será discutido mais adiante.

2.2. Saúde Mental no Ensino Superior

A Saúde Mental não apresenta por parte da Organização Mundial de Saúde uma definição oficial, uma vez que a mesma sofre influências regionais e culturais, levando a variados conceitos impregnado de subjetividades. Dessa

¹⁴ O primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) foi criado em 1987. Nas suas diferentes modalidades são pontos de atenção estratégicos, oferecendo serviços de saúde de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, seja em situações de crise ou nos processos de reabilitação psicossocial e são substitutivos ao modelo asilar. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/centro-de-atencao-psicossocial-caps>

¹⁵ O Núcleo de Acompanhamento Psicossocial (NAPS), constituído em função da suspensão das atividades presenciais, tem por objetivo acompanhar os servidores e estudantes quanto às suas condições de conectividade, acessibilidade social e saúde psicológica, bem como para dialogar com as Subcomissões Locais de Acompanhamento das Atividades não Presenciais de cursos/áreas do Campus, para proporem estratégias a serem desenvolvidas com o objetivo de minimizar possíveis prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/princesaisabel/institucional/naps>

¹⁶ O Hospital-dia (HD) é o regime de assistência intermediário entre a internação e o atendimento ambulatorial. Para a realização de procedimentos clínicos, cirúrgicos, diagnósticos e terapêuticos, o Hospital-dia é indicado quando a permanência do paciente na unidade é requerida por um período máximo de 12 horas. Na assistência em saúde mental, o Hospital-dia deve abranger um conjunto diversificado de atividades desenvolvidas em até cinco dias da semana, com uma carga horária de oito horas diárias para cada paciente. Disponível em: http://www.ans.gov.br/aans/index.php?option=com_centraldeatendimento&view=pergunta&resposta=465&historico=29811422

forma, pode-se dizer que saúde mental seja a qualidade de vida intelectual e emocional, autorrealização, autonomia, capacidade de lidar com o estresse de forma produtiva e contribuir para sua própria vida e da sociedade (OMS, 2001). Portanto, se queremos alunos que sejam cidadãos produtivos, é preciso que eles possuam não só credenciais acadêmicas, mas também uma boa saúde mental (McLELLAN, 2021).

Os primeiros estudos acerca da saúde mental do estudante universitário começaram no início do século XX, nos Estados Unidos, quando reconheceram a fase de vulnerabilidade psicológica vivenciada pelos universitários e que seria de responsabilidade da universidade proporcionar-lhes algum tipo de amparo psicológico (LORETO, 1985). A Universidade de Princeton, em 1910, foi a primeira a apresentar um programa formal de saúde mental, inserido em um serviço universitário de saúde, oferecendo assistência psicológica com a finalidade de auxiliar jovens que apresentavam perturbações psíquicas (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005).

No Brasil, as pesquisas e estudos voltados para a saúde mental da população discente de ensino superior, começou com Galdino Loreto na Universidade Federal de Pernambuco, em 1957, sendo ela a primeira a oferecer assistência psiquiátrica aos estudantes. Nos anos 60 outras universidades passaram a implementar um Serviço de Assistência à Saúde voltado aos alunos, tendo, a maioria dos serviços, os estudantes de medicina como público-alvo (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005).

Aos poucos, no Brasil, outros serviços voltados à saúde mental do universitário foram surgindo. Entre 1999 e 2000 foi realizado um mapeamento, em 40 instituições federais e estaduais, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), a fim de avaliar a presença de assistência à saúde mental aos estudantes, dentro das IES (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005).

Ao abordarem as políticas de assistência estudantil em saúde, Bleicher e Oliveira (2016) apontam para o relatório do FONAPRACE que informa que quase a metade dos estudantes utiliza serviços públicos de saúde, especialmente os estudantes das classes C, D e E. Sendo esses estudantes o público-alvo das

ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), onde a saúde é matéria crucial para a execução das ações relativas ao programa, visando uma assistência estudantil além do caráter assistencialista restrita a repasses financeiros aos estudantes. A criação e ações de assistência do PNAES serão objeto de aprofundamento, neste estudo, mais adiante.

Em 2012 o FONAPRACE cria o Grupo de Trabalho (GT) de Saúde e, em 2014 o GT de Saúde Mental com o objetivo de discutir os princípios e as diretrizes da assistência nestas áreas. Ao final dos encontros do FONAPRACE, as recomendações do GT são compartilhadas em forma de atas e cartas-abertas para os gestores e à comunidade acadêmica, numa tentativa de direcionar as ações das universidades de todo o país considerando as orientações nacionais da Política de Saúde Mental (SALES, 2020).

2.3. Trajetória histórica da Assistência Estudantil (AE) no Brasil

Falar sobre a saúde mental dos estudantes universitários, significa percorrer por políticas diversas no que se refere a saúde e a educação. Cada período histórico e político apresenta suas especificidades referentes a AE no Brasil, de forma que o reconhecimento legal desse direito passou por diferentes configurações no decorrer da história até chegar aos moldes que se apresenta hoje com o PNAES.

Regulamentado a partir do Decreto nº 7.234 de 2010 (BRASIL, 2010) a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), foi criada a fim de ampliar o acesso e permanência do estudante universitário. No entanto, outras ações voltadas à assistência estudantil podem ser identificadas anteriormente a essa data, como o Estatuto das Universidades Brasileira de 1931, a Constituição Federal de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Constituição Federal de 1988, todas as políticas citadas incluem, sob algum aspecto, uma agenda nacional na luta por igualdade de condições de acesso e permanência na educação (KOWALSKI, 2012).

Kowalski (2012), em seu estudo entende haver três fases sobre Assistência Estudantil no Brasil. A primeira fase marca desde a criação da universidade até o período de redemocratização política. A segunda teria surgido

em meio a debates e projetos de lei sobre a AE dentro das IFES. Já a terceira fase teria sido marcada por um período de extensão e reestruturação das universidades.

A fim de dar maior visibilidade às ações de transformações políticas desenvolvidas no ensino superior, o quadro a seguir, apresenta de forma sistematizada as fases da assistência estudantil no Brasil:

Quadro 2 – Linha do tempo dos principais acontecimentos para institucionalização da Assistência Estudantil

FASES	AÇÕES/EVENTOS
PRIMEIRA FASE	<ul style="list-style-type: none"> - 1928: Inauguração, pelo presidente Washington Luís, da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. - 1930: Abertura da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, acoplada ao Restaurante Universitário. - 1931: Tentativa de reconhecimento da Assistência Estudantil, através do Decreto nº 19.851/31. - 1934: Regulamentação da Assistência Estudantil, no artigo 157 da Constituição Federal de 1934, prevendo fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. - 1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). - 1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a Assistência Estudantil obrigatória para todos os níveis de ensino. - 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência estudantil como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes. - 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico, com o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional.
SEGUNDA FASE	<ul style="list-style-type: none"> - 1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), congregando os Pró-Reitores, Sub-reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil. - 1988: Promulgação da Constituição Federal de 88 que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206). - 1996: Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que não menciona nenhum tipo de financiamento a política de assistência estudantil.

	<p>-1997: Realização da I Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, desenvolvida pelo Fonaprace.</p> <p>- 1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</p> <p>- 1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES <i>privadas</i>.</p> <p>- 2001: Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (Lei nº10.172 de 2001), que contempla a Assistência Estudantil entre os seus objetivos e metas para a Educação Superior.</p> <p>- 2004: Realização da II Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, desenvolvida pelo Fonaprace.</p> <p>- 2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES <i>privadas</i>.</p>
TERCEIRA FASE	<p>- 2007: Criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</p> <p>- 2010: Sanção, em 19 julho de 2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto Lei nº 7.234, concedendo a assistência estudantil como política pública de direito. Com o objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.</p> <p>- 2010: Aprovação do Decreto nº 7416, em 30 de dezembro de 2010, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</p> <p>- 2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</p> <p>- 2011: Realização da III Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, desenvolvida pelo Fonaprace.</p> <p>- 2012: Sancionada a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, chamada Lei de Cotas, promovendo mudanças no perfil socioeconômico das universidades, aumentando a pressão por assistência estudantil.</p> <p>- 2013: Criação do Programa de Bolsa Permanência do MEC, através da Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013.</p> <p>- 2014: Realização da IV Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, desenvolvida pelo Fonaprace.</p>

	- 2014: Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024, estabelecendo a assistência estudantil para a ampliação das taxas de acesso e permanência na educação de indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
--	--

Fonte: Kowalski (2012) e Dutra (2015).

Apesar de Kowalski (2012) e Dutra (2015), considerarem que os princípios expressos no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 envolve o ensino superior, se faz necessário uma adaptação e contextualização próprias do campo em questão, conforme apresentado em Cezne (2006):

Tem-se a questão da universalização e da gratuidade do ensino, na qual se deve considerar que o ensino superior não pode ser tratado nos mesmos parâmetros do ensino fundamental e médio, visto que não é considerado nível obrigatório de ensino. Há previsão de acesso aos níveis mais elevados de ensino condicionado às capacidades de cada um (conforme inciso V, art. 208 CF88), havendo necessidade de se tornar pública a forma e os critérios de seleção utilizados, tanto em relação às instituições públicas quanto privadas (p. 122).

A política de educação apresentada na *primeira fase* relacionava-se aos direitos dos indivíduos à educação, onde a assistência estudantil encontrava-se voltada aos alunos de classe média, (que eram os que tinham acesso ao ensino superior), sem uma ampliação de acesso a outras camadas da população e sem um projeto de âmbito nacional, exclusivamente de assistência estudantil, voltado à manutenção do estudante nas universidades (DUTRA, 2015; KOWALSKI, 2012).

A *segunda fase*, que se constitui na abertura política de redemocratização, criou as condições para o desenvolvimento de políticas educacionais. O FONAPRACE, organizado de forma a sistematizar a AE, contribui para sua construção no cenário universitário brasileiro. Juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE), esse Fórum foi o responsável para que a assistência ao estudante ocupasse um espaço na agenda educacional do governo federal.

Ainda hoje, esta entidade ocupa um lugar de destaque no cenário nacional, promovendo pesquisas voltadas para a investigação do perfil dos estudantes, bem como discussões e recomendações para o planejamento, implementação e avaliação de ações em todos os eixos de intervenção da AE a

nível nacional e regional, incluindo o campo da saúde mental (DUTRA, 2015; SALES, 2020).

A *terceira fase* demonstra a preocupação dos governos em incluir na educação superior a parte da sociedade que não possuía acesso a esse nível educacional. O PNAES torna obrigatória a expansão de programas e ações de assistência estudantil nas IFES. Para Sales (2020), o discurso de redemocratização do ensino nas universidades públicas federais, teve no REUNI o elemento mais expressivo.

Mediante os cortes, bloqueios e congelamentos ocorridos na educação a partir de 2016, Sales (2020) identificou a necessidade de incorporar uma *quarta fase* ao modelo proposto, que foi sistematizada de acordo com o quadro que se segue.

Quadro 3 – Linha do tempo da quarta fase da Assistência Estudantil

FASES	AÇÕES/EVENTOS
QUARTA FASE	<p>- 2016: Proposta de Emenda Constitucional nº241/2016 (nº 55 no Senado), conhecida como a PEC do Teto dos Gastos Públicos, que se tornou a Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016, a qual instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União, e congela os investimentos do governo federal na educação por 20 anos, incluindo os do PNAES.</p> <p>- 2017: Nota da Andifes alerta a sociedade sobre problemas orçamentários enfrentados por IFES: Perdas orçamentárias e Limite Orçamentário em 2017, orçamento de custeio com redução do REUNI em 11%.</p> <p>- 2017: Apresentação do Projeto de Lei nº 8.739, pela deputada Jandira Feghali, que visa transformar o Decreto do PNAES em Lei na tentativa de evitar a asfixia financeira do programa, que em 2016 recebeu 1 bilhão, em 2017, 990 milhões como previsão de estagnação.</p> <p>- 2018: Realização da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, desenvolvida pelo Fonaprace com maiores destaques para conteúdos sobre saúde mental.</p> <p>- 2019: Bloqueio de 1,7 bilhões das verbas (contingenciamento) de custeio (contas de luz, água, bolsas acadêmicas, insumos de pesquisa, compra de equipamentos básicos para laboratório e pagamento de funcionários terceirizados) e de despesas de investimento (obras e compras de equipamentos).</p>

Fonte: Sales (2020).

