



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS-PPGCULT**

GIOVANA ALLE HOLLENDER AZAMBUJA

**(SOBRE)VIVÊNCIA ACADÊMICA E PANDEMIA DA COVID-19:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL/UFMS**

AQUIDAUANA/MS
SETEMBRO-2022

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS-PPGCULT

**(SOBRE)VIVÊNCIA ACADÊMICA E PANDEMIA DA COVID-19:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL/UFMS**

GIOVANA ALLE HOLLENDER AZAMBUJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Câmpus de Aquidauana, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais, sob a orientação da Prof. Dr^a. Helen Paola Vieira Bueno.

AQUIDAUANA/MS
SETEMBRO-2022

GIOVANA ALLE HOLLENDER AZAMBUJA

(SOBRE)VIVÊNCIA ACADÊMICA E PANDEMIA DA COVID-19:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL/UFMS

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Orientadora

Dr^a. Janete Rosa da Fonseca
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ)
Examinadora

Dr^a. Vanusa Meneghel
Examinadora

Aquidauana, MS, 23 de setembro de 2022.

*Dedico esta dissertação a todas as pessoas que
vivenciam a universidade, que a transformam e
são transformadas por ela.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi um desafio pessoal que não teria sido superado sem a presença e a participação acolhedora e incentivadora de pessoas importantes em minha caminhada pessoal e profissional. Aproveito este espaço para expressar o quanto sou grata e abençoada por cada uma dessas presenças em minha vida.

Aos meus pais *Regina Lúcia Pereira Alle Hollender* e *Marcos Hernani Teixeira Hollender*, por todo apoio, carinho e dedicação no dia a dia. Por incentivarem o gosto pelos estudos e pelas questões humanas.

Ao meu esposo *Marcos Farias Azambuja*, que traz leveza aos meus dias, que demonstra a cada gesto o acerto de minha escolha para compartilhar a vida, que vivencia e me ensina o verdadeiro sentido da palavra companheirismo. Ele que sempre acreditou em minha capacidade de superar desafios e sempre esteve ao meu lado com paciência, compreensão, cuidado, carinho e amor nos momentos mais difíceis dessa jornada. Quem me deu o que de mais bonito poderia me acontecer: nossa filha *Maria Clara Hollender Azambuja*, que tão pequenina já me proporcionou escrever sentindo chutinhos em meu ventre até escrever com risadinhas deliciosas como trilha sonora, transformando sentidos em minha existência! À minha enteada *Maria Eduarda Azambuja*, que em meio aos desafios diários da adolescência me surpreende em pequenos gestos de tamanha sensibilidade.

Ao meu irmão *André Luís Alle Hollender* e minha cunhada *Laryssa Wolff Diniz Hollender*, os maiores incentivadores para o ingresso nesta caminhada acadêmica. Obrigada pela insistência, pela confiança, pelas conversas longas e deliciosas e pelo melhor presente que vocês poderiam me dar.

À minha sogra *Terezinha Farias Azambuja* pelo apoio e carinho de sempre.

Aos meus avós *Iraci Pereira Alle*, *Selemene José Alle*, *Derli Teixeira Hollender* e *Ubirajara Paulo de Oliveira Hollender* (*in memoriam*) por terem contribuído com minha formação pessoal através do compartilhamento de suas vivências.

À minha orientadora *Prof^a Dr^a Helen Paola Vieira Bueno*, a quem admiro como pessoa e como profissional, pela disponibilidade, pelas orientações tão esclarecedoras e pela sensibilidade na condução das orientações em um momento de tantas transformações profissionais e pessoais em minha vida. Sem seu acolhimento certamente a caminhada não seria tão proveitosa e enriquecedora. Obrigada!

Às minhas amigas *Katicilayne Roberta de Alcântara*, pela parceria de estrada, por sua existência fundamental na minha vida durante a pós-graduação, por dividir comigo sua

caminhada acadêmica, por me apoiar e me incentivar, além das inúmeras sugestões de leitura, de escrita e pelas incontáveis vezes que me tirou dúvidas sobre texto e formatação, muito obrigada! À *Geiselly Marçal da Silva Leão* pelas risadas tão deliciosas que amenizam qualquer dificuldade; à *Laila Cristina Domingos Ferreira* pela parceria e incentivo durante todo esse processo. Às três pelo compartilhamento constante das angústias vividas na pós-graduação e por todo acolhimento mesmo com meus atrasos e ausências.

Às minhas amigas *Lidiane de Casia Sales Oliveira Rodrigues* e *Auxiliadora do Carmo Sales Oliveira Corvalan*, por serem minha segunda família, meu refúgio diário, pelo carinho e amizade para toda a vida. À *Larissa Papa Nogueira Martins*, pelo compartilhamento de descobertas, (in)seguranças e capacidades.

Aos meus colegas de trabalho da Assistência Estudantil do Câmpus de Aquidauana, *Tânia Maria Alencar Vieira*, *Katicilayne Roberta*, *Diego Almeida Oliveira*, *Liliane Bobadilha Moreira* e *Alberto dos Santos Gonzales*, por me receberem e me acolherem em meio a tantas expectativas na atuação profissional.

Ao grupo de psicólogos da UFMS por todo apoio, construção e aprendizado especialmente nesses dois últimos anos.

Ao meu amigo *David Júnior de Souza Silva*, pelas leituras, contribuições e traduções sempre que necessário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela dedicação em facilitar o aprendizado em meio a tantas mudanças. Em especial à *Profª Drª Patrícia Zaczuk Bassinello* pela competência na condução da disciplina que muito contribuiu para pensar meu tema de pesquisa e pela sensibilidade em suas contribuições. Ao coordenador do Programa, *Profº Drº Miguel Rodrigues de Sousa Neto* e ao Secretário da Pós-Graduação *Geovandir André Lordano*, pela prontidão em atender nossas demandas e nos orientar sempre que necessário.

Aos meus colegas *Rafael Mascarenhas Matos* e *Israel Aparecido da Silva Junior*, nas pessoas de quem agradeço a todos os colegas da turma de 2020 do Programa, por tanto aprendizado compartilhado, ainda que virtualmente.

À banca de qualificação *Profª Drª Janete Rosa da Fonseca*, *Drª Vanusa Meneghel* e *Profª Drª Egeslaine de Nez* pela disponibilidade em contribuir com a leitura atenta, com críticas e sugestões para a construção deste trabalho.

A todos os estudantes que se dispuseram a compartilhar comigo suas vivências acadêmicas em algum momento de minha trajetória profissional na UFMS, em especial àqueles que gentilmente aceitaram contribuir com esta pesquisa.

*“Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara
A vida não para não”.*

Lenine

RESUMO

O sofrimento psíquico de estudantes universitários tem aumentado nos últimos anos, assim como o interesse de pesquisadores pelo tema. Estudos têm sido feitos buscando identificar sintomas e transtornos recorrentes, fatores que influenciam na vivência acadêmica, possibilidades adaptativas, entre outros, sempre apontando para a crescente necessidade de assistência psicológica nas universidades. Contudo, poucos são os estudos que tratam da percepção dos próprios estudantes e os sentidos atribuídos por eles a esse sofrimento, presentes em suas narrativas. Esta pesquisa busca investigar relatos das vivências acadêmicas e de sofrimento psíquico de estudantes de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) durante o período de pandemia da Covid-19. O objetivo consiste em possibilitar uma ampliação na compreensão do sofrimento psíquico de estudantes universitários a partir de suas narrativas quanto às vivências acadêmicas e o sofrimento psíquico no período pandêmico atual. Para isso, a análise dos dados foi feita à luz dos teóricos dos estudos culturais e da psicologia social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo exploratório-descritivo de corte transversal para a qual foi utilizado questionário aplicado por meio de formulário online a estudantes de graduação da UFMS que em algum momento de sua trajetória acadêmica manifestaram dificuldades emocionais/psicológicas e procuram atendimento psicológico oferecido pela universidade. A pesquisa apresenta como resultados a existência de dificuldades emocionais/psicológicas em diversos momentos da graduação, sendo evidente a presença constante de relatos de ansiedade por parte dos estudantes, especialmente no período pandêmico em que as demandas por produtividade aumentaram e as formas de vida e de relacionamentos interpessoais sofreram consideráveis alterações. Esperamos com este estudo contribuir para a construção de ações efetivas na universidade que possibilitem repensar as relações no ambiente universitário, no sentido de uma cultura de cuidado.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico. Estudantes universitários. Pandemia. Vivências acadêmicas. Narrativas.

ABSTRACT

The psychological suffering of university students has increased in recent years, as the interest of researchers into the topic. Studies have been carried out to identify recurrent symptoms and disorders, factors that influence academic experience, adaptive possibilities, among others, always pointing to the growing need of psychological assistance in universities. However, few studies have addressed the perception of students themselves and the meanings attributed by them to this suffering, present in their narratives. This research seeks to investigate reports of academic experiences and psychological distress of undergraduate students at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) during the Covid-19 pandemic period. The objective is to enable an expansion in the understanding of the psychological suffering of university students from their narratives about academic experiences and psychic suffering in the pandemic period. For this, the data analysis was carried out in the light of cultural studies and social psychology theorists. This is an exploratory-descriptive qualitative research with a cross-sectional for which a questionnaire was applied through an online form to UFMS undergraduate students who at some point in their academic career expressed emotional/psychological difficulties and seek psychological care offered by the university. The research presents as results the existence of difficulties emotional/psychological at different moments of the graduation, being evident the presence of constant reports of anxiety by students, especially in the pandemic period in which the demands for productivity have increased and the ways of life and interpersonal relationships have undergone considerable changes. We hope with this study contribute to the construction of effective actions at the university that make it possible to rethink relationship in the environment university, in the sense of a culture of care.

Key-words: Psychic suffering. University students. Pandemic. Academic experiences. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa geral da UFMS.....	38
Figura 2 - Estudantes por ano e raça, cor ou etnia.....	39
Figura 3 - Estados de origem dos estudantes.....	40
Figura 4 - Percepções dos estudantes antes do início da graduação.....	51
Figura 5 - Percepções dos estudantes depois do início da graduação.....	53
Figura 6 - Percepções dos estudantes durante a pandemia.....	55
Figura 7 - Percepções dos estudantes quanto à mudança de cidade/estado para cursar a graduação.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos sociodemográficos dos participantes da pesquisa.....	50
Tabela 2 - Aspectos ocupacionais dos participantes da pesquisa.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
AGETIC	Agência de Tecnologia, Informação e Comunicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
CPAQ	Câmpus de Aquidauana
ERE	Ensino Remoto de Emergência
EaD	Educação a Distância
ESPII	Emergência de Saúde Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROECE	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte
SARS-CoV-2	Novo coronavírus
SEAD	Secretaria Especial de Educação a Distância
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAS	Unidade da Administração Setorial
UCA	Universidad Centro-Americana José Simeón Cañas
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 SAÚDE MENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL	18
2.1 O papel da Psicologia Social	18
2.2 A Psicologia Social na América Latina	20
2.3 Saúde mental na perspectiva da Psicologia Social e o papel do psicólogo	22
3 SUBJETIVIDADE E SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	28
3.1 Subjetividade construída nas narrativas do sujeito	28
3.2 O sofrimento psíquico de estudantes universitários e suas abordagens	32
4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/UFMS	38
4.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS em um contexto de pandemia: impactos na vida de estudantes universitários	41
5 PERCURSO METODOLÓGICO	47
5.1 Objetivo geral e objetivos específicos	47
5.2 Tipo de estudo	47
5.3 Participantes	47
5.4 Procedimentos	47
5.5 Análise dos dados	49
5.6 Hipóteses	49
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
6.1 Caracterização dos aspectos sociodemográficos e ocupacionais dos participantes	50
6.2 Narrativas dos estudantes em relação à pandemia e ensino remoto de emergência	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	81

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

.....88

1 INTRODUÇÃO

Em um momento em que a sobrevivência é um desafio, pensar sobre vivências acadêmicas permeadas por alterações importantes no cotidiano de estudantes pode fornecer elementos interessantes sobre o sofrimento psíquico, tão presente nas universidades hoje. É comum escutarmos falas que se referem ao aumento da prevalência de sintomas de sofrimento e de transtornos mentais em estudantes universitários, como sendo algo próprio daqueles que sofrem. Foi com essas falas que me deparei, ao ingressar para atuar como psicóloga em um Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), localizado no interior do estado.

Nos corredores da universidade, nas ruas da cidade, nos comércios por onde passei, ouvia falas e até mesmo relatos mais extensos sobre o quanto os jovens das universidades da região estavam apresentando transtornos mentais e tentativas de suicídio. Quando respondia às perguntas sobre qual função exerceria no Câmpus, percebia reações de alívio, suspiros, sorrisos e expressões de esperança, que demonstravam o quanto era aguardada a presença de um profissional da psicologia que pudesse resolver os problemas relacionados ao sofrimento e às possibilidades de suicídio de estudantes universitários.

Em meio a tantas expectativas, algumas questões me intrigavam: será mesmo apenas o psicólogo o responsável por cuidar das questões relativas ao sofrimento? O que está levando tantos estudantes ao sofrimento? Seriam “apenas” características individuais, orgânicas, familiares as responsáveis pelos sintomas? Por que, então, tudo isso se manifesta em um ambiente comum – a universidade? A partir desses questionamentos iniciais, passei à escuta dos próprios estudantes, o que me levou ao desejo de pesquisar sobre o tema. Desejo esse, transformado em um projeto de pesquisa de mestrado que precisou ser repensado e reformulado, diante da situação pandêmica que se instalou em todos os continentes no ano seguinte, impactando, inclusive, no cotidiano das universidades.