A saúde mental e física do estudante de graduação, ganhou espaço nesta *quarta fase* nas discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. No entanto, apesar da saúde fazer parte das políticas de AE desde a primeira fase descrita, percebe-se a ausência de uma ação de assistência efetivamente voltada à saúde mental dos estudantes universitários. Sobre o que foi referido, Bleicher e Oliveira (2016, p. 545), relatam que “como é óbvio, a atenção à saúde não é objetivo das ações do MEC. Mas sim, uma das formas de se conseguir chegar aos objetivos, especialmente, o de redução das taxas de evasão”.

2.4. Um panorama sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Instituído a partir do Decreto nº 7.234/2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apresenta por finalidade, ampliar as condições de permanência dos alunos na educação superior pública federal (BRASIL, 2010). As ações para implementação do PNAES devem ser executadas por cada instituição de ensino que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que reúne Instituições Federais de Ensino Superior é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Visando o cumprimento de um plano nacional de assistência estudantil, a ANDIFES (2008) estabelece, conforme o quadro que se segue, as áreas consideradas como estratégicas para implementação do PNAES e desenvolvimento de uma política efetiva de assistência estudantil.

Quadro 4 – Áreas estratégicas para desenvolvimento do PNAES

Áreas	Linhas Temáticas	Órgão Envolvidos
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia - Alimentação - Saúde (física e mental) - Transporte 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão

	<ul style="list-style-type: none"> - Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais 	
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de línguas - Inclusão digital - Fomento à participação político-acadêmica - Acompanhamento psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão - Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas, culturais - Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à cultura - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades com fins sociais
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação profissional, sobre mercado de trabalho - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e Dependência química 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis - Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais

Fonte: ANDIFES, 2008.

O PNAES é o mais abrangente programa de assistência estudantil do Brasil. Suas ações contemplam as áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Com a implementação do PNAES nas IFES, novas portas foram abertas para discussões sobre Assistência Estudantil, no que se refere a garantia de permanência dos estudantes nas universidades, como igualdade de oportunidades, contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico e

prevenção às situações de retenção e evasão em decorrência de hipossuficiência econômica (DUTRA; SANTOS, 2017). Ainda assim, não há uma regulamentação no que se refere a uma política específica de promoção e prevenção à saúde mental dos estudantes universitários.

Na ausência de diretrizes e metas que embasem e avaliem a Política Nacional de Saúde Mental, cada IFES se torna responsável pelo direcionamento das ações e estratégias de seus programas em prol da promoção, prevenção e intervenção em saúde mental. Nesse hiato de disposições e gerenciamento nacional, o FONAPRACE – um dos principais protagonistas na luta pelo direito à educação pública acessível a todos os brasileiros – tem atuado como estruturador de uma política de saúde ao estudante de ensino superior federal (ANDIFES, 2008; DUTRA; SANTOS, 2017).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, as ações de promoção, prevenção e intervenção em saúde mental ocorrem pela atuação da Divisão de Saúde do Estudante (DISAE) e serão detalhadas no Capítulo III deste estudo. Assim, no capítulo que se segue, apresentaremos as Políticas de Assistência em Saúde propostas pela universidade, bem como seus objetivos, público-alvo e limitações para a implementação dos programas de assistência estudantil. Para tal, foram utilizados documentos públicos de natureza oficial e administrativa da UFRJ, bem como trechos das entrevistas que puderam auxiliar nas conclusões sobre o objeto investigado.

CAPÍTULO III

Ainda que o cuidado seja uma dimensão importante das relações, muitas vezes é deixado de lado frente aos problemas que a instituição vem enfrentando, como a desvalorização do papel de quem educa, o aumento da burocracia, do controle e da normatividade dos órgãos públicos de gestão da educação.

(Mattos, Amana)

3. UFRJ E A SAÚDE DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, abordo o modelo de assistência estudantil adotado pela UFRJ como forma de inclusão e melhoria na qualidade de vida acadêmica. A primeira parte se refere ao processo de criação, implementação e estrutura da política de assistência, e em seguida realizo uma análise dos programas de assistência existentes e público-alvo das ações propostas.

3.1. Pró-Reitoria de Políticas Estudantis/PR7 – criação e objetivos

Acerca dos serviços de atendimento psicológico, Gonçalves e Cruz (1988), apontaram a necessidade de serviços¹⁷ universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano para resolução dos problemas dos estudantes ao longo do percurso universitário.

Durante o processo de adaptação, aprendizagem e formação, os estudantes se diferenciam em suas expectativas, níveis de autonomia, habilidades cognitivas, motivações, desempenho acadêmico e desenvolvimento psicossocial (MERCURI; POLYDORO, 2003). Diante desta realidade, convém reafirmar a importância de serviços de apoio à saúde mental nas instituições de ensino superior. Nas palavras de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005):

compreende-se a necessidade de investir em estudos que aprofundem a reflexão sobre o real papel das universidades, onde se possa

¹⁷ De acordo com Gonçalves e Cruz (1988), os serviços universitários são divididos em três frentes de atuação: (1) remediativos (direcionados ao reconhecimento de estudantes com problema significativos de ajustamento no ambiente acadêmico); (2) preventivos (identificar e controlar fatores de risco para prevenir problemas em potencial); (3) desenvolvimentistas (intervir no desenvolvimento psicológico do estudante).

construir meios para equacionar os problemas através de soluções criativas e contribuir para uma formação profissional intelectual completa, em que o amadurecimento pessoal e o bem-estar possam ser valorizados como condição para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e madura (p.263).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o serviço de apoio e atendimento aos estudantes em vulnerabilidade é estabelecido através de ações da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7). A PR7 integra a estrutura superior da UFRJ voltando-se às políticas estudantis para uma permanência qualitativa dos estudantes dentro da universidade. Suas políticas e ações de assistência estudantil são custeadas por recursos do PNAES, conforme disponibilidade financeira e recursos da universidade (UFRJ, 2019a).

A PR7 tem por finalidade a construção de uma estrutura pedagógico-administrativa, vinculada ao Gabinete do Reitor, voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionadas aos estudantes, buscando a consolidação de uma política de atendimento e assistência aos graduandos da instituição. Visa ainda, a disponibilização de condições adequadas para acesso, permanência, bem-viver universitário, bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica.

A política de assistência estudantil adotada pela UFRJ foi regulamentada a partir da Resolução Consuni nº 02 de Julho de 2019 (UFRJ, 2019b), que em seu Art. 5º estabelece como objetivos:

- I – Ampliar as condições de permanência de estudantes, contribuindo para a conclusão dos cursos na perspectiva da inclusão social, da rigorosa formação científica, histórica, cultural, artística e da democratização do ensino;
- II – Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas e uma formação técnico-científica, humana e cidadã de qualidade;
- III – Contribuir para a redução das taxas de evasão, reprovação e retenção por meio de medidas que atenuem os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;

IV – Contribuir para a construção dos meios necessários para elevar o desempenho acadêmico dos estudantes e assegurar sua integração à vivência universitária;

V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, abrangendo condições econômicas, sociais, políticas, culturais, físicas, de saúde e pedagógicas.

Voltada especificamente às políticas estudantis de permanência qualitativa dos estudantes, a PR7 a fim de exercer suas atividades no âmbito universitário, organiza-se estruturalmente conforme o organograma exposto a seguir:

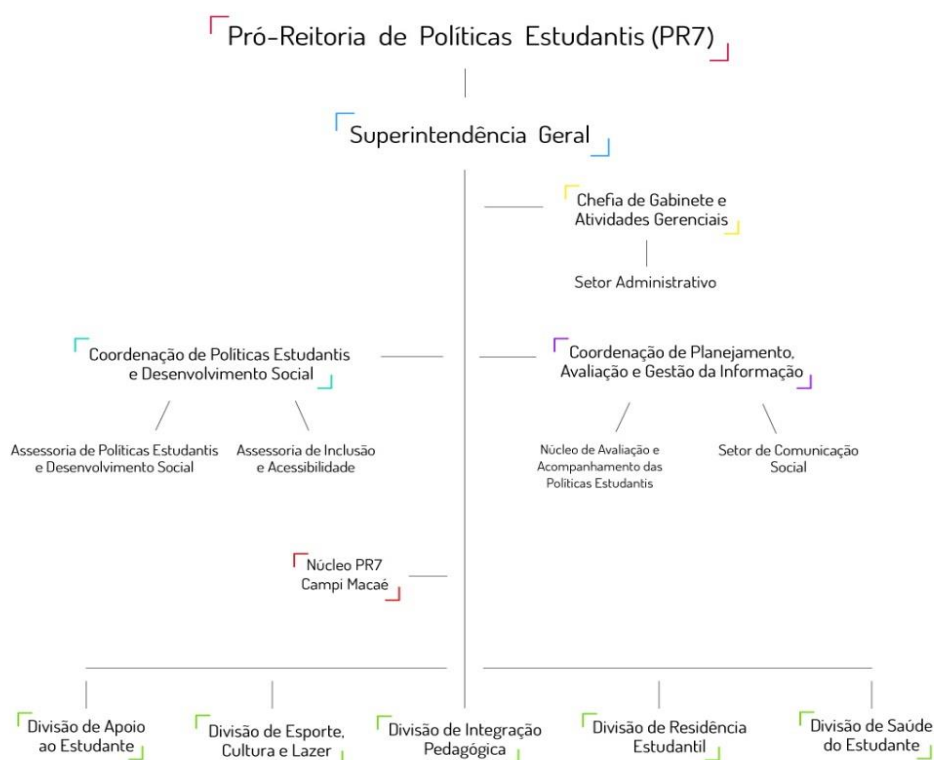


Figura 3: Organograma da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

Disponível: <https://xn--polticasestudantis-jyb.ufrj.br/index.php/equipe/organograma>. Acesso em: 22 set. 2022.

O Relatório de Atividades apresentado pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) entende a saúde do estudante da UFRJ como um somatório de fatores que envolvem aspectos externos e internos à universidade. Dessa forma, há o entendimento de que os eventos externos não poderão ser solucionados pela UFRJ e as dificuldades internas, em decorrência de suas características e complexidades, nem sempre dependerão de ações institucionais, “por passarem por comportamentos nem sempre identificáveis e imputáveis dentro da estrutura organizacional da Universidade” (UFRJ, 2019a, p.32).

O argumento acerca da saúde dos estudantes no relatório supracitado, passa longe de ser uma inverdade, uma vez que nada no processo educacional e pedagógico se apresenta de forma muito simples. Porém, conforme expressa Clarke “o bem-estar do estudante é tão importante para o desenvolvimento individual quanto a aquisição do conhecimento” (2020, p.4).

A PR7 como forma de suprir o baixo número de servidores em sua estrutura, mediante a crescente demanda de seus graduandos, também atua junto às unidades da UFRJ, a fim de estabelecer um diálogo acerca do agravamento psíquico dos estudantes. As unidades atuam como multiplicadores e agentes promotores de saúde dentro das próprias unidades, diminuindo, assim, a necessidade de intervenção direta da PR7, adotando um espaço de diálogo entre as próprias unidades e seus estudantes (UFRJ, 2019a). Assim, a PR7 passa a atuar nos casos mais graves de sofrimento emocional.

À vista disso, buscando compreender o lugar da instituição na manutenção e recuperação da saúde dos estudantes da universidade, à PR7 a partir do seu órgão de Divisão de Saúde do Estudante (DISAE), busca estabelecer uma via de acesso a serviços de orientação, com base em ações de promoção e prevenção à saúde mental.

Em 2017 através da Portaria GR/UFRJ nº 10.075, de 09 de novembro de 2017 foi criado o Grupo de Trabalho voltado para discussão de uma política de saúde aos estudantes dentro da instituição de modo coerente com a história, alcance e responsabilidade da UFRJ. As discussões desenvolvidas pelo GT, resultaram na atuação da DISAE a partir do estabelecimento de núcleos de

acolhimento no formato de escuta coletiva qualificada que atuam como uma triagem às demandas dos estudantes no que se refere às questões de saúde (UFRJ, 2019a). No entanto, entende-se que nem todas as demandas dos estudantes se referem à saúde, sendo questões relacionais ou acadêmicas que acabam por refletir na saúde física e psíquica dos discentes. Assim, na busca de realizar uma ampliação dos núcleos de acolhimento aos estudantes da instituição, a DISAE estabelece parcerias com unidades assistenciais de saúde da UFRJ, sendo elas: (1) o Instituto de Psiquiatria (IPUB), responsável por receber às demandas de ordem psíquicas consideradas graves, para acompanhamento da psiquiatria; (2) o Instituto de Atenção à Saúde São Francisco de Assis (HESFA), recebe os encaminhamentos relacionados às especialidades físicas e; (3) o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), que atua em casos de atenção terciária¹⁸.

A seguir, apresento mais sobre Divisão de Saúde do Estudante (DISAE), suas ações de assistência, bem como dificuldades de atuação, objetivos e impacto sobre o público universitário.

3.2. DISAE – Programas e público-alvo

Os projetos e serviços, voltados à saúde mental, oferecidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) da UFRJ, objetivam a criação de um ambiente de acolhimento, bem-estar e combate às pressões e violências no campo acadêmico, sendo amparados pelo PNAES, conforme abordado no capítulo anterior. Para isso a Divisão de Saúde do Estudante, criada em 2011 é a responsável por planejar, acompanhar, gerenciar e promover ações em saúde ao estudante a partir de programas de Assistência, Promoção e Prevenção em Saúde.

¹⁸ Atenção Terciária ou alta complexidade designa o conjunto de terapias e procedimentos de elevada especialização. Disponível em: <https://gestaodesaudepublica.com.br/>.



Figura 4: Imagem da Divisão de Saúde do Estudante.

Disponível: https://xn--polticasestudantis-jyb.ufrj.br/images/DOCUMENTOS/2022/Disae/Cartilha_Disae.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

Atuando como porta de entrada para os estudantes aos serviços de saúde da instituição, a DISAE¹⁹ visa colaborar com condições de saúde e bem-estar para permanência do aluno na universidade, através de estratégias de planejamento, acompanhamento e gerenciamento de ações que interfiram no ambiente universitário (UFRJ, 2019b, 2019a).

O acolhimento inicial da DISAE aos estudantes ocorre através de grupos de recepção em datas e horários previamente divulgados no site da PR7. Os grupos de recepção atuam identificando as necessidades voltadas à saúde dos estudantes e apresentando os recursos disponíveis dentro da UFRJ assim como no Município do Rio de Janeiro de acordo com o Sistema Único de Saúde.

A Divisão de Saúde do Estudante é composta por uma equipe com 8 integrantes, sendo eles: três psicólogos, três assistentes sociais, um assistente administrativo e um técnico de atenção psicossocial. Conforme expressa a Entrevistada 1²⁰, integrante da Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ “A divisão é pequena se a gente for pensar no tamanho do público que atendemos que é um público de graduação e de pós-graduação que hoje deve estar em torno de uns sessenta e sete mil estudantes”.

¹⁹ Localizada na Praça Jorge Moreira, S/N, Cidade Universitária.

²⁰ Entrevista realizada em 25/07/2022 (Apêndice II).

Inicialmente voltado para o atendimento aos estudantes da residência estudantil, a DISAE ampliou e modificou a sua estrutura de atendimento mediante a necessidade apresentada pelos próprios estudantes.

No início o atendimento era apenas para os estudantes da residência estudantil. Só que outros estudantes foram surgindo e os profissionais foram acolhendo, chegou um momento em que se tinha uma fila de espera muito grande (...) foi quando em dois mil e dezoito a porta de entrada da DISAE muda a forma de trabalho e passou a ser muito mais integrada entre as áreas da Psicologia e Serviço Social. Nesse momento houve a ampliação do público-alvo (...) e com isso foi pensado, então, em se reestruturar o trabalho dentro da divisão (Entrevistada 1, online, 2022).

De acordo com Watts (2006) as intervenções no contexto universitário, podem assumir diferentes formas de atuação, como debates, workshops, atendimento em grupo ou individual e seminários. Na intenção de compreender de que forma os serviços de apoio à saúde mental dos seus estudantes são propostos e desenvolvidos pela Divisão de Saúde do Estudante, apresento as ações de promoção e prevenção voltadas à saúde mental que se encontravam ativas na instituição, no momento da elaboração da pesquisa.

Quadro 5 – Oficinas e programas sobre saúde mental ofertadas pela DISAE

AÇÕES	CARACTERÍSTICAS	COMO ESTÁ ORGANIZADO	QUEM PODE PARTICIPAR
Grupo Vivências Estudantis	<p>Espaço de acolhimento em saúde mental;</p> <p>Espaço de fala e escuta entre os estudantes;</p> <p>Discussão sobre temas que envolvam a qualidade de vida pessoal e acadêmica;</p> <p>Espaço de convivência e construção de laços entre discentes;</p> <p>Apoio aos estudantes em seu percurso acadêmico.</p>	Realizado através de oficinas e/ou roda de conversas sobre temas voltados a saúde dos estudantes;	Estudantes de graduação e pós-graduação da UFRJ que já tenham passado pelo grupo de recepção.
Rodas de Conversas Itinerantes	Espaço de discussão sobre temas que impactam a vida dos discentes da UFRJ.	São realizadas oficinas e/ou rodas de conversa sobre temas relevantes a saúde do estudante;	Discentes, docentes, técnicos-administrativos da

		<p>Pode ocorrer a participação de convidados para auxílio da facilitação;</p> <p>Pensadas a partir de metodologias que aproximem os estudantes, favorecendo o diálogo e troca de experiências.</p>	UFRJ e público externo.
Projeto Vida de Estudante	<p>Visa a construção de estratégias de saúde e bem-estar para o percurso acadêmico do estudante.</p>	<p>Projeto visa a realização de cinco encontros temáticos, realizado em grupo fechado de até 30 estudantes;</p> <p>Os temas previamente propostos são:</p> <p>1º dia – Identidade universitária</p> <p>2º dia – Organização de estudos</p> <p>3º dia – Vida pessoal X Vida estudantil</p> <p>4º dia – Estágio: trabalho ou não?</p> <p>5º dia – Acabou, e agora? A vida após a conclusão do curso.</p>	Alunos de graduação da UFRJ.
Semana de Saúde do Estudante	<p>Ação de promoção e prevenção a partir da mostra de práticas desenvolvidas por atores da comunidade universitária;</p> <p>Visa o incentivo a discussão sobre promoção e prevenção em saúde, e a divulgação das práticas desenvolvidas na UFRJ.</p>	As informações sobre o evento são divulgadas através de edital disponibilizado no site da PR7.	Discente, docentes e técnicos-administrativos da UFRJ.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis/PR7 da UFRJ, 2021.

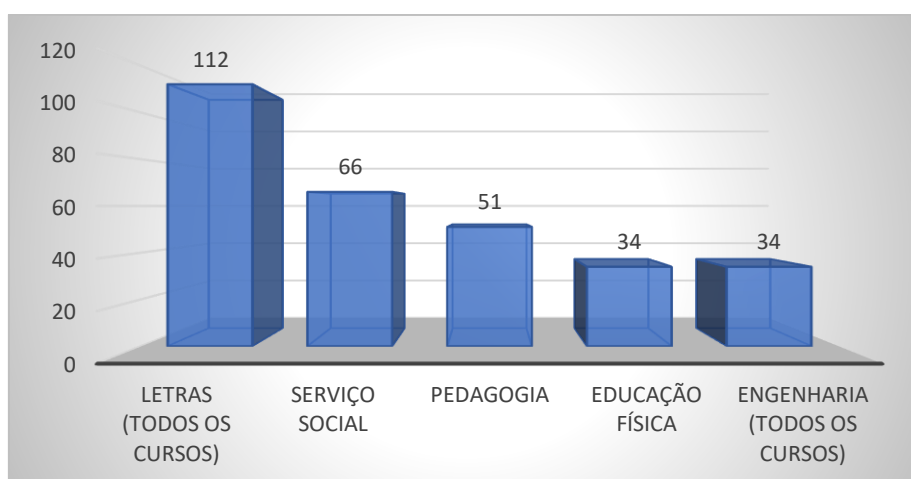
Outras duas ações, além das elencadas acima, são realizadas pela Divisão de Saúde ao Estudante. São elas: (1) ação de assistência através do acolhimento e acompanhamento das demandas de saúde dos estudantes e seu encaminhamento às unidades de saúde da UFRJ; (2) apoio às Comissões e Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA).

O Grupo Vivências Estudantis iniciado em fevereiro de 2020, pela necessidade do afastamento em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2)²¹, foi reestruturado e passou para a versão online a partir de abril de 2020 e permaneceu desta forma até a conclusão dessa pesquisa. O Grupo Vivências chegou a sua centésima edição em julho/2021 e com base nos dados obtidos através da Divisão de Saúde do Estudante, contabilizou 928 alunos participantes. Desse número, 408 são ou já foram atendidos de maneira regular pela Divisão de Saúde.

Do total de inscritos do Grupo Vivências, entre o período abril/2020 a julho/2021, 51 são alunos do curso de Pedagogia, fazendo com que o mesmo seja o terceiro com maior número de participantes no programa retratado.

A figura que se segue, mostra o curso ao qual o aluno pertence e quantidade de inscritos. A Universidade Federal do Rio de Janeiro conta com 176 cursos de graduação e para fins de representação nesse estudo, foram expostos somente os 5 cursos com maior quantitativo de estudantes inscritos no Grupo de Vivências Estudantis.

Gráfico 1 – Grupo de Vivências Estudantis, período abril/2020 a julho/2021



Fonte: Divisão de Saúde do Estudante. Elaboração própria.

Nota-se que o curso de Pedagogia apresenta o terceiro maior número de inscritos no grupo promovido pela Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ, sendo precedido somente pelos cursos de Serviço Social e Letras. É oportuno considerar que o curso de Letras está representado por alunos de todas as suas

²¹ Síndrome respiratória aguda grave.

áreas de conhecimento (como português-inglês, português-literatura, português-latim, entre outros) o que o torna quantitativamente mais expressivo em número de matrículas dentro da universidade.

A cerca da participação dos alunos do curso de Pedagogia a Entrevistada 2²², considera que, é possível, que as características do curso podem levar esses estudantes a procura de serviços voltados ao bem-estar psicológico.

A procura dos alunos da Pedagogia pelos serviços da DISAE pode não ser algo relacionado ao perfil do aluno, mas sim do perfil do curso (...) Sempre se deu muito espaço para esses estudantes procurarem a coordenação, se expressarem, e assim buscarem os caminhos.

E continua:

Não sei se essa procura é algo exclusivo do perfil, mas se a gente for pensar que o perfil do curso de Pedagogia é extremamente feminino e que a pandemia afetou principalmente nós, mulheres. Algumas alunas são mães e em termos socioeconômico, também são as alunas mais pobres, então, lógico que isso vai afetando o psicológico dessas estudantes. Mas eu colocaria, talvez antes desse perfil, a própria atuação do curso, dizendo: “Se precisar, a gente está aqui”. E a partir desse momento que o aluno procura, aí você diz, “Olha, tem esse tipo de atendimento”. Então eu acredito, que talvez seja esse um caminho.

Para a Entrevistada 3²³, a procura dos alunos pelos serviços de saúde da DISAE refletem uma necessidade de ajuda apresentada pelos alunos do curso, “Existe uma demanda de adoecimento muito grande, que já se arrasta pela questão estrutural e foi aprofundada pela pandemia”. Tal qual a Entrevistada 2 (expressou anteriormente), ela também se refere às interseccionalidades que o tema pode abranger:

Esse adoecimento acontece sobretudo quando falamos das necessidades das mulheres (...) pois esse atravessamento de gênero também adocece. Essa mulher está no espaço vivendo todas as outras marcas identitárias dela ao mesmo tempo (...) Eu penso que as licenciaturas e pedagogias como cursos eminentemente femininos, faz com que se tenha um número muito grande de atendimentos. São

²² Entrevista realizada em 08/11/2022 (Apêndice II).

²³ Entrevista realizada em 17/11/2022 (Apêndice II).

alunas que também estão vivendo esse papel colonial histórico de: 'Qual é o papel da mulher no contexto de casa?' (Entrevistada 3, online, 2022).

Apesar de poder parecer pouco significativo, 51 alunos participantes do Grupo Vivências promovido pela DISAE, o que pretendo com essa abordagem é dizer que para o estudo da saúde mental como componente curricular, não se deve somente atentar para os alunos participantes dos programas, mas também (1) para aqueles que permanecem afastados das ações promotoras de bem-estar emocional e psicológico, (2) quais os motivos desse afastamento e (3) quais são as interferências institucionais necessárias.