Diversos estudos têm sido produzidos tratando do tema do sofrimento psíquico nas universidades. Seus autores, em geral profissionais da saúde, pesquisam sintomas recorrentes e autoeficácia, como Ariño, Badargi (2016) e Padovani *et al.* (2015), aplicam instrumentos para análise da qualidade de vida e a relação com características sociodemográficas, além da identificação da prevalência de Transtornos Mentais Menores em estudantes universitários, como Cerchiari (2004; 2005), aplicam instrumentos visando à identificação de fatores que influenciam na vivência acadêmica, como Goulart (2017), além de outros trabalhos que buscam a identificação de sintomas, análises estatísticas da prevalência de transtornos e fazem a

correlação entre as dificuldades e suas possibilidades adaptativas visando à melhoria no desempenho e à diminuição dos índices de evasão.

Tais pesquisas evidenciam que o sofrimento de estudantes universitários aumentou nos últimos anos, manifestando-se, por vezes, em sintomas de ansiedade, depressão, pânico, pensamentos de morte, tentativas de suicídio, entre outros. Da mesma forma, o interesse de pesquisadores pelo tema também aumentou e suas considerações apontam para a crescente necessidade de assistência psicológica nas universidades. No entanto, poucos são os estudos que tratam da percepção dos próprios estudantes e os sentidos atribuídos por eles a esse sofrimento, presentes em suas narrativas.

O que propomos, então, é um estudo que busca os sentidos que circulam nas narrativas de estudantes universitários sobre seu sofrimento, com o objetivo de analisá-lo de uma maneira mais ampla, relacionada ao momento histórico, ao contexto social e cultural em que se dá, não apenas considerando o contexto individual do estudante que sofre. A partir daí, possíveis intervenções a nível coletivo poderão ser pensadas, de maneira a tornar as vivências acadêmicas menos dolorosas e mais proveitosas aos estudantes no sentido de sua formação como profissional e como pessoa, de sua transformação em sujeito capaz de pensar, analisar e transformar a realidade em que vive. Esperamos contribuir para ações efetivas na universidade que, a partir da ampliação da compreensão sobre o sofrimento psíquico nesse contexto, tanto por parte dos próprios estudantes, quanto dos servidores e da gestão, possibilitem repensar as relações no ambiente universitário, no sentido de uma cultura de cuidado.

E como ampliar as compreensões acerca do sofrimento de estudantes universitários? Nada melhor do que pensá-lo a partir da realidade local, temporal, social e cultural em que se dá. Por isso trouxemos o contexto da pandemia da Covid-19 para a discussão, para pensarmos se e de que forma fatos da realidade, do momento atual, da cultura, além de aspectos individuais permeiam os discursos e contribuem para vivências de sofrimento de estudantes durante a graduação.

Para tanto, o primeiro capítulo foi destinado a tratar das contribuições da Psicologia Social para a saúde mental. Dividido em três partes, a primeira traz uma contextualização da Psicologia Social, com base em autores como Lane (2006), Martín-Baró (2017), Guareschi; Medeiros; Bruschi (2013), Gergen (2008) e Calegare (2010). Na segunda, apresentamos a Psicologia Social na América Latina a partir de Lane (2006), Montero (2004) e Bock; Ferreira; Furtado (2007). E finalizando o primeiro capítulo, tratamos da saúde mental na perspectiva da Psicologia Social e o papel do psicólogo por meio dos escritos de Martín-Baró (1996; 2017).

No segundo capítulo, abordamos o tema da subjetividade e sofrimento psíquico de estudantes universitários. Dividido igualmente em três partes, na primeira trouxemos a subjetividade construída nas narrativas do sujeito, a partir de autores como Rey (2003), Mori; Rey (2012); Souza; Torres (2019), Torres; Rey (2020), Hall (1997), que abordam a subjetividade e aspectos da cultura, e autores como Oliveira; Satriano (2014), Brockmeier; Harré (2003), Bruner (1991), Fonte (2006) que tratam sobre narrativas. Na segunda parte, dialogamos com autores que tratam do sofrimento psíquico de estudantes universitários, tais como Azevedo (2019), Ravanello (2019; 2020), Leão, Ianni, Goto (2019), Geraldi (2010) e Han (2017).

No terceiro capítulo, contextualizamos a UFMS e as medidas adotadas durante a pandemia da Covid-19, apresentando algumas alterações que impactaram a rotina acadêmica nesse período, bem como a atenção à saúde mental, a partir de resoluções, portarias e demais documentos publicados ao longo do período pandêmico pelo Ministério da Educação (MEC) e pela UFMS.

O quarto capítulo traz os caminhos desta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados, o tipo de estudo, participantes, a forma de análise dos dados, hipóteses elencadas, bem como os objetivos geral e específicos. Por fim, o quinto capítulo traz uma exposição dos resultados e da discussão da pesquisa, que nos permitirá ampliar as compreensões sobre o sofrimento psíquico de estudantes universitários e pensar em novos estudos e propostas de atenção a nosso público-alvo.

Pesquisar o tema aqui proposto com base na Psicologia Social e nos Estudos Culturais significa pensar a partir de um deslocamento de uma perspectiva mais individualizante, clínica, e por vezes patologizante do sujeito, para uma perspectiva das relações, da circulação de sentidos e significados que se dão nas relações humanas, em determinado tempo histórico e contexto social e cultural. No caso deste trabalho, no contexto de estudantes universitários de graduação em meio a uma pandemia e Ensino Remoto de Emergência (ERE).

2 SAÚDE MENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL

2.1 O papel da Psicologia Social

Pensar a saúde mental como um problema das relações sociais requer um retorno ao caminho percorrido pela Psicologia enquanto ciência, cuja origem vem da Filosofia e da Fisiologia, em um momento em que as ciências se baseavam no positivismo. A Psicologia, enquanto [...] “ciência que estuda o *comportamento*, principalmente, do ser humano” (LANE, 2006, p. 7), desenvolveu-se de acordo com os parâmetros do positivismo, que sustentava que as pesquisas deveriam ser baseadas na neutralidade, no experimentalismo e na objetividade científica (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2013). Dessa forma, buscava-se encontrar regras, leis de funcionamento que, de modo similar àquelas das ciências naturais, pudessem explicar o comportamento humano. “Se princípios gerais do comportamento pudessem ser estabelecidos, talvez fosse possível eliminar os conflitos sociais, dar um fim aos problemas de doença mental e criar condições sociais em máximo benefício dos membros da sociedade” (GERGEN, 2008, p. 475).

É evidente que o transtorno ou os problemas mentais não são um assunto exclusivo do indivíduo, mas também das relações do indivíduo com os demais; mas, se isto é assim, a saúde mental também deve ser analisada como um problema das relações sociais, interpessoais e intergrupais, podendo provocar crises, de acordo com o caso, em um indivíduo ou em um grupo familiar, em uma instituição ou em uma sociedade inteira (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 255).

Com base nesses parâmetros, as próprias disciplinas passaram a subdividir-se e especializar-se em determinadas áreas do conhecimento, como aconteceu com a Psicologia, dando origem à Psicologia do Desenvolvimento, da Personalidade, Escolar, entre outras. E foi nesse contexto que a Psicologia Social teve seu início (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2013). Álvaro, Garrido (2006, p. 40 apud CALEGARE, 2010) apresentam as obras de William McDougall e Edward A. Ross como marcantes do início da Psicologia Social como ciência independente. Considerando que a Psicologia, conforme citado acima, é a ciência que estuda o comportamento, a Psicologia Social passou a ser responsável pelo estudo das implicações do social no comportamento dos indivíduos, bem como das influências dos indivíduos nos grupos a que pertencem. De acordo com Lane (2006):

A Psicologia Social só iria se desenvolver como estudo científico, sistemático, após a Primeira Guerra Mundial, juntamente com outras ciências sociais,

procurando compreender as crises e convulsões que abalavam o mundo. [...] E os psicólogos sociais se puseram a campo para estudar fenômenos de liderança, opinião pública, propaganda, preconceito, mudança de atitudes, comunicação, relações raciais, conflitos de valores, relações grupais etc. (LANE, 2006 p. 75).

Ferreira (2010, p. 51) afirma que “o binômio indivíduo-sociedade, isto é, o estudo das relações que os indivíduos mantêm entre si e com a sociedade ou cultura, sempre esteve no centro das preocupações dos psicólogos sociais, com o pêndulo oscilando ora para um lado, ora para o outro”. Ou seja, o destaque ao estudo de processos intra ou interindividuais era variável, levando à co-existência de duas vertentes da Psicologia Social: a Psicologia Social Psicológica, predominante na América do Norte; e a Psicologia Social Sociológica, predominante na Europa.

A primeira traz como principal método de investigação o experimental em laboratório, visando à investigação de processos intraindividuais. Suas características vão ao encontro daquelas preconizadas pelo positivismo em busca da universalidade dos conhecimentos (CALEGARE, 2010). Já a segunda traz as pesquisas aplicadas e qualitativas, juntamente com as quantitativas para estudar os fenômenos dos grupos sociais (CALEGARE, 2010).

Lane (2006) afirma que o auge da Psicologia Social se deu nos Estados Unidos da América a partir da Segunda Guerra Mundial. Segundo a autora:

Os temas de estudo continuavam sendo os mesmos; partindo ou não de sistemas teóricos da psicologia, todos se voltavam para a procura de fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social. A sociedade era um dado, um pano de fundo de um cenário, onde o indivíduo atuava, e desta forma procurava-se explicar o seu comportamento por “causas” internas, tais como traços de personalidade, atitudes, motivos, quando não por instintos (LANE, 2006, p. 76).

Guareschi, Medeiros, Bruschi (2013, p. 28), por sua vez, tecem as seguintes considerações sobre a Psicologia Social norte-americana:

Calcada nos pressupostos do Positivismo, a Psicologia Social Americana considera como ciência, ou como um trabalho científico, a metodologia que ostenta como seus principais elementos a objetividade, a experimentação/comprovação, a neutralidade (separação entre sujeito e objeto) e a generalização. O objetivo dentro dessa abordagem de pesquisa é o de chegar a uma dedução lógica sobre os objetos que são estudados, para então poder concluir como estes podem, ou não, influenciar ou ser influenciados pelos comportamentos dos indivíduos (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2013, p. 28).

Contudo, diversas críticas passaram a surgir a partir da observação de que os resultados das pesquisas realizadas não representavam características universais do comportamento humano e que, portanto, diversos problemas sociais continuavam a acontecer. Foi então que ocorreu a chamada “crise da Psicologia Social”, por volta da década de 60, que denunciava o caráter ideológico da psicologia social norte-americana.

2.2 A Psicologia Social na América Latina

A Psicologia Social na América Latina, especialmente no Brasil, esteve muito voltada à psicologia social norte-americana e à reprodução de seus conhecimentos de maneira adaptada às condições de cada país (LANE, 2006). A “crise da Psicologia Social”, denunciada no Congresso de Psicologia Interamericana, em 1976 em Miami, trouxe repercussões importantes para esses países. Havia no Congresso a participação de psicólogos sociais latino-americanos que endossaram as críticas, mas naquele momento não apresentaram propostas. No entanto, já no Congresso seguinte, em Lima, no Peru, em 1979, as propostas começaram a surgir e o encontro desses psicólogos sociais latino-americanos fez com que a necessidade de se pensar em uma Psicologia Social voltada para a realidade de cada país se tornasse urgente.

Inicialmente, a Psicologia Social brasileira embasava seus ensinamentos nos cursos de Psicologia em autores norte-americanos, como o professor Otto Klineberg, autor do primeiro livro de Psicologia Social publicado no Brasil. Ainda que a insatisfação com os conteúdos tão distantes da realidade brasileira estivesse presente, não havia propostas outras. O que havia eram confrontos dessas teorias e conceitos com o cotidiano do país e as críticas quanto aos modelos utilizados que não explicavam a realidade brasileira (LANE, 2006).

Por esse motivo, o Congresso ocorrido no Peru foi tão importante. Ele trouxe a possibilidade do encontro de profissionais latino-americanos que, impulsionados pela necessidade de pesquisas que explicassem a realidade de seus países, promoveram um Encontro de Psicologia Social, no qual surgiu a proposta de criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso), o pontapé inicial para o surgimento de uma psicologia comprometida com a realidade local (LANE, 2006). Foi então que a Psicologia Social latino-americana teve espaço para acontecer e se difundir, em contraposição à norte-americana.

Montero (2004) apresenta três vertentes da psicologia social latino-americana que surgem como respostas à “crise da Psicologia Social” e aos problemas das sociedades latino-americanas, quais sejam a Psicologia Social Crítica, a Psicologia Comunitária e a Psicologia da Libertação. As três possuem em comum o compromisso com a transformação da realidade

local, marcada por opressões, desigualdades e submissão. A autora define a Psicologia Social Comunitária como segue:

Essa psicologia se definiu desde seu início como o estudo dos fatores psicossociais que permitem desenvolver, fomentar e manter o controle e poder que os indivíduos podem exercer sobre seu ambiente individual e social para solucionar problemas que os aflige e conseguir mudanças nesses ambientes e na estrutura social (MONTERO, 1982 apud MONTERO, 2004, p. 18, tradução nossa).