A Entrevistada 1 reconhece a existência de uma falta de esclarecimento e divulgação no que se refere aos serviços da Divisão de Saúde, e declara:

É claro que é importante que a universidade amplie a divulgação dos programas de assistência à saúde mental, mas é preciso fazer também, um trabalho de se aproximar mais do estudante, de entender quem é a pessoa que está ali (...) os cursos precisam ficar um pouco mais atentos aos alunos. Porque a gente entende que são os cursos, o primeiro contato do estudante. É muito mais fácil buscar uma ajuda, por exemplo, com o professor, numa secretaria de curso, com o coordenador do que, às vezes, chegar até a DISAE.

Realizando uma avaliação acerca da graduação, entende-se que a universidade trabalhe tal qual as demais esferas da vida, de maneira a se apresentar como um sistema reprodutor da vida contemporânea, na qual, como indica Rogers (1977), se faça lógica uma cultura de soluções aos problemas psicológicos. Dessa forma, cabe à discursão, da necessária responsabilidade das práticas curriculares para promoção e prevenção da saúde mental de seus estudantes. Para isso, há de se enfrentar o desafio de:

abrir caminhos teóricos para que outros sentidos de “comum”²⁴ possam participar das lutas pela significação que as atravessam de forma a instituir um espaço público de formação sem que isso signifique o apagamento das diferenças das comunidades acadêmica e escolar, tampouco a valorização da neutralidade do conhecimento validado

²⁴ Termo utilizado por Gabriel (2019) como mobilizador de sentido tanto do currículo de licenciatura, como do currículo escolar, em meio a uma construção de uma política institucional de formação inicial e continuada.

como objeto de ensino-aprendizagem nos currículos da licenciatura e nos da educação Básica (Gabriel, 2019, p. 1555).

Sendo a universidade uma instituição social diferenciada e autônoma, que reflete a estrutura da sociedade, ela deve propor mudanças que acompanhem as transformações sociais (CHAUI, 2003). Tais observações sobre o lugar da universidade enquanto agente de transformação, reverberam sobre a fala da Entrevistada 2 quando esta declara:

Não quer dizer que esse adoecimento mental aconteça porque esse aluno está no curso, ou seja, que o curso esteja criando esse adoecimento. Mas se ele está aqui, é nossa responsabilidade como instituição pública de agir e criar mecanismos de ajuda.

Tal afirmação, nos leva à reflexão de que a universidade deve compreender seu papel de estimular e oferecer aos estudantes oportunidades que contribuam com o amadurecimento da personalidade e o desenvolvimento de sua potencialidade, preparando-os para realizar papéis no meio social (ROGERS, 1977). Nessa concepção, compreende-se que a preocupação com a saúde psíquica, também significaria investir no desenvolvimento acadêmico do universitário (GIGLIO, 1976).

Refletindo sobre o exposto, entendo que na atualidade, o “comum”, dentro das práticas curriculares, seria a busca de um novo significativo do conhecimento, orientado a produção do cuidado à saúde mental dos estudantes (ROGERS, 1977), a fim de alterar a concepção de ensino pragmático isento do olhar voltado ao cuidado dos estudantes, sobretudo os da formação de professores. Logo, a seguir discorro sobre a estrutura do curso de Pedagogia da UFRJ no que se refere ao seu currículo de formação docente, seu Projeto Pedagógico e o lugar da saúde mental no campo curricular da formação de professores. Para isso, nos utilizamos da análise de resoluções e demais documentos que embasam o PPC, em articulação com as entrevistas realizadas.

CAPÍTULO IV

A abertura curricular como processo epistemológico e ativo provoca interpretações sobre o “oficialmente” concebido como currículo e ensino. A nevrálgia da estratégia está em contestar a colonização de quaisquer proposições curriculares.

(Rocha, Ana)

4. PEDAGOGIA, CURRÍCULO E SAÚDE MENTAL

Trabalhar com currículo implica em pensar nos diversos sentidos que o próprio termo representa. Não pretendo, neste trabalho, realizar uma análise diferencial no que tange as variadas teorizações curriculares, tão pouco produzir um determinante sobre quais características e definições apresentam-se mais apropriadas, mas sim trazer a discussão no que concerne a forma como a saúde mental afigura-se no campo curricular da formação docente.

À vista disso, apresento primeiramente a construção do currículo de formação de professores, em seguida como a saúde mental se insere no contexto curricular do curso de Pedagogia e ao final do capítulo, os efeitos da pandemia no curso e na construção deste estudo.

4.1. Currículo e Formação de Professores

A educação deve voltar-se para o desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo e cidadão. Moreira e Candau (2007, p. 18) entendem o currículo como as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes”.

Diferentes paradigmas determinam a visão de mundo dos docentes e cada um desses paradigmas influenciam as áreas do conhecimento, concepções, tendências e abordagens (ELIAS, ZOPPO e GILZ, C, 2020). Por tanto, podemos considerar que a docência decorre de um processo de interação entre universidade, pessoas e práticas e não meramente da formação a partir de um curso de licenciatura (AMARAL E CAVALCANTE, 2016).

Avaliando os programas de educação universitária, Rogers (1977) afirma que estes parecem basear-se em pressupostos implícitos do que seja o processo de formação. Dessa forma, o questionamento acerca de qual estudante se deseja formar, advém da reflexão sobre o aspecto formador do currículo e dos sujeitos a ele submetidos, de modo a identificar a importância de abordar uma concepção vivencial do currículo, além de puramente conteudista.

Almeida (2018, 2020) aponta o aspecto de naturalização em que a docência vem sendo apresentada, onde a qualificação pedagógica é percebida a partir de uma convicção generalizadora de que a docência não requer qualificação²⁵ profissional, em particular de ensino superior, menosprezando o saber docente a categoria de capacidade particular individual. Nesse contexto, Insfran (2016) aborda o sentimento de desvalorização profissional, por parte dos estudantes da formação de professores e a representação social de desprestígio comparados a profissões como medicina e direito. Logo, o reconhecimento da necessidade da preparação pedagógica especializada do professor se faz um imperativo profissional.

Compreende-se que a docência não deve ser reduzida ou associada como atividade acessória a uma outra profissão, uma vez que ela apresenta atividade profissional, práticas e saberes particulares. O magistério, ainda hoje, é visto como uma profissão desvalorizada e como uma habilidade inerente ao aspecto feminino, sendo à docência entendida como continuidade do trabalho doméstico que não requer formação específica. Sobre a importância da valorização docente, a Entrevistada 2 nos fala: “Eu tenho meu investimento pessoal de atuação na Pedagogia, que é de um trabalho focado em mostrar a relevância do próprio curso para os alunos”.

Para Gabriel (2015) “o sentido de docência como um ‘ofício sem saberes’ tende a ser reafirmado, permitindo que a articulação hegemônica que coloca em polos antagônicos ciência e docência seja mantida no jogo político” (p.

²⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, apresentava uma proposta de profissionalização do magistério em todos os graus de ensino e já apontava essa desvalorização quanto aos cursos das licenciaturas, entendendo que a preparação dos professores era tratada de forma diferenciada e descuidada, como se a mesma não houvesse necessidade de uma preparação profissional para atuação. Há que se desmistificar a ideia de “experiência acumulada” como suficiente para atuação docente (ALMEIDA, 2020, p.5)

442). Assim sendo, incorre uma desvalorização dos cursos de licenciatura e um discurso da necessidade de se aliar o currículo das licenciaturas ao dos bacharelados, tendo como base fundamental as disciplinas que compõem os cursos de bacharelado negando, assim, a identidade e particularidade do currículo de licenciatura (GABRIEL, 2019).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada ao final da década de 1970, surge com o princípio de defender as políticas de formação e de valorização ao profissional da educação, assegurando o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

A ANFOPE (2021) vem representando, um pensamento educacional brasileiro que assume um compromisso histórico com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da **base nacional comum**, que desde o início do movimento definia a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Nesse momento, se faz necessária a compreensão do que se entende por **base nacional comum** na ANFOPE. A BNC refere-se a um conjunto de princípios, criados a partir de movimentos de educadores, voltados à organização curricular dos cursos de licenciaturas das IES. Tais movimentos relacionam-se à participação política dos professores nos processos de definição dos saberes e conhecimentos sobre a prática docente (GABRIEL, 2015). Cada encontro nacional fundamenta-se em uma concepção sócio-histórica da educação, visando um caráter emancipatório que se correlaciona com as diretrizes na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Dessa forma, entende-se que a Base Nacional Comum de Formação de Professores proposta na Resolução CNE/CP nº 2/2019, cuja característica apresentada é voltada a uma padronização da formação docente, não possui relação histórica com a **base nacional comum** da ANFOPE.

O quadro a seguir apresenta um resumo comparativo entre as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação:

Quadro 6 – Comparação entre as Resoluções do CNE/CP

Resolução nº 02/2015	Resolução nº 02/2019
Materialização de uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente uma política de valorização profissional dos professores, que contemple formação, carreira e condições de trabalho, às demandas formativas da escola básica.	Rompe com a formação inicial e continuada. No primeiro momento abordam a formação inicial, posteriormente retomam a formação continuada nos mesmos moldes, submetendo a formação docente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, a ideia de uma BNC de formação, articulada em uma perspectiva de desmonte, com objetivo de uma formação absolutamente pragmática.
A centralidade de um projeto institucional de formação dos profissionais, com identidade própria (técnico, político, ético e estético na dinâmica da formação).	Diretriz somente de formação inicial. Rompe com a formação ampla e contextualizada.
Ênfase no trabalho coletivo.	Base prescritiva.
Docência como uma ação educativa. Processo pedagógico, metódico e intencional. Que se desenvolve na relação entre conhecimentos científicos, culturais, valores éticos e estéticos.	Concepção de instituição de uma base nacional para formação continuada, a ser implementada alinhada com a BNCC, com ênfase nas competências e habilidades.
Formação ampla, abrindo espaço para a investigação científica, construindo itinerários formativos.	Impactos na formação inicial quanto ao desenvolvimento profissional e formação continuada, por conta de uma visão reducionista, em que a prática fica restrita ao planejamento, a regência e a avaliação de aulas.
Composta por vinte e cinco artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério.	Abordagem tecnicista, restrita ao fazer, alinhadas aos interesses do setor privado, ao neoliberalismo. Perspectivas de mercadorização e mercantilização subjacente na BNCC.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019.

Os encontros realizados pela ANFOPE deixam evidente a defasagem na formação do profissional de educação. Seus documentos têm a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras de professores, da busca pela qualidade da formação do profissional de educação, bem como de uma formação historicamente comprometida com a realidade e com uma sociedade igualitária (ANFOPE, 2021).

O currículo do curso de Pedagogia, ainda hoje, vigente na UFRJ, baseia seu Projeto Pedagógico na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Uma vez que a reforma curricular do curso, implica em ajustes na estrutura curricular com base na nova BNC estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, cujo programa

é entendido como um retrocesso a formação de professores (ANADON, GONÇALVES, MOTA, 2020).

4.2. O lugar da saúde mental nas disciplinas de Pedagogia

Entendendo que quando se fala em profissionais de educação, há referência ao corpo docente e diversos outros profissionais que atuam direta ou indiretamente com questões que envolvem a educação. Quando se refere ao curso de licenciatura, há uma série de outras licenciaturas além da Pedagogia. Assim, é preciso comunicar que, para realização deste estudo, o foco foi mantido exclusivamente no curso de Pedagogia presencial da UFRJ, sobretudo por sua característica voltada ao preparo do docente para atuação na educação, conforme expressam Arantes; Gebran (2015) e Scheibe; Aguiar (1999).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia:

O Curso de Pedagogia da UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacional, conforme propõe a LDB 9.394/1996, artigo 64 (UFRJ, 2015).

Em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ, desenvolve suas atividades curriculares, a partir de três núcleos estruturantes:

- I- Núcleo de estudos básicos;
- II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;
- III- Núcleo de estudos integradores.

O **Núcleo de estudos básicos** tem por objetivo a promoção de um estudo detalhado e reflexivo do campo da educação, apoiado em uma sólida formação teórica dos saberes que se correlacionam com esse campo e o constituem.

O **Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** visa proporcionar maior aprofundamento em determinadas áreas da Pedagogia. Esse aprofundamento deve estar presente na formação de todos os educadores,

sendo representado pela: educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular, entre outras.

Tais aprofundamentos de estudo, são propostos de duas formas: (1) um aprofundamento pleno, implicando na exigência formal de cursar disciplina(s) obrigatória(s) de aprofundamento e, também, realizar prática de ensino e estágio supervisionado específico desse campo e (2) um aprofundamento não pleno, apenas em nível de disciplinas, sem a realização da prática de ensino e estágio supervisionado.