Já em relação à Psicologia Social Crítica, afirma que:

Tal tendência buscava fundamentalmente dar conta das transformações que estavam ocorrendo no campo da ciência e que não pareciam ser aceitas pelas teorias então em uso. Suas primeiras publicações também assumiam uma posição antipositivista e política no sentido de denunciar as condições socioeconômicas e seu efeito sobre o campo da ciência e a consequente interpretação e tratamento dos fenômenos sociais (MONTERO, 2004, p. 19, tradução nossa).

Por fim, considera que a Psicologia da Libertação fundamenta sua teoria e sua prática nas vítimas de opressão, que têm sido excluídas dos bens e serviços sociais e das decisões sobre suas vidas. Em suas palavras:

Por tal razão, trata com gente a qual escuta e com a qual dialoga e cujas condições sociais de vida e ação busca mudar através da ativa participação cidadã dessas pessoas, consideradas como sujeitos ativos, dinâmicos, construtores de sua realidade e, portanto, agentes fundamentais de sua transformação (MONTERO, 2004, p. 24, tradução nossa).

Percebe-se, a partir das concepções da autora, que as três vertentes da psicologia social latino-americana geram uma prática transformadora de sua realidade que, por consequência produz teoria, a qual por sua vez se volta para a prática em um processo dialético e participativo envolvendo os sujeitos em questão – pesquisadores e pesquisados (MONTERO, 2004, p. 26).

Já no Brasil, alguns autores tratam da Psicologia Social Crítica em suas produções, tais como Guareschi, Medeiros, Bruschi (2013):

A Psicologia Social Crítica surge, então, trazendo como um dos seus principais pressupostos de pesquisa o de mostrar a falsa neutralidade do experimentalismo e de buscar desenvolver uma produção de conhecimento em que o sujeito seja um agente ativo dessa produção, mostrando, portanto, que não há separação entre sujeito e objeto e pesquisador/pesquisado. A Psicologia Social Crítica começou a se preocupar também em abarcar, em suas

questões de pesquisas, aspectos relacionados com o ser humano na contemporaneidade, ou seja, priorizar em suas investigações os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais dos sujeitos pesquisados (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2013, p. 28).

Até o referido momento, os psicólogos sociais no Brasil eram vistos como pesquisadores acadêmicos que ficavam restritos ao âmbito das universidades, ou então atuando em indústrias na seleção de pessoal e no ajustamento de condutas dos empregados às condições impostas pelos empregadores, ou ainda, atuando no mercado de manipulação de opinião pública, a fim de atender aos interesses econômicos e políticos dominantes (LANE, 2006).

Ainda sobre isso, Lane (2006) afirma que:

Não obstante, dadas as condições em que vive a maioria da população brasileira, sem oportunidade de acesso ao atendimento psicológico oferecido à pequena elite, cabe justamente ao psicólogo social a implantação de uma assistência psicológica em larga escala, através da aplicação de seus conhecimentos junto a grupos e organizações populares (LANE, 2006, p. 82).

A Psicologia Social Crítica surge, então, nesse contexto como uma vertente voltada ao compromisso com a transformação da realidade, com o objetivo de que suas teorias, conceitos e métodos possam se expandir para além das cadeiras acadêmicas e chegar até a sociedade, que faz parte de seu objeto de estudo e precisa se beneficiar desses conhecimentos. Silvia Lane, autora brasileira já citada por diversas vezes neste texto, é a pioneira em voltar a produção para contribuir com a transformação social, “para produzir uma Psicologia Social que reconhecesse o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos e a pessoa como sujeito ativo e histórico” (BOCK; FERREIRA; FURTADO, 2007, p. 46).

Além da referida autora, outros autores latino-americanos contribuíram de maneira importante para a ampliação da compreensão sobre as interações humanas, a saúde mental e sua interface com as relações sociais, ao contrário do que se buscava até então – explicar a saúde/doença mental a partir de características individuais e clínicas. Um desses autores é Ignacio Martín-Baró, cujos conceitos serão apresentados a seguir.

2.3 Saúde mental na perspectiva da Psicologia Social e o papel do psicólogo

A Organização Mundial da Saúde criada em 1948 com o objetivo de garantir saúde em nível o mais elevado possível a todo ser humano, em sua Constituição, define a saúde como sendo “um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na

ausência de doença ou de enfermidade” (OMS, 1946, p.1). Quanto ao bem-estar mental, citado na referida definição, afirma que “A boa saúde mental torna possível que as pessoas materializem seu potencial, superem o estresse normal de vida, trabalhem de forma produtiva e façam contribuições à sua comunidade” (OMS, 2013, p. 5, tradução nossa).

Pode-se perceber nessas definições que a saúde mental é pensada a partir de condições internas, individuais em direção a condições externas, como o trabalho e a comunidade. Ignacio Martín-Baró propõe o caminho inverso. O autor trabalha em suas obras com o conceito de saúde mental a partir das relações sociais e do contexto histórico e cultural em que se vive. Seguindo a lógica de seu pensamento, para compreender seus conceitos e proposições é interessante partir de uma breve contextualização a seu respeito.

Martín-Baró nasceu em 1942, na Espanha, onde viveu parte de sua infância e estudou em colégio jesuíta, responsável por sua formação e interesse nas questões religiosas. Em 1959, entrou para a Ordem da Sociedade de Jesús de Orduña, sendo transferido na década de sessenta para Quito, na Colômbia, onde estudou humanidades clássicas. Formou-se em Filosofia e Letras e em 1970 formou-se em Teologia, já morando em El Salvador. Por fim, formou-se em Psicologia na Universidade Centro-Americana José Simeón Cañas (UCA), em 1975, e obteve os títulos de mestre em Ciências Sociais e doutor em Psicologia Social e Organizacional, sendo este último obtido na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, “conhecida por sua importância para a Psicologia Social hegemônica, positivista, individualista e acrítica” (DOBLES, 2009 apud OLIVEIRA et al., 2014, p. 209). Posteriormente assumiu cargos importantes na área da educação na UCA.

Sua produção teórica partiu da concretude da realidade em que viveu em El Salvador, uma realidade permeada pela guerra civil, “que fez mais de 60.000 vítimas e desalojou 20% da população civil de seus lugares de origem” (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 9), pela desigualdade e injustiça, pelo autoritarismo e pela miséria. Em suas palavras:

Na América Central, a maior parte do povo nunca teve suas necessidades mais básicas de alimentação, moradia, saúde e educação satisfeitas, e o contraste entre essa situação miserável e a superabundância das minorias oligárquicas constitui-se na primeira e fundamental violação dos direitos humanos em nossos países (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 8-9).

Tendo em consideração essa realidade, Martín-Baró propõe uma Psicologia da Libertação, a partir do campo teórico da Psicologia Social, que considera a libertação como horizonte da prática e da teorização da psicologia no sentido de libertar seus povos das situações de opressão econômica, social e cultural em que vivem. O autor reconhece as diferenças

existentes nas realidades de cada país latino-americano e propõe a libertação como horizonte a todos eles. Sobre isso, afirma:

Por isso, o horizonte último de nosso quefazer, e isso vale para o Chile e para o México, para o Brasil e para El Salvador, deve ser a libertação de nossos povos: uma libertação da exploração econômica, da miséria social e da opressão política, uma libertação para construir uma sociedade nova, baseada na justiça e na solidariedade. É claro que este horizonte é uma utopia; mas somente movida por um ideal assim, a Psicologia Social Latino-americana poderá superar o mimetismo teórico e a marginalidade praxica. Porque para a Psicologia contribuir para a libertação dos povos latino-americanos, ela mesma deve se libertar de sua própria dependência intelectual, assim como de sua submissão social (MARTÍN-BARÓ, 1986 apud MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 82).

Sua proposta vai ao encontro do que diz a autora brasileira Silvia Lane quanto à preocupação atual da Psicologia Social:

E a grande preocupação atual da Psicologia Social é conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive (LANE, 2006, p. 10).

A libertação dos povos de uma condição alienante e submissa social e culturalmente possibilita que de pacientes se tornem agentes de sua história e das mudanças na realidade de sua comunidade.

A breve contextualização da vida de Martín-Baró e de seu percurso acadêmico auxilia na compreensão de suas reflexões sobre a saúde mental. O autor chama a atenção para o fato de que se a população salvadorenha vive uma “situação-limite” diante de problemas graves como a fome prolongada, o desemprego, o desalojamento das pessoas e o aniquilamento de populações, parece ironia discutir sobre o bem-estar psicológico (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 252). Segundo ele, tais discussões baseiam-se em uma concepção que considera muito pobre de saúde mental, como sendo, em primeiro lugar, a ausência de transtornos psíquicos e, posteriormente um bom funcionamento do organismo humano, ou seja, sempre entendida como uma característica individual daqueles que sofrem, que apresentam alterações comportamentais, dificuldades de adaptação ao meio social (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 252).

O autor afirma que:

São e normal é o indivíduo que não sofre por acessos paralisantes de angústia, que pode desenvolver seu trabalho cotidiano sem alucinar perigos ou imaginar

conspirações, que atende às demandas de sua vida familiar sem maltratar seus filhos ou sem se submeter à tirania obscurecedora do álcool (MARTÍN-BARÓ, p. 2017, p. 252).

Neste ponto, ressalta a ideia de que saúde mental pode ser um problema secundário a questões mais sérias e graves como aquelas de condição básica de sobrevivência das populações. Para pensar em questões emocionais é necessário, primeiramente, sobreviver às dificuldades materiais e sociais que se impõem a essas populações. Em suas palavras: “[...] antes de filosofar sobre a vida, é preciso assegurar a própria vida” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 253). Além disso, destaca que os transtornos mentais, pela própria condição de vida das maiorias populares que buscam a todo momento sua sobrevivência, acabam restritos a grupos reduzidos e mais desenvolvidos da sociedade, reforçando o caráter secundário da saúde mental dos povos.

O autor propõe um deslocamento da concepção individualizante, que atribui ao aparato que os indivíduos têm para a vida, para uma ideia de que a vida se constitui historicamente. Dessa forma, a saúde mental passa de problema secundário a problema principal, que acontece na dimensão das relações entre pessoas e grupos em dado momento histórico e cultural (MARTÍN-BARÓ, 2017). Não se trata de negar as características pessoais que interferem nas questões de saúde mental do indivíduo, mas de propor um deslocamento, uma mudança de perspectiva para se analisar a saúde mental. Nas palavras do autor:

Em última análise, sempre devemos responder à pergunta de por que este sim e aquele não. Mas queremos enfatizar o quanto é esclarecedor mudar a ótica e ver a saúde ou os transtornos mentais não de dentro para fora, mas de fora para dentro; não como a manifestação de um funcionamento individual interno, mas como a materialização em uma pessoa ou grupo do caráter humanizador ou alienante de uma trama de relações históricas (cf. tb. GUINSBERG, 1983). Por exemplo, a partir dessa perspectiva, pode ser que um transtorno psíquico constitua um modo anormal de reagir diante de uma situação normal; mas também pode ser que se trate de uma reação normal diante de uma situação anormal (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 255).

Nesse sentido, o indivíduo que sofre, que apresenta sintomas e transtornos mentais, deve ser compreendido a partir da concretude de sua realidade histórica, social e cultural. Suas condições de vida e as relações interpessoais e intergrupais que estabelece, juntamente com as características pessoais e componentes biológicos, compõem fatores importantes para a compreensão acerca de aspectos de sua saúde mental.

A prática psicológica, historicamente atrelada à prática clínica, acaba por ser acessada por setores mais ricos da sociedade e predomina sobre aspectos pessoais das condutas humanas,

desconsiderando a influência de fatores sociais e culturais. Atuando dessa maneira, a psicologia torna-se um instrumento de manutenção da ordem estabelecida e cabe ao psicólogo questionar os efeitos que sua atividade profissional produz na sociedade, evidenciando, assim, o seu compromisso com a realidade e sua transformação (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 13). Para tanto, o autor propõe dirigir o olhar à consciência humana e sobre ela define que:

A consciência não é simplesmente o âmbito privado do saber e sentir subjetivo dos indivíduos, mas, sobretudo, aquele âmbito onde cada pessoa encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer na sociedade, onde assume e elabora um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, ter uma identidade pessoal e social. A consciência é o saber, ou o não saber sobre si mesmo, sobre o próprio mundo e sobre os demais, um saber prático mais que mental, já que se inscreve na adequação às realidades objetivas de todo comportamento, e só condicionada parcialmente se torna saber reflexivo (MARTÍN-BARÓ, 1996, p.14).

E continua afirmando que:

Na medida em que a psicologia tome como seu objetivo específico os processos da consciência humana, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma coletividade. O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na prática cotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não às pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 14-15).

Ou seja, a atuação passa a orientar-se pelo individual como parte do social e não como à parte dele e o horizonte do *quefazer* do psicólogo passa a ser a conscientização, entendida a partir do conceito de Paulo Freire, que afirma que a alfabetização, muito mais do que aprender a ler e a escrever, é um processo de “aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história” (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 16). Pautar a atuação psicológica na conscientização significa:

[...] ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas de seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, o autor discorre sobre o processo de conscientização, afirmando que ele se dá em três aspectos, a saber: a transformação do ser humano a partir da ação concreta na realidade; a desnaturalização das situações que oprimem e desumanizam, possibilitando novas práxis e novas formas de consciência; e a constituição de um novo saber sobre si mesmo e sobre sua identidade social, possibilitando uma determinação mais autônoma de seu futuro (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 16). Dessa maneira, o papel do psicólogo enquanto voltado ao processo de conscientização demonstra um compromisso social com a transformação da realidade e, por consequência, tem relação direta com a saúde mental, uma vez que, conforme afirma o autor:

Se a base da saúde mental de um povo encontra-se na existência de relações humanizadoras, de vínculos coletivos nos quais e pelos quais se afirma a humanidade pessoal de cada um e não se nega a realidade de ninguém, então a construção de uma sociedade nova ou, pelo menos, melhor e mais justa, não é somente um problema econômico e político; é também, e por princípio, um problema de saúde mental” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 267).

Pensar o papel do psicólogo em relação à saúde mental a partir das contribuições da Psicologia Social presume um deslocamento do lugar-comum, historicamente atribuído à psicologia enquanto abordagem clínica de aspectos individuais de pessoas que apresentam sinais e sintomas de não adequação às exigências que lhe são impostas socialmente, para um lugar de questionamento sobre os objetivos de sua prática quanto à transformação da realidade que tem contribuído para o surgimento desses sintomas. Negar essa necessidade contraria o que a Psicologia Social Latino-americana traz como sua contribuição mais valiosa para seus povos: o compromisso com a transformação da realidade.

3 SUBJETIVIDADE E SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

3.1 Subjetividade construída nas narrativas do sujeito

A Psicologia historicamente ocupou-se de temas relativos ao comportamento humano, saúde mental e subjetividade, classificando a subjetividade como intrapsíquica e não relacionada ao social. Essa concepção dicotomizada, opondo individual/social, subjetivo/objetivo, resultava no não reconhecimento da pessoa como sujeito de sua história (MORI; REY, 2012), consequência de duas formas de reducionismo presentes no pensamento psicológico dominante: o reducionismo intrapsíquico e o reducionismo social, o qual, por sua vez, atribuíam os comportamentos humanos a influências externas que os determinavam (SOUZA; TORRES, 2019).

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros. O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação (REY, 2003, p. 235).

A subjetividade era entendida, então, como algo estanque, ora como processos internos e atribuídos à mente do indivíduo, ora como reprodução do externo, do social. Para ampliar essa concepção, Mori, Rey (2012) propõem:

Desse modo, a categoria subjetividade se entende como processualidade, rompendo tanto com sua representação como algo inerente ao indivíduo quanto com dicotomias: individual/social, cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, entre outras. Ela se define pela natureza dos seus processos, ou seja, a complexa relação do histórico e do atual que constituem os diferentes momentos do homem e do social e na forma em que adquirem sentido e significado a partir dessa relação. Assim, não é cópia, nem internalização do social, mas nova produção que acontece como resultado das múltiplas e simultâneas consequências do “viver” do homem. Nesse processo, suas próprias ações são fontes dos processos de subjetivação que se configuram na sua experiência (MORI; REY, 2012, p. 142).

Afastando-se da lógica reducionista mencionada anteriormente, a subjetividade passa a ser entendida por alguns autores como processo complexo e atrelado ao contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido, não como mera reprodução, mas como uma

nova produção, a qual caracteriza a capacidade autogeradora da psique (SOUZA; TORRES, 2019). Torres, Rey (2020) conceituam o termo da seguinte forma:

A subjetividade é a forma complexa em que o psíquico humano toma lugar no desenvolvimento das pessoas e de todos os processos humanos. Diferente do subjetivismo, a subjetividade nos permite uma concepção de mente que é inseparável da história, da cultura e dos contextos atuais da vida social humana. A subjetividade emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao homem uma produção sobre o mundo em que vive, e não simplesmente a adaptação a ele (TORRES; REY, 2020, p. 17-18).

A nova concepção aqui apresentada facilita o reconhecimento da pessoa enquanto sujeito capaz de agir em sua história de maneira criativa, subjetiva e relacionada com o meio social e cultural em que está inserido. Para Torres, Rey (2020), a cultura é uma produção subjetiva, que se expressa de maneiras objetivas, por meio das linguagens, dos modos de vida, entre outros, mas é criada e recriada pelo homem e por suas instituições de maneira subjetiva e, portanto, relacionada às emoções humanas. Segundo os autores:

Subjetividade e cultura se configuram de forma recíproca em dimensões temporais diferenciadas; as produções subjetivas definem novas formas de cultura, de uma geração para outra, embora esse processo seja cada vez mais acelerado, pois a subjetividade é configurada na cultura desde o início mesmo da vida individual. O mundo humano é um mundo cultural, e é a subjetividade humana que permite permanentemente um potencial criativo que não está definido pelas condições objetivas nas quais o criador surge (TORRES; REY, 2020, p. 19-20).

Dessa forma, cultura e subjetividade estão implicadas uma na outra, sendo a cultura criada de maneira subjetiva pelas pessoas, assim como é fator importante na constituição das subjetividades individuais, em uma relação de influência e constituição mútua. Sobre isso, Hall (1997, p. 6) apresenta a “centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social”. O autor afirma que ambos os aspectos – cultura e subjetividade – eram vistos como uma separação de campos do conhecimento, sendo um domínio da sociologia e outro da psicologia. Contudo, a expansão da cultura, que vem ocorrendo desde o final do séc. XX, tem trazido impactos de diversas ordens nas sociedades e na vida cotidiana, inclusive ampliando a compreensão acerca desses temas. Segundo ele:

Entretanto, de uma forma significativa, esta linha divisória tem sido enfraquecida e abalada pelas questões da “cultura”. Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao

mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico (HALL, 1997, p. 6).

Para ele, parte das subjetividades são formadas por meio do discurso e esse processo se dá em um ambiente cultural que as forma e é formado por elas, de maneira dialógica. Essa construção, mediada pela linguagem, pode ser analisada por meio das narrativas, como no caso desta pesquisa, que traz como objeto de estudo as narrativas das vivências acadêmicas de estudantes universitários e da forma como elas apresentam aspectos de sofrimento psíquico. “A linguagem em relação estreita ao pensamento pode assumir um caráter pragmático, denotativo ou um caráter narrativo, conotativo. Ambos convivem e se enriquecem mutuamente, não são necessariamente excludentes” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2014, p. 259).

Por meio das narrativas, os sujeitos constroem e reconstroem suas histórias, suas percepções e ressignificam sensações diante da concretude da realidade em que vivem. De acordo com Oliveira, Satriano (2014):

Pensa-se a palavra como um ato de subjetivação, e a narrativa insere-se nesta perspectiva. Visto que a narrativa expressa tanto os pensamentos e sentimentos singulares, assim como os significados sociais embutidos nos sistemas culturais e, em seu caráter conotativo, pode influenciar o processo de interação homem ambiente e sua própria constituição como sujeito, seu estudo é de real importância. Consideram-se todos os seres humanos possuidores desta habilidade narrativa, independentemente de sua condição (OLIVEIRA; SATRIANO, 2014, p. 259).

Sobre isso, Brockmeier, Harré (2003) chamam atenção para o fato de que embora as narrativas contenham versões de realidade específicas ao sujeito e à situação, elas são construídas em meio a uma base histórico-cultural de produção. “Em outras palavras, nosso repertório local de formas narrativas é entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 527). Segundo os autores, não se trata de afirmar que é apenas a narrativa que define a cultura, mas que a cultura também define a narrativa, o que torna fundamental sua análise contextualizada.

As narrativas, mais do que expressar singularidades e aspectos coletivos dos sistemas culturais, são um instrumento mental de construção da realidade e são elas que dão forma às experiências vividas (BRUNER, 1991). De acordo com Bruner (1991):

Assim, as narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas (BRUNER, 1991, p. 4)

Dessa forma, narrativas variam conforme o sujeito narrador, suas experiências e sua *nova produção* a partir dos fatos vividos. Narrativas e subjetividade constituem-se mutuamente à medida em que constroem e reconstróem a realidade, conforme os sentidos e os significados atribuídos individualmente aos fatos vivenciados em diferentes momentos da própria narrativa e da vida do narrador. A análise de narrativas não tem por objetivo a investigação da veracidade de fatos vivenciados, mas a compreensão dos sentidos atribuídos a esses fatos, o que se dá subjetivamente dentro de um contexto social e cultural específico.

Fonte (2006) afirma que:

Deste modo, a realidade é encarada como algo que só fará sentido depois de ser construída pelo próprio sujeito. Assume-se a possibilidade de existirem construções múltiplas desta mesma realidade, fomentando a multiplicidade do conhecimento, que está dependente do próprio sujeito (FONTE, 2006, p. 124).

Narrativas são múltiplas ainda que construídas em determinado contexto, uma vez que estão atreladas ao sujeito que as constrói, suas percepções, interpretações e intenções. Um dos traços das narrativas apontados por Bruner (1991) refere-se à particularidade, ou seja, elas se constituem a partir de eventos particulares, que são incorporados em um contexto mais abrangente, o que permite mudanças no enredo, nos pormenores, quando esses perdem seu poder explicativo para o sujeito. Essas mudanças são observadas quando um narrador reconta sua história em diferentes momentos de sua vida, a partir de atualizações de suas vivências e percepções, o que caracteriza o caráter aberto e flexível da narrativa, como apontam Brockmeier, Harré (2003). Sobre o estudo da narrativa, os autores destacam que:

[...] funciona como uma estrutura aberta e maleável, que nos permite conceber uma realidade em constante transformação e constante reconstrução. Isso inclui a opção de dar ordem e coerência às experiências da condição humana fundamentalmente instável e alterar tal ordem e coerência à medida que nossa experiência – ou os seus significados – se transformam (BROCKMEIER; HARRÉ, 2013, p. 533).

O uso da narrativa para compreensão de aspectos do sofrimento psíquico de estudantes universitários em um contexto específico – neste caso, a pandemia da Covid-19 – nos permite

analisar um recorte de determinado momento das vivências desses estudantes, que já foram alteradas desde o início da condição de ensino remoto de emergência. Ou seja, as experiências vividas por esses estudantes durante todo o período de vigência do regime provisório de ensino remoto são objeto de narrativas mutáveis, maleáveis, conforme avançam no tempo e adquirem novos sentidos para quem as narra.

De acordo com Bernardes, Rosa (2020):

É preciso criar alternativas práticas não apenas para minimizar a situação, mas que busquem prevenir o sofrimento e o adoecimento, promovendo saúde por meio de espaços de escuta e de fala, de encontros e da construção de relações que permitam o desenvolvimento de processos de subjetivação e significação das experiências dos alunos. Tendo em vista a emergência do sujeito, a Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (1997), se mostra como uma alternativa fértil a ser cultivada no âmbito das relações na universidade, buscando valorizar as experiências de cada pessoa em suas mais diversas formas, considerando suas singularidades e vivências como potencialidades para produções subjetivas, tanto individuais, quanto coletivas (BERNARDES; ROSA, 2020. p. 31).

Este estudo propõe um espaço de escuta das narrativas de estudantes universitários, para que se possa pensar sobre subjetividade e sofrimento no ambiente universitário. A proposição desses espaços pode ser um importante meio de pensar e significar as experiências e vivências acadêmicas de modo a prevenir o adoecimento e promover a saúde na universidade, por meio das narrativas construídas e reconstruídas pelos estudantes.

3.2 O sofrimento psíquico de estudantes universitários e suas abordagens

Para que se possa ampliar as compreensões acerca dos impactos da pandemia na vida de estudantes universitários da UFMS é importante abordar o tema do sofrimento psíquico especificamente na universidade. Para tanto, será utilizado na íntegra, os itens 1 (Sofrimento psíquico na universidade) e 2 (A interface com os Estudos Culturais), do artigo “Sofrimento psíquico de estudantes universitários em meio à pandemia: um olhar a partir dos estudos culturais”, publicado nos Anais do Coninter 2020, pela autora e orientadora deste trabalho, como segue (HOLLENDER; BUENO, 2020, p. 4-10).

A análise aqui proposta se dá a partir de alguns conceitos e princípios norteadores acerca do sofrimento psíquico, que serão expostos abaixo, para que em seguida possamos pensá-los no contexto atual e relacioná-los aos conceitos dos Estudos Culturais. Adotamos a concepção de sofrimento como sendo aquele que gera impactos na capacidade subjetiva de ação dos

estudantes, podendo tornar-se patológico quando não reconhecido e traduzido em uma narrativa que os leve a ressignificar suas experiências subjetivas de sofrimento (SAFATLE, 2019).

A relação entre cultura e subjetividade e a forma como dessa relação pode decorrer sofrimento psíquico pode ser pensada a partir da ideia apresentada pelo mesmo autor de que as patologias não são produzidas no contexto individual – patologização do sujeito – mas no contexto social e cultural que permeia a vida do indivíduo, em que as restrições e coerções inerentes à vida em sociedade são produtoras de sofrimento psíquico e, por vezes, de patologias:

É levando em conta tal estratégia que devemos atualmente insistir na necessidade de a crítica posicionar-se como análise de patologias sociais. Essa assunção passa pela compreensão de sociedades como sistemas produtores e gestores de patologias (SAFATLE, 2019, p.8).

Azevedo (2019) em sua pesquisa sobre vida universitária e saúde mental, adota a compreensão dialética da relação entre sujeito e contexto, conforme trecho de seu texto:

Isto é: embora os processos de subjetivação sejam vinculados a um determinado contexto sociocultural e histórico, nem a psique é simplesmente determinada pelo contexto, nem este se constitui como mero reflexo do coletivo das subjetividades individuais. Antes, tais dimensões se encontram em constantes transformações modificando-se mutuamente (AZEVEDO, 2019, p. 17)

O estudante geralmente entra na universidade em uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças significativas como a passagem da adolescência para a vida adulta, a finalização da educação básica, a decisão em relação a qual profissão seguir, a alteração/ampliação da rede social, entre outras geradoras de ansiedade e constitutivas do processo de construção da identidade do estudante e de seu reconhecimento por sua família, seus amigos e pela sociedade.