O **Núcleo de estudos integradores** se relaciona às atividades acadêmicas complementares, decorrente da participação dos alunos em seminários e estudos curriculares, monitoria, extensão, projetos de iniciação científica e/ou de iniciação à docência. Atividades práticas que proporcionem vivências em diferentes áreas do campo educacional. Atividades de comunicação a fim de criar conexão com a vida social.

A fim de se enquadrar o currículo vigente, à Resolução CNE/CP nº 02/2015, dentre as orientações e normas presentes no documento, a ênfase em docência e gestão foi destaque, e a carga horária mínima obrigatória para o curso de Pedagogia da UFRJ foi assim definida:

Quadro 7 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRJ – 2008.1-2015.1

Itens do currículo	Créditos	Número de horas
Disciplinas obrigatórias	148.0	2.280
Requisitos curriculares suplementares (Estágios e Orientação de Monografia)	41.0	930
Disciplinas complementares de escolha restrita	0	0
Disciplinas complementares de escolha condicionada	9.0	135
Disciplinas complementares de livre escolha	4.0	90
Total	202.0	3.435

Fonte: Dados obtidos a partir do Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA), 2021.

Quadro 8 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRJ – 2015.2-Atual

Itens do currículo	Créditos	Número de horas
Disciplinas obrigatórias	148.0	2.280
Requisitos curriculares suplementares (Estágios e Orientação de Monografia)	23.0	945
Disciplinas complementares de escolha restrita	9.0	375
Disciplinas complementares de escolha condicionada	6.0	90
Disciplinas complementares de livre escolha	0	0
Total	186.0	3.690

Fonte: Dados obtidos a partir do Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA), 2021.

De acordo com o currículo a ser cumprido pelos alunos (presente na íntegra no Anexo II dessa dissertação), abaixo apresentamos uma análise do conjunto de disciplinas que trazem indícios em seus títulos ou em suas ementas, evidências textuais que potencialmente sugerem habilidades e/ou competências para um fazer que contemple a saúde ou a saúde mental como objeto do componente curricular. São elas:

Quadro 9 – Disciplinas obrigatórias com potencial conteúdo sobre saúde ou saúde mental

Disciplina	Carga horária	Ementas
Psicologia do Desenvolvimento e Educação	60h	Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas. As contribuições da psicologia da educação para a constituição de

		contextos educacionais não excludentes.
Psicologia da Aprendizagem e Educação	60h	Teorias e abordagens da psicologia da educação adotadas no estudo dos processos de aquisição de conhecimentos, representações e competências no âmbito de práticas e atuações educacionais, em instituições escolares e fora delas. A importância dos aspectos socioculturais e históricos para os processos de ensino-aprendizagem e os desafios para a geração de propostas educacionais inseridas em contextos diversos.
Linguagem Corporal na Educação	45h	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.
Psicopedagogia e Educação	60h	Contextualização na história da educação. Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem: identificação e intervenção.
Didática da Língua Portuguesa	60h	Os processos histórico e social da construção do conhecimento de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. A linguagem da escola e a linguagem do estudante. O ensino da gramática, da leitura e a produção de textos. Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de língua portuguesa.
Total	285h	

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA), 2021.

Entendemos que as disciplinas ao serem ministradas seus professores possam abrir discussões diferenciadas ao longo do curso. No entanto, o que se

percebe nessa análise é que pouco mais de 10% (285 horas) das disciplinas obrigatórias oferecem possibilidades para as discussões das dimensões elencadas como saúde. Se for realizado o recorte para abordagem do tema saúde mental e os cuidados essenciais para a formação do profissional de educação, as ementas se mostram drasticamente dissociadas do tema. Para Insfran (2016) as ementas constitutivas das disciplinas dos cursos de licenciatura apresentam-se repletas de teorias de aprendizagens descontextualizadas da prática docente.

Garcia da Costa e Nebel (2018) relatam ter havido um crescimento nos diagnósticos de transtorno mental entre os estudantes universitários. Conforme relato da Entrevistada 2, a universidade pode ser um ambiente hostil para o estudante,

(...) trabalho com disciplinas que permitem o diálogo, então, eu conheço um pouco da trajetória de cada aluno. Pode ser apenas a trajetória educacional, mas para falar de trajetória educacional, tem que saber um pouquinho da família, que escolas passaram, e o que viveram nessas escolas também. E muitas dessas discussões, desses problemas que eles vivem ali na universidade, às vezes estão com raízes lá atrás. Esses processos de saúde mental também aparecem muito em trabalhos que nós fazemos sobre a trajetória escolar deles. Às vezes não é só no ensino médio, no ensino fundamental já tem essa relação tensa com a educação e com a escola. A escola também é hostil e cruel com determinados alunos. E às vezes, a própria universidade também pode ser.

Pelas causas do aumento dos transtornos mentais nos estudantes serem diversas, se faz necessário voltar-se para dentro das instituições e procurar as propostas de superação das dificuldades vivenciadas pelos discentes no espaço acadêmico e entender de que forma esse território acolhe seus estudantes, e como se faz possível a inserção do debate da saúde mental como uma perspectiva curricular.

Quando se fala da saúde mental no campo curricular se refere a uma disputa por discurso do que seria saúde no campo acadêmico e a relação de

“*trade-off*”²⁶ presente na educação (CLARKE, 2020). A partir desse princípio, entende-se que toda aprendizagem originada desse dilema, seria uma aprendizagem penosa e ameaçadora (ROGERS, 1977).

Perguntadas sobre a presença do debate de saúde mental no currículo de formação docente, as entrevistadas convergem ao afirmarem que este, apesar de ser um tema presente e conhecido na instituição, não irá interferir sobre a maneira como vai se pensar o currículo:

A saúde mental é uma questão que atravessa a discussão de currículo. Eu diria anos atrás que seria um campo de disputa, hoje eu não digo mais isso, porque não há como ter disputa quando as forças são desiguais. Existem fatias desse campo que vão ganhar, então não é um campo de disputa igualitário e justo. Por mais que a gente abra essa discussão do adoecimento, da necessidade do estudante, por uma política voltada à saúde mental, eu acho que estruturalmente falando, pensando na grade curricular, essa discussão não entra. A minha impressão, é como se fosse importante dizer que existem esses dados dos estudantes, mas que não deve entrar na discussão curricular (Entrevistada 3, online, 2022).

Eu não acredito que a discussão sobre saúde mental esteja presente em termos da elaboração do currículo novo da Pedagogia (que estamos pensando há anos), mas na reflexão e debate ao longo do processo de certas disciplinas, nos processos formativos, nas oficinas que nós professores propomos (Entrevistada 2, online, 2022).

De acordo com a Entrevistada 3 “Não é a universidade que se abre para receber os alunos, são as pessoas que precisam fazer um movimento muitas vezes violento para se ajeitar à universidade”. A partir da realidade de que os estudantes em pedagogia presencial permanecem, no mínimo, 4 anos e meio na graduação, torna-se necessário um olhar atento para as formas como esses alunos se relaciona com o curso e como esse curso vem trabalhando a formação desse futuro professor. Entende-se que essa relação somente se fará presente

²⁶ *Trade-off* ideia da necessidade de se perder algo para se poder ganhar outra. Para Clarke (2020), o processo educacional é feito de *trade-off*, onde o aluno para “ganhar” conhecimento, necessita “perder” seu bem-estar mental.

quando a saúde mental estiver na centralidade do currículo de forma a estar presente em todas as disciplinas e não secundarizadas através de aspectos que não representam o bem-estar dos universitários no campo acadêmico.

4.3. No meio da Pedagogia (e da pesquisa) havia uma pandemia

Primeiramente acredito ser importante informar que ao iniciar essa pesquisa não havia pensado em contextualizar a temática de estudo à pandemia. No entanto, após realização das entrevistas pareceu incongruente não abordar os impactos que tal evento ocasionou nos estudantes.

Dessa forma, entendendo que um estudo de caso visa a descoberta, e ainda que se parta de pressupostos teóricos iniciais, se faz necessário estar atento a novos elementos que possam surgir como importante ao estudo, “o quadro teórico inicial servirá de esqueleto, da estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser destacados e novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentadas, na medida que o estudo avance” (LÜDKE E ANDRÉ, 1996, p. 18).

Nas narrativas apresentadas pelas entrevistadas, emergiram dados sobre como a pandemia por Covid-19 aflorou as diferenças e desigualdades e atuou no adoecimento do corpo discente. “Se justifica pensar na pandemia como um acontecimento que descortina e expõe as tensões sociais e deixa nítida a luta de classes, que está em cena sem que muitas pessoas tenham consciência da sua existência (INSFRAN *et al.*, 2020, p.168).

A Entrevistada 2 acredita que depois da pandemia esteja se falando mais em adoecimento mental entre os alunos e que esse tema também tem sido mais discutido entre professores e coordenação. Para a Entrevistada 3:

É obvio que a pandemia adoeceu todo mundo. E eu diria com algumas questões irreversíveis (...) os adoecimentos que já vinham se arrastando pelas questões estruturais, foram aprofundados pela pandemia (...) com a pandemia, e as dificuldades financeiras, muitos alunos tiveram que começa a trabalhar, e agora com a volta ao ensino presencial eles tem dificuldade em conciliar às aulas com o trabalho (...) quando os alunos vem na coordenação para conversar é

normalmente um problema financeiro ou psicológico, aí a gente vai tentando entender, enquanto coordenação, quais são os limites do que podemos fazer.

Ao indagar as entrevistadas sobre as maiores dificuldades no atendimento a esses alunos, se mostrou um consenso de que o pior seria admitir que não há como resolver o problema de todos os estudantes. E ressaltam ainda:

Eu entendo que temos duas grandes dificuldades, a primeira é não termos um apoio psicológico para fazer um atendimento mais efetivo desses alunos que vem na coordenação com queixas de depressão, ansiedade. Eu não tenho esse conhecimento, e nem sei exatamente para onde encaminhar o aluno. E outra questão são problemas estruturais. É estudante que fala 'Olha! Eu não posso mais ir às aulas porque eu não tenho dinheiro da passagem'. Aí a gente vai conversando, falando das bolsas de auxílio, tentando passar algumas informações (...) eu faço o acolhimento que eu entendo que eu gostaria que fosse feito comigo, mas nem sempre é eficiente (Entrevistada 3, online, 2022).

A pandemia criou um outro obstáculo, que foi o retorno ao ensino presencial. Já teve aluno que falou 'Professora. Eu estou com síndrome do pânico, não consigo sair de casa'. Alguns se encontram em processo de tratamento. Sei de aluna em que a mãe precisou acompanhá-la no início das aulas presenciais por causa de problemas psicológicos (...) quando um estudante desse me procura, ele está pedindo ajuda. Eu quero ajudar. Mas o que eu, como instituição, posso fazer? Que estrutura você tem dentro da própria universidade? E isso, até quando eu era coordenadora, não ficava claro. O que a gente tinha disponível de recursos? Se tinha, o que era e onde eu poderia achar? Onde eu acho essa informação? Talvez seja porque não exista mesmo, mas o pouco que existe poderia ter maior transparência. Mas eu acho que a gente tem poucos recursos e isso nos dá um sentimento de impotência (Entrevistada 2, online, 2022).

Percebe-se que a fala das entrevistadas faz parte de um contexto acadêmico amplamente impactado pelos efeitos pandêmicos e traz a reflexão do quanto o ambiente universitário absorve vicariamente grande parte da responsabilidade do bem-estar dos estudantes, o que parece nunca ter ficado tão claro quanto agora (CLARKE, 2021). Isto levanta a questão sobre a

adequação do atual sistema de prestação de cuidados da universidade e as vantagens potenciais de um serviço de saúde, no campus, mais próximo dos estudantes.

A seguir, teço minhas considerações e sugestões para um programa de currículo, destinado ao atendimento as demandas de saúde mental dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso haver uma discussão aberta envolvendo todos os atores acadêmicos não apenas para colocar a questão do bem-estar em pauta, mas também para descobrir quais são os problemas percebidos e quais devem ser as prioridades.

(McLellan, Ros)

Nesta seção apresento as considerações finais referentes aos objetivos propostos nesta pesquisa. A escolha da palavra “consideração” e não “conclusão”, explica-se em Lüdke e André (1986), que consideram que o estudo de caso sugere ao leitor utilizarem-se dos conhecimentos apresentados e a partir deles fazerem suas próprias generalizações, desenvolvendo novas ideias, significados e compreensões.