Ravanello (TV UFMS, 2019) faz uma explanação importante quanto à necessidade de nos preocuparmos com as experiências comuns de sofrimento de estudantes universitários, as quais fazem parte da constituição da subjetividade. Segundo ele, o jovem acadêmico passa por uma experiência de perda ou de anulação de si, de suspensão de experiências anteriores e de formas de relação com o outro, para tornar-se quem ele ainda não é – o futuro profissional de determinada área, com toda a dimensão subjetiva e expectativas que isso implica. Essas experiências são vividas como sofrimento e quando sentidas como muito violentas, podem levar a atos que objetivam de alguma forma garantir a experiência de si, assegurar a permanência de

si, tais como a autolesão, o abuso de álcool e outras drogas, podendo levar a tentativas de término abrupto do sofrimento como, por exemplo, as tentativas de suicídio.

Pensar o sofrimento psíquico do estudante envolve o histórico pessoal de cada um, aspectos orgânicos, contextos familiares, mas não apenas isso. Ele não pode ser analisado fora do contexto atual em que se dá. É necessário, senão primordial, levar em consideração que ocorre em um ambiente comum: a universidade. Maria Silva Bolguese (2004, apud SILVA JUNIOR, 2019) diz que:

Nesse sentido, não apenas a depressão se banalizou, como também o sofrimento psíquico como tal. Mas tal banalização está associada a discursos que a naturalizam, isto é, que a apresentam como uma condição “natural” do ser humano, resultante de distúrbios orgânicos e, portanto, em última instância, desvinculados do contexto histórico em comum, bem como da historicidade de cada um (MARIA SILVA BOLGUESE, 2004 apud SILVA JUNIOR, 2019, p. 43).

Ravanello (2020) diz que “somente podemos falar de um sofrimento propriamente relativo às experiências vividas na universidade e aos seus modos possíveis de subjetivação se a própria concepção de sofrimento puder ser retirada do enfoque estritamente naturalizante” (RAVANELLO, 2020, p. 217). Dessa forma, reduzir sofrimentos e sintomas a nível individual, natural e biológico impede que práticas adoecedoras na universidade possam ser repensadas.

Corroborando com a ideia de que o sofrimento deve ser analisado em seu contexto, os autores Leão, Ianni, Goto (2019) esclarecem:

Junto a questões eminentemente individuais e singulares (história pessoal, diagnósticos médicos e assim por diante), o sofrimento no ambiente universitário envolve também dimensões socioestruturais, coletivas e institucionais. Isto é, ao mesmo tempo que duas pessoas não experimentam o sofrimento de forma absolutamente igual, há também algo comum, algo coletivamente individualizado. O sofrimento individual pode estar relacionado a (i) questões coletivas, opressões ou violências específicas de determinados grupos (renda e escolaridade, gênero, raça e sexualidade, pessoas com deficiência e assim por diante), a (ii) questões socioestruturais e econômicas (mudanças das condições objetivas de vida e de consciência, modo de produção capitalista, ciclos e crises político-ideológicas e assim por diante) e (iii) relações ligadas diretamente ao contexto da Universidade (produtivismo acadêmico, jornada de trabalho e estudo, assédio moral e sexual, grade curricular, precarização das condições de trabalho e estudo, e assim por diante) (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019, p. 132).

Dessa forma, não se trata de “diagnosticar” a universidade como produtora de patologias, mas de poder pensá-la como instituição em que relações sociais são produzidas e

reproduzidas, trazendo para um espaço de formação de sujeitos, aspectos que norteiam o modo de vida em determinada sociedade e que, por vezes, produzem sofrimentos. Ravanello (2020), ao falar sobre autores de diferentes áreas do conhecimento que têm se manifestado de maneira contrária à redução de dificuldades psicológicas, sociais ou educativas a fatores orgânicos, cita Ehrenberg (2010) que diz:

É com o mesmo intuito que Ehrenberg (2010) destaca o surgimento de uma espécie de cultura da ansiedade vivida atualmente, no qual a função dos psicofármacos é a de assistência tanto no implemento da performance social, quanto da atenção paliativa ao mal-estar de um sujeito sempre impelido à competição e ao sucesso (EHRENBURG, 2010 apud RAVANELLO, 2020 p. 210).

Nesse sentido, pode-se pensar na crítica à apropriação dos modos de sofrer para a implementação de políticas do sofrimento que visam não necessariamente sua redução, mas sua transformação em condições que possibilitem ao sujeito continuar produzindo. Cabe, então, questionar se abordar o sofrimento a partir de uma lógica individualizante, cuja responsabilidade por sua compreensão e manejo é atribuída estritamente a profissionais da saúde, em especial psicólogos e psiquiatras, não seria negar o contexto em que esse sofrimento se dá e reproduzir uma lógica de hegemonia em que aqueles que não se adequam são tratados de forma individualizada, distanciando-os das possibilidades de pensar os fatores comuns de sofrimento na universidade.

Pensar o sofrimento psíquico na universidade a partir dos conceitos dos Estudos Culturais implica entender a cultura como práticas do cotidiano que se constroem na relação e são significadas por meio da linguagem. Nessa perspectiva, podemos pensar no discurso recorrente do sofrimento psíquico como algo restrito do indivíduo que sofre, como se apenas o sujeito fosse o causador do sofrimento e o responsável por sua minimização. E, neste ponto, chamamos atenção para a crença de que o profissional da Psicologia é alguém que chega para resolver o sofrimento que está na mente do sujeito que sofre. As reflexões aqui propostas nos levam justamente a pensar que se os estudantes estão em sofrimento e seus discursos trazem algo de comum relativo à universidade e às vivências universitárias, torna-se necessário pensarmos que o sofrimento se dá na relação com o outro, com os outros, com o contexto em que estão inseridos.

E o que há nesse contexto universitário que leva a tantas narrativas de sofrimento? Geraldi (2010) afirma que:

A exploração capitalista da mão de obra chegou ao intelecto: capacidades de liderança, de improvisação e de criatividade passaram a ser moedas fortes no mercado. E nenhum setor da vida social pode escapar a esta lógica produtora. Incluindo a universidade (GERALDI, 2010, p. 182).

O autor chama atenção ainda para o fato de que o tempo que se passa na universidade, dentro de uma lógica de produção, é reduzido, é abreviado. Ou seja, o tempo de duração de uma graduação, tempo de formação, de transformações subjetivas do estudante, que decorrem do processo de tornar-se algo que ele ainda não é, é reduzido, preenchido por demandas de produtividade, em que a subjetividade se torna mais um entre tantos instrumentos de produção. O estudante deve ser capaz de produzir em qualquer circunstância, inclusive emocional.

Pensando a partir dessa perspectiva, é válido o questionamento trazido por Geraldi (2010, p. 185): “Como uma resposta responsável pode ser construída sob a pressão do tempo, da publicação urgente, da produtividade capitalista exigida do meio acadêmico, talvez o que poderia ser o último território de uma reação aos descentramentos da riqueza concentrada?”.

A cultura do produtivismo e do desempenho inerentes ao modo de produção de nossa sociedade demanda dos estudantes que sejam “gestores de si”, produzam sempre mais e com mais qualidade, demandam competitividade entre os pares e atrelam o sucesso ao esforço pessoal. Todas essas exigências podem levá-los a vivenciar formas de sofrimento como o sentimento de insuficiência, tão presente nos discursos dos estudantes nos dias de hoje. É comum encontrar nesses discursos elementos que evidenciam a pressão por produtividade e a predominância desse sentimento de insuficiência, como se as demandas fossem muito além de suas capacidades de atendê-las.

O filósofo Byung-Chul Han (2017), em seu texto “Sociedade do cansaço”, afirma que:

Cada época possui suas enfermidades fundamentais [...]. É bem verdade que os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas a da positividade. São estados patológicos devidos a um exagero de positividade (HAN, 2017, p. 7).

Esse exagero de positividade leva ao que o autor chama de violência neuronal, violência da positividade, que é uma violência sistêmica, inerente ao sistema capitalista da sociedade em que vivemos, que resulta da exigência da superprodução, do superdesempenho e da supercomunicação. Para Han (2017), a sociedade do século XXI é a sociedade do desempenho, que acaba por levar à exaustão e ao esgotamento. E aqui podemos pensar no sentimento de insuficiência constantemente relatado por estudantes universitários, quando falam de sua relação com a universidade. A sociedade fomenta o desempenho, a “gestão de si”, a iniciativa.

“O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2017, p. 27).

Nesse contexto, sempre visando à produtividade, à positividade, ao fazer sempre mais, tem sido muito comum a busca por recursos para garantir o bem-estar, a eficiência, a agilidade, com destaque para o uso abusivo de medicamentos, de álcool e outras drogas. “A sociedade do desempenho, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do doping” (HAN, 2017, p. 69), o que importa é estar sempre ativo, atento, produtivo e bem. E como é estar bem em um contexto em que o corpo deve funcionar como uma espécie de máquina de desempenho? Em que as emoções, que são o que nos torna seres humanos, são apagadas quando não favoráveis às exigências dessa sociedade? O apagamento das emoções pode ser pensado como um apagamento do sujeito e a universidade, ambiente de formação que está inserida em um contexto social e econômico de desempenho e de produção, acaba, de certa forma, por reproduzir em suas relações esse apagamento. Não há espaço para emoções consideradas ruins.

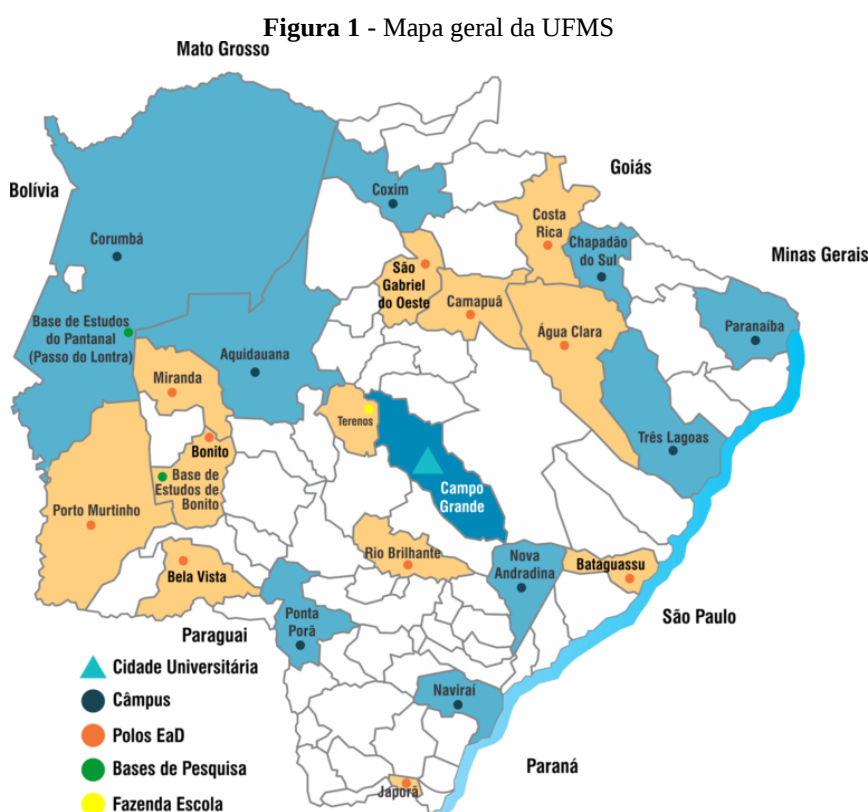
De acordo com Han, “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando” (HAN, 2017, p. 71). Estudantes em sofrimento, por vezes, sofrem em silêncio, sentindo-se incapazes diante do imperativo da felicidade e da produtividade. Esse excesso de positividade busca anular determinados sentimentos e emoções, inculcando no indivíduo a responsabilidade por anular ou neutralizar esses sentimentos em favor da produtividade, da felicidade, do bem-estar, do estar “pleno”.

Quando se fala em sofrimento dos estudantes universitários, destacamos propositalmente a preposição *dos* para chamar a atenção para a individualização do sofrimento, como se fosse característica inerente ao estudante. Contudo, o sofrimento psíquico e suas manifestações têm sido a saída possível para muitos estudantes, frente a um contexto de relações em que esse sofrimento é tido como natural. Ampliar a compreensão sobre o tema, pensá-lo a partir do que traz de comum em suas narrativas – a universidade e as vivências universitárias – possibilita a emergência de um novo no sentido de estratégias de transformação da experiência universitária.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) está localizada em um estado da região Centro-Oeste do Brasil, o qual faz divisa com outros cinco estados brasileiros, a saber: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além de fazer fronteira com dois países da América do Sul – Bolívia e Paraguai. Composto por 77 municípios, possui atualmente 2.839.188 habitantes¹ e conta com uma das maiores populações indígenas do Brasil, sendo a Terena a maior etnia presente no estado. Contudo, além dessa, há também outras etnias como Ofayé Xavante, Kadiwéu, Guató, Guarani e Kaiowá².

A UFMS possui sua sede administrativa e seu Câmpus principal (Cidade Universitária) localizados em Campo Grande, a capital do estado. Contudo, tem Câmpus em mais nove municípios, sendo eles Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Além disso, está presente em outros doze municípios com polos EaD³, bases de pesquisa e fazenda escola, como ilustrado no mapa abaixo.



Fonte: Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/localizacao/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

¹ Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

² Os principais componentes da ‘genética’ cultural de MS. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-cultura-de-ms/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

³ EaD – Educação a distância.

A Universidade oferece 111 cursos de graduação⁴ distribuídos na Cidade Universitária e nos câmpus no interior do Estado, além de cursos de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado – nas mais diversas áreas do conhecimento, tanto de forma presencial quanto à distância. No segundo semestre de 2021, contava com 20.374 estudantes matriculados em cursos de graduação⁵ e 3.261 em cursos de pós-graduação⁶.

Sua comunidade universitária vem aumentando consideravelmente nos últimos dez anos, sendo evidente o crescente ingresso de estudantes indígenas, como pode ser observado na tabela a seguir.

Figura 2 - Estudantes por ano e raça, cor ou etnia

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta
2011	136	1574	64	14416	875	257
2012	212	2771	78	13384	1358	623
2013	434	5805	117	10709	2508	933
2014	493	7272	146	8051	3347	1182
2015	564	8651	240	4915	4336	1448
2016	539	8807	309	2628	5271	1464
2017	601	10134	422	1658	6888	1763
2018	632	10833	578	1017	7802	1994
2019	627	10643	584	1173	7840	1969
2020	607	10661	638	885	7853	1890
2021	611	11002	705	1399	8016	1958

Fonte: Disponível em: <https://numeros.ufms.br/graduacao/alunos/historico>. Acesso em: 05 mai. 2022.

O ensino superior no Brasil tem passado por algumas transformações que ampliam a oferta de vagas nas instituições federais e possibilitam o acesso a cursos de graduação em diferentes regiões do país sem que para isso o candidato tenha que se deslocar de seu estado de origem para concorrer às vagas. Isso ocorre a partir da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, ocorrida em 2009, e da criação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU, em 2010, instituído por meio da Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), posteriormente revogada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012

⁴ Cursos de Graduação da UFMS. Disponível em: <https://prograd.ufms.br/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

⁵ Alunos da Graduação. Disponível em: <https://numeros.ufms.br/graduacao/alunos>. Acesso em: 05 mai. 2022.

⁶ Pós-Graduação – Alunos. Disponível em: <https://numeros.ufms.br/pos-graduacao/alunos>. Acesso em: 05 mai. 2022.

(BRASIL, 2012), que assim o define: “Art. 2º O SiSU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (BRASIL, 2012).

Na UFMS, o SiSU passou a ser adotado como procedimento para seleção de novos estudantes a partir do Processo Seletivo de Inverno de 2010 (OLIVEIRA, 2014). Essa nova forma de seleção para ingresso no ensino superior público tem como principais objetivos, conforme descrito por Ariovaldo, Nogueira (2018), a redução dos custos para a realização do processo seletivo, redução da quantidade de vagas ociosas, democratização do acesso ao ensino superior e ampliação da mobilidade geográfica estudantil. Li (2016) aponta que o último objetivo elencado foi atingido, com a particularidade de que houve um aumento superior na migração interestadual em relação à migração intra estadual. Tal fenômeno possibilita encontrar nas salas de aula em todos os câmpus da UFMS estudantes vindos de diferentes estados do país, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, entre outros, além de diversas cidades de Mato Grosso do Sul, conforme ilustrado abaixo.

Figura 3 - Estados de origem dos estudantes

Estado	Quantidade	Porcentagem
Mato Grosso do Sul	14989	69,34%
São Paulo	3366	15,57%
Mato Grosso	487	2,25%
Paraná	461	2,13%
Rio de Janeiro	415	1,92%
Minas Gerais	366	1,69%
Goiás	277	1,28%
Rio Grande do Sul	187	0,87%
Pará	144	0,67%
Bahia	137	0,63%
Rondônia	112	0,52%
Pernambuco	87	0,40%
Ceará	83	0,38%
Distrito Federal	65	0,30%
Maranhão	59	0,27%
Alagoas	56	0,26%
Santa Catarina	56	0,26%
Amazonas	44	0,20%
Espírito Santo	42	0,19%
Piauí	42	0,19%
Rio Grande do Norte	38	0,18%
Tocantins	24	0,11%
Paraíba	23	0,11%
Sergipe	20	0,09%
Acre	19	0,09%
Roraima	9	0,04%
Amapá	8	0,04%
Total	21616	100,00%



Fonte: Disponível em: <https://numeros.ufms.br/graduacao/alunos>. Acesso em: 05 mai. 2022.

4.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS em um contexto de pandemia: impactos na vida de estudantes universitários

No ano de 2020, chegou ao Brasil o novo Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, doença que se assemelha à gripe, podendo variar desde infecções com sintomas leves ou mesmo assintomáticas, até quadros graves de síndrome respiratória, necessitando de intervenção hospitalar com suporte ventilatório. O vírus espalhou-se pelo mundo de maneira rápida e preocupante por levar grande número de pessoas a óbito e outras tantas a desenvolverem sequelas após a recuperação.

Em relação ao impacto catastrófico promovido pela pandemia no cenário internacional, Birman (2020), em seu livro “O trauma na pandemia do coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas”, publicado “no calor da hora da pandemia do novo Coronavírus” (p. 12), afirma que:

[...] promoveu ao mesmo tempo a suspensão relativa das práticas econômicas e das trocas sociais, em todos os continentes, pelo imperativo de ordem de isolamento social horizontal, que foi devidamente estabelecida pelo discurso da ciência e norteador institucionalmente pela Organização Mundial de Saúde. Em consequência disso, foram produzidas a *ruptura* e a *descontinuidade radical* das práticas de *sociabilidade* e dos *laços intersubjetivos* em todo o mundo, de forma a relançar e a rearticular em outras bases as coordenadas do processo civilizatório, em escala ampla, geral e irrestrita [...] (BIRMAN, 2020, p. 12).

Diante da situação, declarada pela OMS como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em 30 de janeiro de 2020 e caracterizada como uma pandemia em 11 de março de 2020 (OMS, 2020), o país foi levado a tomar algumas medidas de prevenção. Citaremos aqui as medidas relacionadas ao campo da educação, para a compreensão dos impactos da pandemia para as atividades da UFMS.

A primeira medida publicada pelo Ministério da Educação (MEC) foi a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), que dispõe sobre a suspensão das atividades presenciais e sua substituição por estudos dirigidos e remotos no sistema federal de ensino, de maneira emergencial, por até trinta dias, prorrogáveis caso necessário, conforme orientação dos órgãos de saúde:

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias (BRASIL, 2020a).

Já em maio de 2020, a Portaria n. 473 (BRASIL, 2020b) altera o prazo previsto, prorrogando-o por mais trinta dias. Diante do agravamento da pandemia, foi publicada a Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19”, até 31 de dezembro de 2020. De acordo com a referida Portaria, a autorização se dá em caráter excepcional, sendo responsabilidade das instituições de ensino a disponibilização de recursos aos estudantes, para que possam acompanhar as atividades em meios digitais. Diferente das anteriores, esta traz a possibilidade de substituição de práticas profissionais ou que exijam laboratórios especializados, desde que obedeça às Diretrizes Nacionais Curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e atenda aos requisitos dispostos em seu texto. Traz, ainda, a mesma possibilidade para os cursos de Medicina, no que diz respeito às disciplinas teórico-cognitivas:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizam recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalho específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE (BRASIL, 2020c).

Em todas as Portarias, o MEC autoriza as instituições que assim desejarem a suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo. Diante de tais normativas, a UFMS optou por não suspender suas atividades, mas a continuar de forma remota, seguindo as orientações dos órgãos sanitários quanto às medidas de proteção como o distanciamento social, e a garantia do direito à educação superior (UFMS, 2020e):

A UFMS adotou as metodologias de ensino e aprendizagem remotas por meio de ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em substituição às atividades presenciais para todos os cursos de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), inicialmente por 30 dias e estendida enquanto autorizada pelo MEC, em função da pandemia da Covid-19. O ERE tem sido acompanhado por meio de reuniões e pela avaliação de indicadores da Matriz de Contingência das UASs para alinhar as diretrizes, orientações e informações relacionadas às medidas tomadas para a proteção da comunidade universitária em relação à Covid-19 (UFMS, 2020e, p. 4).⁷

As orientações, a definição das estratégias para proteção da comunidade universitária em relação à pandemia de Covid-19 e sua constante revisão passaram a ser responsabilidade do Comitê Operativo de Emergência (COE), instituído pela Portaria 387, de 12 março de 2020, com o objetivo de “gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis na área da saúde, de repercussão nacional” (UFMS, 2020d). A COE/UFMS elaborou o Plano de contingência, instituído por meio da Portaria RTR nº 414, de 17 de março de 2020, para que o Dirigente das Unidades Setoriais, Centrais e Suplementares preencham semanalmente a Matriz do Plano de Contingência com atualização, inclusive, do mapa epidemiológico, quando necessário (UFMS, 2020c). O Plano de Contingência tem por objetivo:

Traçar diretrizes para toda a UFMS, proporcionando a proteção da comunidade universitária, desenvolvendo ferramentas e serviços em prol da sociedade brasileira e apoiando as ações de saúde municipais, estaduais e federal, por meio de sua infraestrutura e equipe especializada, e promovendo a conscientização e o enfrentamento adequado frente a COVID-19, aliado a manutenção das atividades administrativas e acadêmicas, respeitando-se os normativos legais vigentes. As medidas adotadas por este Plano de Contingência dividem-se em três dimensões interdependentes: 1) Medidas de Cuidados com as Pessoas; 2) medidas de Atividades Acadêmicas; e 3) Medidas de Comunicação [...] (UFMS, 2020b, p. 6).

⁷ ERE – Ensino Remoto de Emergência
UAS – Unidade da Administração Setorial

Dessa forma, desde março de 2020 até o final de 2021, as atividades presenciais seguiram suspensas na universidade, tendo sido reavaliadas periodicamente de acordo com o Plano de Biossegurança (UFMS, 2021), elaborado com o objetivo de adotar medidas de proteção à comunidade acadêmica, prevenindo, minimizando ou eliminando riscos que comprometam a saúde de estudantes.

Para que as atividades pudessem ser substituídas pelo ERE, foram elaboradas diversas orientações conjuntas das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis (Proaes), de Graduação (Prograd), de Pesquisa e Pós-Graduação (Propp), de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), da Agência de Tecnologia, Informação e Comunicação (Agetic) e da Secretaria Especial de Educação a Distância (Sead), as quais estão compiladas no Guia de Atividades Acadêmicas durante a Covid-19, destinado a professores, técnicos-administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação (UFMS, 2020a):

No guia há sugestões sobre como lidar com os estudos dirigidos, atividades de extensão, projetos e programas de graduação, pesquisas da graduação e da pós-graduação, durante o período de substituição das atividades presenciais como forma de proteção contra o coronavírus (UFMS, 2020e, p. 7)

Em atenção ao disposto na Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), no que diz respeito à disponibilização de recursos aos estudantes para acompanhamento do ensino remoto de emergência, a UFMS abriu alguns editais de auxílio estudantil:

Dentre os editais que foram abertos, destacam-se:

1. Edital para uso dos laboratórios de informática em todos os campus e Cidade Universitária;
2. Edital para concessão de auxílio inclusão digital – acesso a internet;
3. Edital para concessão de auxílio para aquisição de Equipamentos de Proteção Individual;
4. Cadastro para empréstimo de equipamento tecnológico;
5. Edital para concessão de auxílio alimentação emergencial para estudantes matriculados em campus onde há Restaurantes Universitários (UFMS, 2020e, p.11).

Além das atividades de ensino, as administrativas também foram substituídas pelo trabalho remoto, sendo necessárias adaptações para um novo modo de atender a comunidade acadêmica. Entre essas atividades, estão os atendimentos relacionados à saúde dos estudantes, uma vez que a pandemia traz consequências importantes para a saúde mental da população. Birman (2020) apresenta a importância da atenção à saúde mental enfatizada pela OMS, conforme segue:

Assim, nos meses de maio e junho de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) se pronunciou publicamente sobre a importância da questão da *saúde mental, de forma insofismável*, no que concerne aos *efeitos* psíquicos da pandemia sobre os indivíduos, pelo estresse amplo, geral e irrestrito que a situação indiscutivelmente promove. Para a OMS, o estresse está atravessando a todos na atualidade, em escala mundial, não apenas pelo *isolamento social e físico* a que estamos submetidos neste tempo histórico, mas também pelos *efeitos sociais, culturais e econômicos* que a epidemia já promoveu até o momento e que continuará a produzir ainda mais no futuro, com os seus inquietantes desdobramentos *psíquicos* inquestionáveis. Por isso, ainda na avaliação correta da Organização Mundial da Saúde, deveriam ser destacados os efeitos sociais, econômicos, políticos, culturais e sanitários sobre o registro da saúde mental, que vão certamente acontecer no mundo da *pós-pandemia*, ao se configurar a constituição inexorável do que já se denominou como sendo o *novo normal*, com suas marcas trágicas, nas suas especificidades (BIRMAN, 2020, p. 17-18).

A UFMS conta, atualmente, com quatro profissionais psicólogos vinculados à Proaes na Cidade Universitária – Campo Grande e mais sete psicólogos distribuídos em cinco dos nove Câmpus no interior do Estado. Antes da situação da pandemia, cada profissional exercia suas funções no Câmpus em que está lotado, de acordo com as necessidades locais. Com a readequação do trabalho para o sistema remoto, a equipe se reorganizou de modo a ofertar atendimento remoto em Psicologia, estendendo-o a todos os nove câmpus e à Cidade Universitária.