Como Psicóloga, atuante no atendimento clínico, e Técnico-Administrativo da UFRJ, lotada na Secretaria Acadêmica de um dos cursos de licenciatura da universidade, sou colocada diariamente perante as necessidades e dificuldades relatadas pelas entrevistadas ao longo desta pesquisa. Sobretudo por ser a Secretaria Acadêmica dos cursos, a porta de entrada dos estudantes na busca de soluções para suas demandas. Portanto, coube adotar uma visão distanciada para que esse afastamento me proporcionasse um olhar sem ideias pré-concebidas em decorrência da minha própria atuação. No entanto, como psicóloga e técnico-administrativo na área da educação, sem dúvida, minhas sugestões estarão motivadas pelas experiências nesses dois setores.

Seguir pelos caminhos complexos da saúde mental no currículo de formação de professores, revelou-se mais desafiador do que poderia supor, e poder ouvir as ponderações das entrevistadas, enriqueceram este trabalho por evidenciar os conflitos, dificuldades e necessidades, não só dos alunos, mas também dos seus próprios, enquanto instituição.

As entrevistas realizadas com as representantes do Curso de Pedagogia revelaram diversas dificuldades. Primeiro em realizar um acolhimento adequado aos alunos, uma vez que não há, dentro do curso, um local apropriado para que o estudante aborde assuntos de natureza tão pessoal quanto o adoecimento

mental. Em segundo lugar a falta de instruções normativas que as orientem para onde e como direcionar esses estudantes.

Este estudo revelou que a saúde mental é um bem necessário a maior parte dos alunos e que embora os casos de adoecimento mental sejam de origem diversa, uma vez que esse estudante, encontra-se em ambiente acadêmico, ele deve se tornar uma questão a ser observada e cuidada pela universidade. Demandas pré-existentes, como fatores sociais ou econômicos, e fatores relacionados a gênero e raça, aliados à pouca oferta de apoio aos estudantes evidenciaram um aumento no desenvolvimento de transtornos de ordem psicológica. Tal afirmação é corroborada pela Entrevistada 2 ao dizer: “não quer dizer que esse adoecimento aconteça por causa do curso, mas se o aluno está aqui, é nossa responsabilidade como uma instituição e uma instituição pública de agir”.

Após o caminho percorrido para finalização desta pesquisa, é possível afirmar a necessidade de se expandirem esforços preventivos de promoção à saúde mental dos estudantes universitários, em particular os de formação docente, visto que esses, também serão ao final do curso, professores formadores. No entanto, mesmo com este hiato, o conjunto de propostas apresentadas ao longo da pesquisa (tanto pelas ações institucionais, quanto pelo relato das entrevistadas), parecem compreender a urgência em ações que contemplem de modo congruente a saúde mental dos estudantes em seu percurso formativo.

Compreende-se que a problemática do sofrimento psíquico abrange diferentes dimensões, como: individual, institucional e coletiva. Quando a Entrevistada 1 enfatiza que “um aluno adoecido não vai conseguir aprender”, nos traz a compreensão de que sendo a universidade uma representação da sociedade, na qual o estudante passa por uma série de transformações, é necessária uma atuação junto aos seus alunos, a fim de que esses possam chegar ao objetivo institucional que é a conclusão do curso.

Isso posto, esta pesquisa sugere uma política institucional que defenda a visibilidade da discussão sobre saúde mental no currículo dos cursos de formação docente (condição que expressa fragilidade, atualmente, no programa

pedagógico de formação do curso), de forma que a busca pelos programas de assistência estudantil em saúde não se restrinja unicamente ao aluno, mas apresente-se de maneira ampliada e que perpassasse ao longo de todo o curso acadêmico. Assim como entende a relevância de um trabalho conjunto entre todos os atores da comunidade acadêmica nas ações de promoção e prevenção à saúde mental e programas de Assistência Estudantil existentes na instituição.

Este trabalho teve a missão de problematizar a saúde mental no campo curricular do curso de Pedagogia. Entendemos que muitas questões apresentadas nesta pesquisa requerem ampliações e aprofundamentos. Estudos que pormenorizem estas lacunas ficam como recomendações para o desenvolvimento de pesquisas posteriores. Assim como trabalhos que tragam a participação dos estudantes, também de outros cursos, bem como dos usuários dos programas de assistência estudantil em saúde mental da UFRJ. Dessa forma, será possível verificar as impressões e percepções, dos próprios alunos, quanto a proposta curricular de seus cursos e sobre as ações de assistência da universidade, podendo levar a uma análise e avaliação dos impactos gerados nos estudantes ao longo do seu (per)curso acadêmico.

Quanto as limitações para realização do estudo, registra-se o duplo recorte dentro do universo da UFRJ, que ao mesmo tempo me fez olhar para o currículo do curso de Pedagogia e para os programas de saúde mental da universidade. As limitações impostas para realização das entrevistas, devido a necessidade da emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética, afetaram o cronograma e me impuseram ajustes e alterações na metodologia. Essa fase, aliada ao trabalho como Técnico-Administrativo na UFRJ e como Psicóloga clínica, agravada pela infecção por Covid-19, tornaram todo percurso, até a conclusão da pesquisa, muito mais desgastante que o desejado.

Todo processo de pesquisa foi realizado sob os efeitos da pandemia por Covid-19. Assim, vale ressaltar o impacto que esse período de isolamento social, adoecimentos, perda de familiares e emprego, e a desestruturação social e econômica, causou sobre a saúde mental dos estudantes. Desse jeito, abre-se a reflexão para as possíveis intercorrências, oriundas dos efeitos desse fenômeno, no adoecimento psíquico dos alunos.

Sabe-se que algumas das ações investigadas neste estudo, sofreram adaptações para atendimento às demandas de saúde mental dos discentes durante o período de isolamento social. E outras foram criadas, ainda que de maneira improvisada, na tentativa de aplacar os danos causados nesse período e possibilitar a continuidade do aluno em seu curso até sua formação, sobretudo para aqueles em maior vulnerabilidade socioeconômica. Tais afirmações nos levam a reflexão entre a correlação, vulnerabilidade socioeconômica e sofrimento psíquico, e a importância da discussão sobre raça, gênero e classe social para possíveis desdobramentos desta pesquisa no futuro.

Desejo que os levantamentos, discussões, problematizações e sugestões presentes nesta pesquisa contribuam para a ampliação de um olhar potencial reflexivo para o cuidado com a saúde mental do estudante universitário, a fim de avançar em respostas eficazes e contributivas para uma atuação de maneira ampliada e integrada, dentro da UFRJ, nas demandas decorrentes do sofrimento psíquico dessa população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência do ensino superior. **Sisyphus Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 53–75, 2018.

_____. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1–22, 2020.

AMARAL, E. M. R. DO; CAVALCANTI NETO, A. L. G. Análise do processo de construção da prática docente de um professor de Ciências, a partir da perspectiva de sistema de atividades proposta por Engeström. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.1, n.1, p. 26–50, 2016.

ANADON, S. B.; MOTA, M. R.; GONÇALVES, S. R. A resolução CNE/CP n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANFOPE. **Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: redistância propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE - 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>> Acesso em: 02 set. 2021.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, v. 6, p. 280, 2015.

BAKER, R. W.; MCNEIL, O. V.; SIRYK, B. Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College. **Journal of Counseling Psychology**, v. 32, n. 1, p. 94–103, 1985.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 439–455, 2007.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. DE. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 543–549, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Edit ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação- conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. DECRETO Nº 7.234 DE 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>

Acesso em: 02 set. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. Brasília: 2005

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 set. 2021.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 26 set. 2021.

CABRAL, S. B.; DAROSCI, M. A Trajetória das Políticas de Saúde Mental no Brasil: uma análise a partir do ângulo normativo (1903-2019). **Anais do III Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**, 2019.

CALMON, P. **Palácio da Praia Vermelha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 252–265, 2005.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação (UFSM)**, v. 31, n. 1, p. 115–132, 2006.

CHAMON, E. M. Q. DE O.; SALES, A. DE C. M. Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. **Educar em Revista**, n. 45, p. 167–184, 2012.

CLARKE, T. Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. **Theory and Research in Education**, v. 18, n. 3, p. 263–294, 2020.

_____. **Learner wellbeing: thinking beyond learning losses**. Cambridge Journal of Education, 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

DUTRA, N. G. DOS R. **Assistência Estudantil no Espaço Universitário: um estudo comparativo na perspectiva da abordagem societal das representações sociais**. [s.l.] Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

DUTRA, N. G. DOS R.; SANTOS, M. DE F. DE S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148–181, 2017.

ELIAS, A. P. DE A. J.; ZOPPO, B. M.; GILZ, C. Concepções Docentes Quanto Aos Processos De Formação De Professores: Um Estudo Exploratório. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 29–44, 2020.

FACUNDES, V. L. D.; LUDERMIR, A. B. Common mental disorders among health care students. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 27, n. 3, p. 194–200, 2005.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: Prevalência e fatores associados. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 59, n. 1, p. 17–23, 2010.

FONAPRACE. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. ANDIFES. UFU, PROEX, 2012

FONTE, E. M. M. DA. Da Institucionalização da Loucura à Reforma Psiquiátrica: as sete vidas da agenda pública em saúde mental no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPF**, v. 1, n. 18, 2012.

GABRIEL, C. T. Docência, Demanda e Conhecimento Escolar: articulações em tempos de crise. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425–444, 2015.

_____. Currículo e Construção de um Comum: articulações insurgentes em uma política institucional de Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1545–1565, 2019.

GARCIA DA COSTA, E.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis, Revista Latinoamericana**, v. 17, n. 50, p. 207–227, 2018.

GIGLIO, J. S. **Bem-estar emocional em estudantes universitários**. [s.l.] Tese (Doutorado) - FCM Departamento de Psicologia Médica e Psiquiátrica. UNICAMP, 1976.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLDBERG, D.; HUXLEY, P. **Common mental disorders: A bio-social model**. London: Tavistock, 1992.

GONÇALVES, Ó.; CRUZ, J. F. A Organização e Implementação de Serviços Universitários de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 1, p. 127–145, 1988.

INSFRAN, F. F. N. Psicologia da (e na) Educação: para quem e para quê? In: **Conversações em Psicologia e Educação**. [s.l.] COMPSIEDUC/CRP-RJ, p. 91–98, 2016.

INSFRAN, F. F. N. *et al.* A Pandemia da COVID-19 como citrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino e uma democracia fragilizada. **Revista Internacional Artes de Educar**, v. 6, n. Especial II, p. 166–187, 2020.

JUNQUEIRA, S. C. Educação E Saúde: Estratégias Andragógicas Para a Promoção Do Uso Racional De Medicamentos Na Educação De Jovens E Adultos (Eja). **RevistAleph**, n. 22, 2014.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. [s.l.] Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, PUCRS, 2012.

LORETO, G. Sobre problemas de higiene mental. **Neurobiologia**, v. 21, n. 3-4, p. 274-283, 1958.

_____. **Uma experiência de assistência psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários**. Tese de concurso para professor titular, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. DE F. **A evasão escolar no 3º grau: a quem interessam as razões?** [s.l.] Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1984.

McLELLAN, R. **Supporting wellbeing in school: enabling young people to fulfil their potetial**. Cambridge Journal of Education, 2021.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário : características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial de Saúde. Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. [s.l.] Ministério da Saúde, 2001.

_____. ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD - OPAS. **Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe**. Washington: OPS, 2009.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. [s.l.] Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROCHA, A. A. DA. Corpo-Território como argumento curricular de resistência. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 56–71, 2019.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. tradução de Edgar Godoi da Mata Machado e Mario Paulo de Andrade. 4 ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.

SALES, J. G. DE. **Saúde Mental do Estudante na UFPE: um campo semeado entre as políticas de educação e de saúde**. [s.l.] Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Políticas, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SARAIVA, R. S. P.; SANTOS, W. A.; SOUSA, S. F. DE. A história da saúde mental no Brasil: considerações e desafios. **Revista Coopex**, 2016.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220–238, 1999.

SILVA, A. T. DE M. C. DA; BARROS, S.; OLIVEIRA, M. A. F. DE. Políticas de

saúde e de saúde mental no Brasil: a exclusão/inclusão social como intenção e gesto. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 36, n. 1, p. 4–9, 2002.