Foi disponibilizado um formulário online para solicitação de atendimentos em Psicologia, para que os estudantes que sintam necessidade respondam a algumas questões sobre sua identificação, e-mail para contato e motivo da procura. A partir daí, algum dos profissionais da instituição entra em contato para agendar o atendimento, que acontece por meio da plataforma digital acordada entre profissional e estudante. Trata-se de um atendimento pontual para acolhimento e orientações de acordo com a demanda apresentada e, caso necessário, o estudante é encaminhado a outro serviço interno ou externo à instituição.

Além disso, passaram a ser ofertadas ações coletivas de forma remota, tais como rodas de conversa, grupos de leitura, oficinas e outras, que são pensadas e elaboradas de acordo com as necessidades dos estudantes, verificadas por meio do próprio formulário de solicitação de atendimento, ou por consulta específica para esse fim, ou ainda por demandas apresentadas pelos professores e coordenadores de curso. As ações coletivas realizadas de forma remota propiciaram o trabalho em parceria dos psicólogos da instituição, a participação e interação entre estudantes dos diversos câmpus, bem como a presença de professores e profissionais da área, vinculados ou não à UFMS, para contribuição com as temáticas trabalhadas.

Por tratar-se de um trabalho em desenvolvimento durante a pandemia da Covid-19, as ações têm sido constantemente repensadas e planejadas de acordo com as necessidades e circunstâncias que se apresentam tanto no que diz respeito ao ensino remoto de emergência quanto às diversas fases da pandemia ao longo do período. A escuta de estudantes durante esse período levou-nos à necessidade de ampliar a compreensão acerca do sofrimento atrelando-o à realidade pandêmica que alterou a rotina das atividades acadêmicas de maneira tão repentina.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Objetivo geral e objetivos específicos

A pesquisa tem por objetivo geral investigar relatos das vivências acadêmicas e de sofrimento psíquico de estudantes de graduação da UFMS durante o período de pandemia da Covid-19.

Como objetivos específicos, busca:

1. Descrever narrativas de vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de graduação da UFMS;
2. Analisar as narrativas a partir da perspectiva da psicologia social e dos estudos culturais; e
3. Ampliar a compreensão acerca do sofrimento psíquico de estudantes universitários.

5.2 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo exploratório-descritivo de corte transversal⁸.

5.3 Participantes

Os participantes da pesquisa são estudantes de graduação da UFMS que em algum momento durante o curso manifestaram dificuldades emocionais/psicológicas e procuraram atendimento psicológico oferecido pela Universidade.

5.4 Procedimentos

O interesse em pesquisar sobre o sofrimento psíquico de estudantes universitários surgiu a partir da atuação profissional da pesquisadora enquanto psicóloga da UFMS. Desde o ingresso na instituição, muitos foram os relatos de estudantes que traziam elementos importantes de sofrimento relacionados à fase da vida em que se encontram, às expectativas quanto ao futuro profissional, às frustrações quanto à escolha do curso, ao sentimento de insuficiência em relação às atividades acadêmicas, às dificuldades nos relacionamentos interpessoais, às dificuldades de adaptação à cidade e à cultura local, no caso de estudantes vindos de outras regiões, à distância da família e dos amigos, além de sintomas como alterações no sono, na alimentação, consumo

⁸ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50811821.9.0000.0021.

excessivo de álcool, dificuldade de falar em público, pensamentos de morte, entre outros. Boa parte dos relatos apresentavam estreita relação com o ambiente em que se manifestam – a universidade.

No ano seguinte ao ingresso na universidade, o interesse em aprofundar os estudos sobre o tema transformou-se em um anteprojeto de pesquisa que tinha por objetivo pesquisar o sofrimento psíquico de estudantes vindos de outras regiões do país para o CPAQ, uma das demandas que mais apareciam nos atendimentos psicológicos prestados aos estudantes. Contudo, atravessado pela pandemia da Covid-19, o primeiro semestre do Mestrado em Estudos Culturais foi um desafio. Momento de reorganizar práticas profissionais, iniciar trabalho e ensino remoto, esse também foi um momento de reorganização do projeto de pesquisa.

Diante de uma realidade que provocou grandes alterações na rotina acadêmica, o projeto precisou ser revisto. Uma pesquisa que busca pensar o sofrimento psíquico a partir dos Estudos Culturais não poderia desconsiderar o contexto pandêmico atual, que trouxe alterações importantes em todos os cenários da vida. Portanto, o estudo passou a considerar os relatos das vivências de estudantes de graduação da UFMS em um contexto de pandemia. Iniciou-se a leitura dos autores apresentados durante as disciplinas do curso e a busca por demais autores que pudessem ser utilizados como referencial teórico para a pesquisa.

Durante o segundo semestre, encontramos autores tanto da Psicologia Social quanto dos Estudos Culturais que muito poderiam contribuir para o objetivo principal deste trabalho: o de ampliar as compreensões acerca do sofrimento psíquico de estudantes universitários. Passamos, então, às leituras e à construção do referencial bibliográfico, delineando os temas a serem tratados a partir dos relatos dos estudantes: a subjetividade, o sofrimento e as narrativas.

Já o terceiro semestre foi o momento de construção do instrumento de pesquisa, um questionário composto por cinquenta e uma questões, dentre elas, trinta e oito objetivas e treze questões abertas divididas em três seções: aspectos sociodemográficos e ocupacionais, pandemia e ensino remoto de emergência e sobre a mudança de cidade/estado. O projeto foi, então, submetido à aprovação da Plataforma Brasil, passou por alguns ajustes necessários sendo, por fim, aprovado de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50811821.9.0000.0021, Parecer nº 5.300.611. Devido às restrições impostas pela pandemia, o questionário foi elaborado via plataforma online (Google Formulários) e enviado por e-mail para os estudantes com o convite a participarem.

Foram convidados a participar da pesquisa estudantes que em algum momento da graduação manifestaram dificuldades emocionais/psicológicas e foram atendidos pela pesquisadora, enquanto psicóloga da UFMS, durante o período da pandemia da Covid-19.

Conforme descrito no capítulo anterior, o serviço de psicologia foi reorganizado e os profissionais da universidade passaram a atender estudantes de todos os câmpus, não apenas daquele nos quais estavam lotados. Dessa maneira, optamos por enviar o formulário com o convite para participação na pesquisa para os estudantes atendidos pela pesquisadora.

5.5 Análise dos dados

Os dados foram analisados à luz dos teóricos da Psicologia Social e dos Estudos Culturais.

5.6 Hipóteses

H1. Estudantes com menos idade apresentam mais dificuldades emocionais/psicológicas em relação a estudantes com mais idade.

H2. Estudantes que já apresentavam dificuldades emocionais/psicológicas antes da pandemia tiveram suas dificuldades aumentadas.

H3. Estudantes que não apresentavam dificuldades emocionais/psicológicas antes da pandemia, passaram a apresentá-las durante a pandemia.

H4. Estudantes que precisaram se mudar de cidade/estado para cursar a graduação apresentam maior sofrimento psíquico do que estudantes que não precisaram se mudar para cursar a graduação.

H5. Estudantes que não tiveram dificuldades emocionais/psicológicas antes de iniciar a graduação têm melhor saúde mental do que estudantes que tiveram dificuldades emocionais/psicológicas antes de iniciar a graduação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados a partir do Questionário (Apêndice A) aplicado a estudantes de graduação da UFMS e a discussão sobre as narrativas coletadas.

6.1 Caracterização dos aspectos sociodemográficos e ocupacionais dos participantes

Os participantes da pesquisa foram identificados como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4 e Estudante 5. Dois deles se declararam brancos, dois pardos e um preto. Três deles têm entre 21 e 24 anos e são solteiros, dois tem entre 25 e 30 anos, sendo um casado e um solteiro. Três afirmaram morar com a família, um com amigos e outro com namorado, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Aspectos sociodemográficos dos participantes da pesquisa

	Raça/etnia	Faixa etária	Estado civil	Reside com
Estudante 1	Branca	21 e 24 anos	Solteiro (a)	Família
Estudante 2	Parda	21 e 24 anos	Solteiro (a)	Família
Estudante 3	Parda	21 e 24 anos	Solteiro (a)	Amigos
Estudante 4	Branca	25 e 30 anos	Casado (a)	Família
Estudante 5	Preta	25 e 30 anos	Solteiro (a)	Namorado

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto aos aspectos ocupacionais, todos os estudantes estão cursando a segunda metade da graduação, entre o 6º e o 8º semestre do curso. Três deles declararam receber os seguintes auxílios estudantis: permanência⁹, alimentação emergencial¹⁰ e moradia¹¹. Apenas três, cumprindo jornada entre 4 e 8 horas por dia, dois de forma presencial e um de forma remota. Três estudantes declararam que foi preciso mudar de cidade para cursar a graduação, como consta na tabela a seguir.

⁹ O auxílio permanência “é um repasse financeiro ao acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade”. O principal objetivo dessa modalidade de auxílio é o de garantir a permanência na Universidade, reduzindo os índices de evasão. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/assistencia-estudantil/seae/auxilio-permanencia/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

¹⁰ O auxílio alimentação emergencial foi criado durante a pandemia e “consiste em subvenção financeira, com periodicidade e desembolso mensal, destinado a atender estudantes em vulnerabilidade, regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais dos Campus de Três Lagoas, de Corumbá e da Cidade Universitária, enquanto perdurar a suspensão da atividade dos Restaurantes Universitários devido às medidas emergenciais para conter o avanço do Coronavírus (Covid-19)”. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/auxilio-alimentacao-emergencial-pandemia/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

¹¹ O auxílio moradia consiste na “concessão de benefícios aos discentes que comprovem ser oriundos de famílias residentes ou domiciliadas em municípios fora do Câmpus no qual está matriculado”. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/assistencia-estudantil/seae/auxilio-moradia/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

Tabela 2 - Aspectos ocupacionais dos participantes da pesquisa

	Semestre do curso	Recebe auxílio estudantil? Qual?	Trabalha?	Horas/dia	Presencial / remoto?	Mudou de cidade para cursar a graduação?
Estudante 1	6º semestre	Permanência	Não			Não
Estudante 2	8º semestre	Não	Sim	4 a 8 horas	Presencial	Sim
Estudante 3	6º semestre	Permanência	Sim	4 a 8 horas	Remoto	Sim
Estudante 4	6º semestre	Não	Sim	4 a 8 horas	Presencial	Não
Estudante 5	8º semestre	Permanência Moradia Alimentação emergencial	Não			Sim

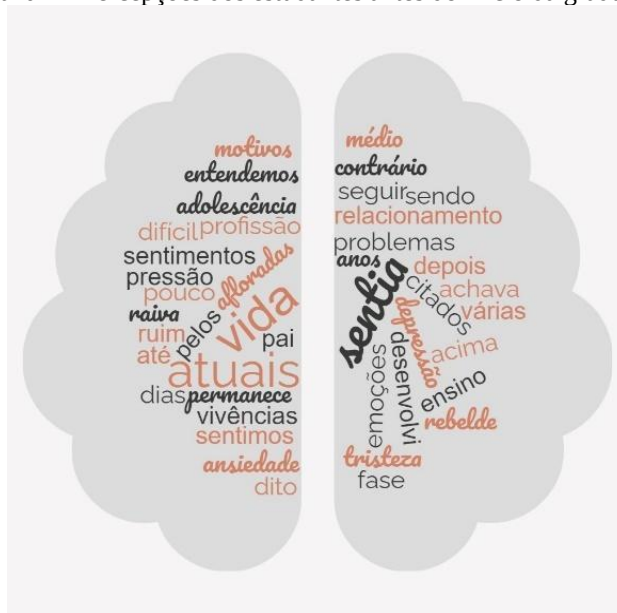
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No próximo item, analisaremos as respostas dos estudantes às questões abertas sobre sua saúde mental e qualidade de vida antes e depois de iniciar a graduação e durante a pandemia e o ensino remoto de emergência.

6.2 Narrativas dos estudantes em relação à pandemia e ensino remoto de emergência

Os resultados foram organizados para análise conforme a temporalidade da ocorrência de dificuldades emocionais/psicológicas – antes do início da graduação, depois do início da graduação, durante a pandemia e o ensino remoto de emergência – e quanto à mudança de cidade/estado para cursar a graduação, conforme segue:

a) Antes do início da graduação

Figura 4 - Percepções dos estudantes antes do início da graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudantes foram questionados se apresentaram dificuldades emocionais/psicológicas em algum momento da vida, antes de ingressar na graduação e a maioria disse que sim, conforme descrito a seguir:

Estudante 1: *O final do ensino médio e a pressão sobre o que fazer da vida e qual profissão seguir.*

Estudante 2: *Relacionamento com meu pai era difícil, e eu sentia muita raiva dele.*

Estudante 3: *Creio que na adolescência realmente sentimos várias emoções afloradas, por conta disso não entendemos tudo que nos é dito e até mesmo parece valer a fase rebelde da vida, sentia tristeza por sentimentos que achava que havia sobre mim sendo que na verdade foi sempre ao contrário, é engraçado em lembrar como tudo poderia parecer muito ruim sendo que na realidade era algo pouco visto as vivências atuais. Tive problemas como depressão pelos motivos citados acima e anos depois desenvolvi ansiedade, essa última que permanece até os dias atuais.*

Diante dos relatos descritos, foi possível observar que a fase da vida em que os estudantes participantes da pesquisa se encontram – período da adolescência, final do ensino médio –, as relações familiares, a iminência de decisões importantes para a vida como, por exemplo, qual profissão seguir, as pressões sociais e percepções individuais já trazem elementos de sofrimento aos estudantes antes mesmo de ingressarem na universidade. A pressão sobre a definição de seu futuro, as escolhas que deverá fazer, em um momento em que ainda estão em processo de formação enquanto sujeitos, em alguns casos, acaba por acarretar transtornos mentais, como a depressão e a ansiedade, por exemplo, citados pelo Estudante 3.