UFRJ. **Curso de Licenciatura em Pedagogia - Projeto Pedagógico de Curso**. Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf> > Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. **Relatório de atividades desenvolvidas - Gestão 2015-2019**. Pró-Reitoria de Políticas Estudantis - PR7, 2019a. Disponível em: < https://xn--polticasestudantis-jyb.ufrj.br/images/Relatorio_de_Atividades_PR-7_-_Gestao_2015-2019.pdf > Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 2 DE 2019. **Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2019b. Disponível em: <https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_02_de_2019.pdf> Acesso em: 18 ago. 2021.

WATTS, A. G. Career development learning and employability. In: **Learning and Employability**. Weng: Higher Education Academy, 2006.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

ARIÑO, D. O. **Relações entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189946> >

BARROS, R. N. **Saúde Mental de Estudantes Universitários:** Um retrato do que está acontecendo nas universidades brasileiras. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33236> >

CARVALHO, M. DE. **A assistência estudantil no IFPR (2015-2019):** avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no campus Palmas - PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: < <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5146> >

DIAS, B. N. DE S. **TORNAR-SE PROFESSOR:** sentidos de docência negociados no currículo de Pedagogia da UFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dBruna%20Nunes%20de%20Senna%20Dias.pdf>>

MACHADO, L. **Transtornos mentais comuns e bem-estar subjetivo em estudantes de medicina:** uma intervenção preventiva baseada na psicologia positiva. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26477> >

MOUSINHO, A. C. **A percepção de quem cuida:** saúde mental de estudantes sob a ótica das equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1255> >

SALES, J. G. DE. **Saúde Mental do Estudante na UFPE:** um campo semeado entre as políticas de educação e de saúde. [s.l.] Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Políticas, Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39047> >

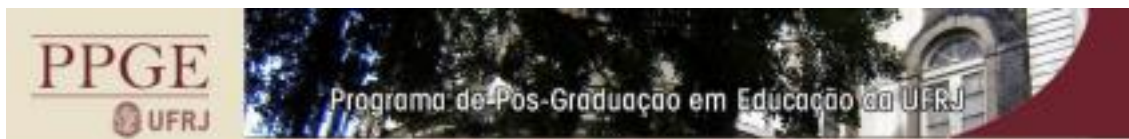
SANTOS, J. V. **Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior:** entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Disponível

em:

<[https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dJessicaVale
ntim.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dJessicaVale
ntim.pdf)>

APÊNDICE I – Registro de Consentimento Livre Esclarecido



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Saúde mental na formação de professores: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ

Pesquisador(a) Responsável: Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino.

Instituição a que pertence o(a) Pesquisador(a) Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Telefones para contato do(a) Pesquisador(a): (21) 985216606

Nome do(a) voluntário(a): _____

Vínculo com a UFRJ: _____

Tempo do vínculo: _____ anos

O(A) Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Saúde mental na formação de professores: um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino.

Este projeto tem como objetivo compreender a saúde mental como componente curricular para formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entendendo que o sofrimento psíquico, nesta fase, pode prejudicar e até mesmo inviabilizar a realização das atividades próprias da vida acadêmica e contribuir para o aumento da evasão, a pesquisa vem-se desenvolvendo através da análise do currículo de formação de professores mediante um estudo de caso a partir do curso de Pedagogia da UFRJ. Aliado a um olhar sobre os programas de promoção e prevenção a saúde mental aos estudantes, para assim nos direcionar à reflexão para como a saúde mental vem a ser inserida nos currículos de formação docente e quais as práticas de prevenção ao adoecimento psíquico estão presentes no ambiente universitário.

Justificando tal trabalho, entendemos a formação de professores como uma opção pelo magistério que é inerente ao percurso universitário, atribuindo ao currículo de licenciatura características particulares e contextos distintos, e o tornando um local propício para a problematização da saúde mental como aspecto comum do currículo de formação inicial dos professores.

Realizaremos uma pesquisa de campo com servidores das equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil lotados na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia e na Divisão de Saúde do Estudante da UFRJ, através de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas de maneira remota pela plataforma de videoconferência Meet, que serão gravadas em áudio e vídeo. Ficarão sob a posse, guarda e responsabilidade do(a) pesquisador(a) por 10 anos, e serão destruídas após este tempo.

Em relação aos desconfortos e riscos, existe necessidade de considerar as emoções despertadas ao ser questionado sobre suas atividades. No entanto, vale ressaltar não só o compromisso e confidencialidade dos dados coletados, bem como a possibilidade de o entrevistado se recusar, a qualquer tempo, a responder alguma pergunta ou desistir da participação da pesquisa sem quaisquer ônus.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Sua identidade, ou qualquer outra informação que possa levar à sua identificação pessoal, será mantida como informação confidencial. Os resultados do estudo podem ser publicados, mas a identidade do profissional não será revelada. Caso as informações venham a ser descritas, ainda que mascarando dados que possa vir a identificá-los, o seu consentimento está sendo solicitado por escrito. Apenas os pesquisadores terão acesso aos registros das entrevistas.

Você tem plena liberdade para sair do estudo a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma penalidade. Esta pesquisa não implica em danos diretos. Caso você se sinta prejudicado em algum momento pela participação na pesquisa ou sinta ter sofrido algum dano eventual pela participação na pesquisa, fica assegurado o direito de buscar seus direitos legais, incluindo o de procurar obter indenização por tais danos eventuais.

A sua participação é muito importante. Desta maneira você contribuirá para o avanço do conhecimento científico e para o fortalecimento da promoção e prevenção da saúde mental entre os estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A equipe de pesquisa se coloca disponível a maiores esclarecimentos, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ).

Os participantes de pesquisa e comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações.

Eu declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____, de _____ de _____.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador(a): Maria Aline Moreira de Oliveira Constantino

Psicóloga: CRP 05/54266

Email: mariaaline.ufrj@gmail.com

APÊNDICE II – Relação das entrevistas

- **Entrevistada 1**

Data: 25/07/2022

Local: Online – Plataforma Zoom

- **Entrevistada 2**

Data: 08/11/2022

Local: Online – Plataforma Zoom

- **Entrevistada 3**

Data: 17/11/2022

Local: Online – Plataforma Zoom

APÊNDICE III – Roteiro das entrevistas com representantes dos programas de Assistência à Saúde Mental da UFRJ

Informações de identificação do entrevistado

- Nome:
- Vínculo com a UFRJ:
- Tempo de vinculação:

Eixos condutores da entrevista

1. Fale sobre o programa de ASM. Surgimento, pessoas envolvidas e transformações ao longo do tempo até o momento atual.
2. Como o programa de Assistência à Saúde Mental (ASM) compreende o sofrimento psíquico do estudante universitário? Quais as causas e efeitos ligados a esse fenômeno?
3. Na sua visão qual é o papel da Universidade e dos representantes dos cursos na atenção à saúde mental dos estudantes? O que os cursos poderiam fazer para melhora na divulgação dos programas de ASM?
4. Como você percebe a demanda por saúde mental, por parte dos estudantes? É identificado maior procura por alunos de algum curso específico?
5. De acordo com o Grupo Vivências, entre o período 04/2020 a 07/2021, o curso de Pedagogia apresentou o terceiro maior índice de alunos inscritos. Com base nos atendimentos realizados e na relação com os cursos da Universidade, como você observa a procura de alunos dos cursos de Licenciatura?

APÊNDICE IV – Roteiro das entrevistas com representantes do curso de Pedagogia da UFRJ

Informações de identificação do entrevistado

- Nome:
- Vínculo com a UFRJ:
- Tempo de vinculação:

Eixos condutores da entrevista

1. Quais as funções e principais atribuições da coordenação da Pedagogia?
2. Vocês percebem um aumento da demanda da coordenação da Pedagogia no recebimento de alunos apresentando algum tipo de transtorno ou adoecimento mental? Como esse acolhimento ocorre por parte da coordenação? Como você se sente ao fazer esse tipo de atendimento e quais seriam as maiores dificuldades?
3. Qual a percepção da coordenação a respeito do corpo docente em relação a saúde mental dos alunos?
4. Na sua opinião, a reforma curricular da Pedagogia, possui espaço para discussão de saúde mental?
5. De acordo com dados da Divisão de Saúde do Estudante (Disae), entre o período 04/2020 a 07/2021, o curso de Pedagogia foi o terceiro curso da Universidade com maior índice de alunos inscritos nos grupos de assistência à saúde mental dos estudantes. De que forma você observa essa procura? Você acredita que esses dados representam a realidade dos alunos do curso?
6. Quais ações voltadas ao acolhimento dos estudantes em adoecimento mental são feitas pela coordenação? Que ações você entende que poderiam ser desenvolvidas e/ou ampliadas?

ANEXO II – Currículo do curso de Pedagogia

21- ANEXOS

21.1- Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2008/1 a 2015/1

Matutino e Vespertino

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDF113	História Educ Mundo Ocidental	4,0	60	0
EDF120	Filos Educacao Mundo Ocidental	4,0	60	0
EDF122	Psicologia do Desen e Educação	4,0	60	0
EDF240	Fundamentos Sociológ Educação	4,0	60	0
EDF417	Intr ao Pens Cient em Educação	4,0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDF121	História Educação Brasileira	4,0	60	0
EDF231	Filosofia Educ Contemporânea	4,0	60	0
EDF232	Psicologia da Apren e Educação	4,0	60	0
EDF364	Sociologia da Educ Brasileira	4,0	60	0
EDF418	Antropologia na Educação	4,0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA234	Educacao Brasileira	4,0	60	0
EDA351	Quest Atuais Educ Brasileira	4,0	60	0
EDD235	Educacao e Comunicacao I	3,0	45	0
EDD647	Linguagem Corporal na Educação	2,0	15	30
EDF233	Bases Biologicas da Aprendizag	4,0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDD241	Didática	4,0	60	0
EDD243	Curriculo	4,0	60	0
EDD350	Alfabetização e Letramento	4,0	60	0
EDF351	Concep Prát Educação Infantil	4,0	60	0
EDF607	Fund da Educacao Especial	4,0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD172</u>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
<u>EDD478</u>	Arte - Educação	3.0	30	15
<u>EDD646</u>	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0
<u>EDF244</u>	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
<u>EDWU21</u>	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA612</u>	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
<u>EDD176</u>	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
<u>EDD362</u>	Didática da Matemática	4.0	60	0
<u>EDF363</u>	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
<u>EDWU24</u>	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

7º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD175</u>	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
<u>EDD361</u>	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
<u>EDF608</u>	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
<u>EDF609</u>	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
<u>EDWU11</u>	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

8º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA242</u>	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
<u>EDA604</u>	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
<u>EDD648</u>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
<u>EDW480</u>	Monografia	2.0	0	60
<u>EDWU01</u>	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2.0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA480</u>	Educacao Comparada	4.0	60	0
<u>EDD636</u>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
<u>EDF419</u>	Educação e Trabalho	4.0	60	0
<u>EDWK02</u>	Orientação de Monografia	1.0	0	30
<u>EDWU25</u>	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2.0	15	30
Total de Créditos		22	225	210

Noturno

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDF113	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0
EDF120	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0
EDF122	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0
EDF240	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0
EDF417	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3.0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDF121	História Educação Brasileira	4.0	60	0
EDF231	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0
EDF232	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0
EDF364	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0
EDF418	Antropologia na Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3.0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA234	Educacao Brasileira	4.0	60	0
EDA351	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0
EDD235	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0
EDD647	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30
EDF233	Bases Biologicas da Aprendizag	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3.0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDD241	Didática	4.0	60	0
EDD243	Curriculo	4.0	60	0
EDD350	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0
EDF351	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0
EDF607	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDD172	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
EDD478	Arte - Educação	3.0	30	15
EDD646	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0

EDF244	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
EDWU21	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA612	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
EDD176	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
EDD362	Didática da Matemática	4.0	60	0
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
EDWU24	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

7º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDD175	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
EDF608	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
EDF609	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
EDWU11	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

8º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA242	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
EDD648	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
EDW480	Monografia	2.0	0	60
EDWU01	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2.0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA480	Educacao Comparada	4.0	60	0
EDD636	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
EDF419	Educação e Trabalho	4.0	60	0
EDWU25	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2.0	15	30
Total de Créditos		21	225	180

10º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDWK02	Orientação de Monografia	1.0	0	30
Total de Créditos / Horas		01	0	30

Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA001	Pedagogia Empresarial	3.0	45	0
EDA002	Projetos Pedagógicos	3.0	45	0
EDA003	Teoria Política e Educação	3.0	45	0
EDD001	Atualiz Cont Língua Portuguesa	2.0	15	30
EDD002	Expressão Oral e Docência	2.0	15	30
EDD003	Linguagem Mus na Educ Básica	4.0	60	0
EDD004	Prat Educacionais na Creche	3.0	30	30
EDD005	Mult Ling Alfab de Jov e Adult	3.0	30	30
EDD128	Currículo e Cultura	2.0	30	0
EDD360	Alfabetização e Letramento II	3.0	45	0
EDD369	Atualiz Cont Ciênc Natureza	2.0	15	30
EDD614	Leitura Prod Textos Educação	3.0	45	0
EDD638	Atualiz de Cont em Matemática	2.0	15	30
EDD640	Jogos e Brincadeira	3.0	45	0
EDD641	Oficina de Artes	3.0	30	30
EDD642	Atualização Cont Ciênc Sociais	2.0	15	30
EDD643	Educação a Distância	3.0	45	0
EDF001	Educação Moral na Escola	3.0	45	0
EDF002	Inclusão em Educação	3.0	45	0
EDF003	Psicanálise em Educação	3.0	45	0
EDF004	Psicologia Social e Educação	3.0	45	0
EDF005	História da Educação no Rj	3.0	45	0
EDF006	Prat Cult Oralidade e Escrita	3.0	45	0
EDF007	Form Estê Artist Cult na Educ	3.0	45	0
EDF124	Informatic Aplicada à Educação	3.0	45	0
EDF471	Questões Atuais Hist Educação	3.0	45	0
EDF600	Educação Ambiental	3.0	45	0
EDF601	Dinamica de Grupo em Educacao	2.0	15	30
EDF602	Estatistica Aplicada a Educ.	3.0	45	0
EDF610	Educacao em Saude	3.0	45	0
EDF611	Imaginario Social e Educacao	3.0	45	0
EDF612	Anal Soc da Atual Educ no Bras	3.0	45	0
EDF613	Questões Atuais em Filos Educ	3.0	45	0
EDF644	Educação e Novas Tecnologias	3.0	30	15
EDW002	Educação e Gênero	3.0	45	0
EDW003	Literatura Infantil	3.0	45	0
EDW004	Educação e Etnia	3.0	45	0
EDW005	Colon, Educ e a Pedag da Revol	3.0	45	0
EDW007	Marxismo e Educação	3.0	45	0
EDW600	Multiculturalismo e Educação	3.0	45	0
EDW605	Psicomotricidade	3.0	45	0
EDW606	Tópicos Especiais: Piaget	3.0	45	0
EDW610	Vigostky, Wallon e a Educação	3.0	45	0
EDW611	Questões Éticas em Educação	3.0	45	0
NEP101	Teoria Direitos Fundamentais	4.0	60	0
NEP110	Fundam Direitos Humanos	4.0	60	0
NEP120	Fundam Polít Públicas Dir Hum	4.0	60	0
NEP130	Tópic Esp Polít Públ Direi Hum	4.0	45	15
NEP140	Tóp Esp Polít Públ Dire Hum II	4.0	45	15
Créditos a cumprir		9.0		

21.2- Currículo a ser cumprido pelos alunos ingressantes a partir de 2015/2

Matutino e Vespertino

1º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF240	Fundamentos Sociológicos da Educação	4	60
EDF113	História da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF417	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	4	60
EDF120	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF122	Psicologia do Desenv. e Educação	4	60

2º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 231	Filosofia da Educação Contemporânea	4	60
EDF 364	Sociologia da Educação Brasileira	4	60
EDF 232	Psicologia da Aprendizagem e Educação	4	60
EDF 121	História da Educação Brasileira	4	60
EDF 418	Antropologia na Educação	4	60
Optativa	Optativa (Escolha Condicionada)	3	45
Optativa	GrupoExtensão	1	45

3º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 647	Linguagem Corporal na Educação	2	45
EDD 235	Educação e Comunicação I	3	45
EDF 233	Bases Biológicas da Aprendizagem	4	60
EDA 234	Educação Brasileira	4	60
EDF 351	Concepções e Práticas da Educação Infantil	4	60
Optativa	Optativa (Escolha Condicionada)	3	45
Optativa	GrupoExtensão	1	45

4º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 350	Alfabetização e Letramento	4	60
EDA 351	Questões Atuais da Educação Brasileira	4	60
EDD 243	Currículo	4	60
EDD 241	Didática	4	60
EDF 607	Fundamentos da Educação Especial	4	60
Optativa	GrupoExtensão	2	60

5º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 244	Metodologia da Pesquisa em Educação	4	60
EDD 646	Planejamento de Currículo e Ensino	4	60
EDD 172	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem	4	60
EDD 478	Arte-Educação	3	45
EDWU21	Prática de Ensino em Magistério	4	160
Optativa	GrupoExtensão	1	45

6º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD176	Didática das Ciências da Natureza	4	60
EDD362	Didática da Matemática	4	60
EDA612	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	4	60
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4	60
EDWU24	Prática em Política e Administração Educacional	4	160
Optativa	GrupoExtensão	1	45

7º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4	60
EDD175	Didática das Ciências Sociais	4	60
EDF608	Pesquisa em Educação	4	60
EDF609	Educação Popular e Movimentos Sociais	4	60
EDWU11	Prática de Ensino em Educação Infantil	4	160
Optativa	GrupoExtensão	1	45

8º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDW480	Monografia	2	60
EDD648	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	4	60
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4	60
EDA242	Organização do Trabalho Pedagógico	3	45
EDWU01	Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	160
Optativa	GrupoExtensão	1	45

9º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF419	Educação e Trabalho	4	60
EDD636	Educação e Comunicação II (Libras)	3	60
EDA480	Educação Comparada	4	60
EDWU25	Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos	4	160
EDWK02	Orientação de Monografia	1	
Optativa	GrupoExtensão	1	45
AAC	Atividade Acadêmica Complementar	2	100

Noturno

1º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF240	Fundamentos Sociológicos da Educação	4	60
EDF113	História da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF417	Introdução ao Pensamento Científico em Educação	4	60
EDF120	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	4	60
EDF122	Psicologia do Desenv. e Educação	4	60

2º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 231	Filosofia da Educação Contemporânea	4	60
EDF 364	Sociologia da Educação Brasileira	4	60
EDF 232	Psicologia da Aprendizagem e Educação	4	60
EDF 121	História da Educação Brasileira	4	60
EDF 418	Antropologia na Educação	4	60
Optativa	GrupoExtensão		40

3º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 647	Linguagem Corporal na Educação	2	45
EDD 235	Educação e Comunicação I	3	45
EDF 233	Bases Biológicas da Aprendizagem	4	60
EDA 234	Educação Brasileira	4	60
EDF 351	Concepções e Práticas da Educação Infantil	4	60
Optativa	GrupoExtensão		45

4º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD 350	Alfabetização e Letramento	4	60
EDA 351	Questões Atuais da Educação Brasileira	4	60
EDD 243	Currículo	4	60
EDD 241	Didática	4	60
EDF 607	Fundamentos da Educação Especial	4	60
Optativa	GrupoExtensão		60

5º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF 244	Metodologia da Pesquisa em Educação	4	60
EDD 646	Planejamento de Currículo e Ensino	4	60
EDD 172	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem	4	60
EDD 478	Arte-Educação	3	45
EDWU21	Prática de Ensino em Magistério	4	160
Optativa	GrupoExtensão		45

6º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD176	Didática das Ciências da Natureza	4	60
EDD362	Didática da Matemática	4	60
EDA612	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	4	60
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4	60
EDWU24	Prática em Política e Administração Educacional	4	160
Optativa	GrupoExtensão		45

7º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4	60
EDD175	Didática das Ciências Sociais	4	60
EDF608	Pesquisa em Educação	4	60
EDF609	Educação Popular e Movimentos Sociais	4	60
EDWU11	Prática de Ensino em Educação Infantil	4	160
Optativa	GrupoExtensão		45

8º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDW480	Monografia	2	60
EDD648	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	4	60
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4	60
EDA242	Organização do Trabalho Pedagógico	3	45
EDWU01	Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	160
Optativa	GrupoExtensão		45

9º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDF419	Educação e Trabalho	4	60
EDD636	Educação e Comunicação II (Libras)	3	60
EDA480	Educação Comparada	4	60
EDWU25	Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos	4	160
Optativa	GrupoExtensão		45
AAC	Atividade Acadêmica Complementar	2	100

10º período

Código	Disciplina	Créditos	Carga horária
EDWK02	Orientação de Monografia	1	45
Optativa	Optativa (Escolha Condicionada)	3	45
Optativa	Optativa (Escolha Condicionada)	3	45

Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)

9º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
EDA001	Pedagogia Empresarial	3.0	45	0
EDA002	Projetos Pedagógicos	3.0	45	0
EDA003	Teoria Política e Educação	3.0	45	0
EDD001	Atualiz Cont Língua Portuguesa	2.0	15	30
EDD002	Expressão Oral e Docência	2.0	15	30
EDD003	Linguagem Mus na Educ Básica	4.0	60	0
EDD004	Prat Educacionais na Creche	3.0	30	30
EDD005	Mult Ling Alfab de Jov e Adult	3.0	30	30
EDD128	Currículo e Cultura	2.0	30	0
EDD360	Alfabetização e Letramento II	3.0	45	0
EDD369	Atualiz Cont Ciênc Natureza	2.0	15	30
EDD614	Leitura Prod Textos Educação	3.0	45	0
EDD638	Atualiz de Cont em Matemática	2.0	15	30
EDD640	Jogos e Brincadeira	3.0	45	0
EDD641	Oficina de Artes	3.0	30	30
EDD642	Atualização Cont Ciênc Sociais	2.0	15	30
EDD643	Educação a Distância	3.0	45	0
EDF001	Educação Moral na Escola	3.0	45	0
EDF002	Inclusão em Educação	3.0	45	0
EDF003	Psicanálise em Educação	3.0	45	0
EDF004	Psicologia Social e Educação	3.0	45	0
EDF005	História da Educação no RJ	3.0	45	0
EDF006	Prat Cult Oralidade e Escrita	3.0	45	0
EDF007	Form Estê Artist Cult na Educ	3.0	45	0
EDF124	Informatic Aplicada à Educação	3.0	45	0
EDF471	Questões Atuais Hist Educação	3.0	45	0
EDF600	Educação Ambiental	3.0	45	0
EDF601	Dinâmica de Grupo em Educacao	2.0	15	30
EDF602	Estatística Aplicada a Educ.	3.0	45	0
EDF610	Educacao em Saude	3.0	45	0
EDF611	Imaginario Social e Educacao	3.0	45	0
EDF612	Anal Soc da Atual Educ no Bras	3.0	45	0
EDF613	Questões Atuais em Filos Educ	3.0	45	0
EDF644	Educação e Novas Tecnologias	3.0	30	15
EDW002	Educação e Gênero	3.0	45	0
EDW003	Literatura Infantil	3.0	45	0
EDW004	Educação e Etnia	3.0	45	0
EDW005	Colon, Educ e a Pedag da Revol	3.0	45	0
EDW007	Marxismo e Educação	3.0	45	0
EDW600	Multiculturalismo e Educação	3.0	45	0
EDW605	Psicomotricidade	3.0	45	0
EDW606	Tópicos Especiais: Piaget	3.0	45	0
EDW610	Vigostky, Wallon e a Educação	3.0	45	0
EDW611	Questões Éticas em Educação	3.0	45	0
NEP101	Teoria Direitos Fundamentais	4.0	60	0
NEP110	Fundam Direitos Humanos	4.0	60	0
NEP120	Fundam Polít Públicas Dir Hum	4.0	60	0
NEP130	Tópico Esp Polít Públ Direi Hum	4.0	45	15
NEP140	Tóp Esp Polít Públ Dire Hum II	4.0	45	15
Créditos a cumprir		9.0		

GRUPO EXTENSÃO

Código	Nome	Créditos	CHG
EDWZ01	Curso de Extensão I	1.0	30
EDWZ02	Curso de Extensão II	1.0	45
EDWZ03	Curso de Extensão III	2.0	60
EDWZ04	Curso de Extensão IV	2.0	90
EDWZ21	Evento de Extensão I	1.0	30
EDWZ22	Evento de Extensão II	1.0	45
EDWZ23	Evento de Extensão III	2.0	60
EDWZ24	Evento de Extensão IV	2.0	90
EDWZ41	Proj e Programas Extensão I	2.0	90
EDWZ42	Proj e Programas Extensão II	2.0	90
EDWZ43	Proj e Programas Extensão III	4.0	180
EDWZ44	Proj e Programas Extensão IV	4.0	180