Parece haver certa naturalização dos sofrimentos e da chamada rebeldia na adolescência, como se todos os conflitos emergentes nesse período fossem característicos de uma fase que passa com a chegada da fase adulta. Bolguese (apud Silva Junior, 2019) fala sobre a banalização do sofrimento psíquico, o que fica evidente na narrativa do Estudante 3 quando fala sobre as emoções afloradas na adolescência e sobre a rebeldia nessa fase da vida. Contudo, a naturalização do sofrimento como algo desvinculado das características pessoais de cada um, do contexto em que se encontram e sem uma possibilidade de falar e de pensar sobre isso, pode levar ao desenvolvimento de transtornos que perduram em outras fases da vida.

b) Depois do início da graduação

Figura 5 - Percepções dos estudantes depois do início da graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Questionados sobre a ocorrência de dificuldades emocionais/psicológicas depois do ingresso na universidade, todos responderam de maneira afirmativa:

Estudante 1: *Minha dificuldade era trabalhar em grupo, pois não conseguia desenvolver isso.*

Estudante 2: *Dificuldades financeiras, e todas as questões emocionais da minha vida vieram à tona, acredito que fiquei muito vulnerável com essas mudanças, e não foi fácil, eu passava por dificuldades e não contava para minha mãe, pra não preocupar ela. Mas faltava dinheiro e eu passei a ter muitas crises de ansiedade, que eu nem sabia o que era quando tive as primeiras.*

Estudante 3: *Com o passar do desenvolvimento da ansiedade na adolescência se intensificou na fase jovem e desde que começou a pandemia teve grande piora pelo isolamento e falta de contato social, é como se essa perda de convivência tivesse tornado a ideia de estar perto de qualquer público muito desagradável não para permanecer dentro de uma sala de aula por exemplo, mas com um dia ter que falar ou fazer uma apresentação de seminário (o que antes era totalmente normal mesmo com a ansiedade).*

Estudante 4: *Irritada, inquieta, tensa, emotiva, pânico, esquecimento de coisas simples.*

Estudante 5: *Tinha frequentes crises de ansiedade desde o início do curso, devido a pressão da faculdade e outros problemas pessoais.*

Nunca procurei ajuda psicológica. Esses problemas só aumentaram depois da pandemia.

Nota-se nas narrativas acima, o quanto as mudanças nas condições de vida, tanto no que diz respeito a aspectos financeiros quanto à necessidade de estabelecer relacionamentos interpessoais que dependem de habilidades sociais importantes como falar em público e fazer trabalhos em grupo, produzem sofrimento, interferindo nas vivências acadêmicas. As expectativas de que o indivíduo precisa dar conta de suas condições de sobrevivência ao mesmo tempo em que precisa se adaptar à nova realidade e exigências da academia acabam por reforçar a individualização do sofrimento.

O relato do Estudante 3 confirma aquilo que Ravanello (TV UFMS, 2019) apresenta como uma vivência de suspensão de experiências anteriores e de formas de relação com o outro. O estudante afirma passar por dificuldades, mas não fala sobre elas com sua família, mais uma vez em uma aparente tentativa de lidar com as novas condições de vida sozinho, como se o esperado nessa nova fase fosse um “dar conta de suas próprias dificuldades” e não um processo de desenvolvimento e amadurecimento gradual e progressivo.

A dificuldade de se adaptar às novas exigências da universidade, por vezes diferentes daquelas do ensino médio e que refletem as exigências da sociedade em relação ao comportamento do futuro profissional – iniciativa, proatividade, capacidade de trabalho em equipe, entre outras – pode levar a sintomas como os descritos pelo Estudante 4, a saber: irritação, tensão, esquecimento, medo excessivo. O próprio relato curto e objetivo, citando apenas sintomas, sem narrativas que os acompanham atribuindo sentidos a eles demonstram a dificuldade de pensar o sofrimento para além de suas consequências diretas. O que parece importar é a resolução de tais sintomas, para que se dê conta de ser um estudante universitário.

c) Durante a pandemia e o ensino remoto de emergência

Figura 6 - Percepções dos estudantes durante a pandemia



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto à pergunta “Houve alteração nas dificuldades emocionais/psicológicas durante a pandemia e o ensino remoto de emergência?”, dois participantes responderam que tiveram suas dificuldades aumentadas e dois afirmaram que surgiram novas dificuldades, como pode ser observado a seguir:

Estudante 1: Tinha ansiedade, e na pandemia isso só aumentou, passei a ter vários episódios durante a quarentena.

Estudante 2: Piorou bastante a minha ansiedade e eu várias vezes me pego paralisada sem conseguir produzir nada na Universidade.

Estudante 3: Acredito que com a pandemia o modo antissocial tenha se afluído em mim, antes a convivência com ambientes cheio de pessoas era comum e eu poderia me socializar muito bem, porém agora

sinto certa fobia em pensar em ter que falar em público, em realizar apresentações sendo no modo remoto ou presencial e acredito que caso eu precise interagir com outras pessoas que sejam desconhecidas minhas ou não tenha proximidade terei dificuldades, assim como a tendência a permanecer quieta nesses locais, a ideia de convívio novamente não é tão agradável assim, parece até que houve uma certa acomodação pelo longo tempo vivendo da mesma forma.

Estudante 4: *Antes da pandemia já tinha algumas dificuldades, porém com a pandemia elas afloraram e surgiram dificuldades maiores, como crises e etc.*

Estudante 5: *Aumentaram. Com a pandemia tudo piorou. Cheguei ao ponto de não conseguir levantar da cama para fazer as coisas, perdi a vontade de tudo, me sentia inútil por só ficar dentro de casa. Ficar sozinha também me prejudicou muito. Tinha muitos pensamentos suicidas. Foi onde vi que necessitava de ajuda e que sozinha não conseguiria sair disso.*

As narrativas acima descritas trazem suas particularidades, mas também dois aspectos em comum que chamam atenção por aparentarem relação um com o outro e ambos com o momento pandêmico atual: o aumento da ansiedade e das demandas por produtividade. Os estudantes afirmam que antes do início da pandemia apresentavam sintomas de ansiedade, mas, de certa forma, conseguiam lidar com isso sem maiores prejuízos. No entanto, a necessidade do distanciamento social, a suspensão das atividades presenciais e a substituição pelo ensino remoto de emergência parecem ter intensificado tais sintomas a um nível importante de sofrimento, que interfere em suas capacidades de ação diante das exigências da graduação.

As dificuldades nas relações interpessoais e o medo do contato com as pessoas são citados em dois momentos distintos da entrevista pelo Estudante 3. Sobre isso, podemos citar o que Birman (2020) apresenta sobre os impactos da pandemia para as formas de vida atuais:

*A pandemia em curso representa o maior acontecimento sanitário ocorrido no mundo desde a gripe espanhola de 1918 e apresenta efeitos ainda mais catastróficos que a pandemia do HIV/aids dos anos 1980. Assim, colocou em suspensão todas as atividades sociais e econômicas na totalidade dos países, transformou de forma radical *formas de vida* e de *sociabilidade*, que remetem seja para relações singulares do sujeito com o seu corpo, seja para as relações plurais do sujeito com o Outro em diversos contextos, assim como nas suas mais diferenciadas formas de existência, nos registros real e simbólico (BIRMAN, 2020, p. 14).*

De fato, a necessidade do distanciamento social para proteção em relação a uma ameaça invisível – a contaminação pelo novo coronavírus – parece deixar consequências importantes para o convívio social que se refletem nas vivências acadêmicas. O estar com o outro, antes

uma necessidade, hoje parece ameaçador à própria integridade física do estudante. A substituição dos contatos presenciais pelos contatos mediados por tecnologias, por vezes, ameniza as dificuldades do isolamento, mas nem sempre é suficiente para tal.

Schmidt *et al.* (2020) descrevem os impactos do distanciamento social para a saúde mental da população, conforme segue:

A mudança brusca nas atividades do dia a dia (ex., rotina de trabalho, estudos e convívio comunitário), por vezes sem previsão de quando ocorrerá o retorno à “vida normal”, pode provocar sofrimento e insegurança, visto que é preciso lidar com o futuro imprevisível. Além disso, a diminuição das interações face a face tende a gerar a sensação de isolamento social, a qual é comumente acompanhada pela sensação de isolamento emocional e de privação de liberdade.

Essas consequências podem ser agravadas para pessoas que apresentam fragilidades nas redes socioafetivas, instabilidade no emprego e dificuldades financeiras, ou mesmo que não contam com um local adequado para se manter em distanciamento social (ex., domicílio com espaço apropriado para o número de moradores, iluminado, em que há acesso a suprimentos, tais como água, comida, roupas, medicamentos e recursos necessários para a vida diária e para a prevenção ou o tratamento da infecção). Além de poderem intensificar as emoções negativas, esses fatores também tendem a prejudicar a adesão às medidas de distanciamento social.

[...] Estudos têm revelado ainda que outros sintomas psicológicos são recorrentes em situações de distanciamento social, a saber: solidão, desesperança, angústia, exaustão, irritabilidade, tédio, raiva e sensação de abandono. Observa-se também maior probabilidade de ocorrência de distúrbios do sono, abuso de substâncias psicoativas e ideação suicida, bem como agravamento de transtornos mentais preexistentes (SCHMIDT *et al.*, 2020, p. 115-116).

É notório que as dificuldades em lidar com as emoções que surgem durante a pandemia acometem a população em geral e, por vezes, intensificam-se quando se trata de estudantes universitários. O momento da passagem pela universidade, marcado por mudanças significativas na vida, transição para a vida adulta, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de habilidades sociais necessárias para a futura atuação profissional, tem sido atravessado por uma situação de emergência em saúde pública que afeta diretamente a relação dos estudantes com a universidade, suas expectativas e vivências nesse período.

Em relação a como estavam emocionalmente antes do início da pandemia, as respostas fornecidas foram as seguintes:

Estudante 1: *Razoavelmente bem. Antes da pandemia, estava fazendo tratamento psicológico e estava progredindo mais com a pandemia o avanço que tinha feito parou e comecei a ficar ansioso por tudo.*

Estudante 2: *Mal. Não era boa.*

Estudante 3: *Normal. Meu transtorno de ansiedade só aparecia antes da pandemia em dias de prova, apresentações de seminário ou até mesmo entrevistas de estágio, caso contrário era muito difícil apresentar algum sintoma ou dificuldade a respeito disso, porém até mesmo nesses casos conseguia me manter bem e de certa forma controlar os sintomas e efeito desse nervosismo não era algo que me impediria de realizar quaisquer ações.*

Estudante 4: *Razoavelmente bem. Era ansiosa, porém eu não percebia. Tinha esquecimentos também, porém isso não me incomodava, não via isso como um problema.*

Estudante 5: *Razoavelmente bem. [...] desde o início do curso já sofria com crises de ansiedade por conta do curso em si e outras demandas da vida pessoal. Porém, nunca procurei ajuda, tinha minhas crises mas ficava estável. Talvez se eu já estivesse em tratamento, os problemas não teriam se acentuado e chegado ao ponto que chegou depois da pandemia.*

Observa-se nas narrativas acima que a maioria dos participantes da pesquisa mencionaram mais uma vez a ansiedade pré-existente antes da pandemia e seu aumento durante o período. Demandas próprias da vida universitária já eram suficientes para que esses estudantes apresentassem reações ansiosas, porém não chegavam a impedir o desempenho acadêmico, não sendo vistas por eles como um problema. Depois do início da pandemia, a ansiedade parece ter se intensificado ao ponto de ser percebida como um problema.

A OMS publicou em março de 2022, dois anos após o início da pandemia, um resumo científico com dados iniciais sobre as repercussões da pandemia para a saúde mental da população em geral. De acordo com as informações constantes no documento, houve um aumento em torno de 25% de sintomas relacionados à depressão e à ansiedade durante o primeiro ano da situação de emergência, sendo este aumento significativo em relação a populações específicas, tais como a de estudantes universitários. São apontados como fatores de risco: ser menor idade, ser do sexo feminino e ter condições de saúde pré-existent (OMS, 2022).

Corroborando com esses dados, Dalpiaz *et al.* (2021), em seu estudo sobre “O impacto da primeira onda de Covid-19 na saúde mental de estudantes brasileiros”, constatou alta prevalência de problemas de saúde mental nessa população. Segundo os autores:

Os sintomas mais prevalentes na amostra foram ansiedade e depressão. Ser mulher, ter diagnóstico prévio de transtornos psiquiátricos e estar a mais de

60 dias em isolamento social foram positivamente associados com uma maior severidade dos sintomas de ansiedade e depressão. Ainda, quanto menor a idade e quanto menor a qualidade de vida do estudante, maiores foram os níveis de severidade desses sintomas (DALPIAZ *et al.*, 2021, p. 116).

A pesquisa contou com a participação de 810 estudantes, sendo 83,1% do sexo feminino e 15,9 do sexo masculino, com média de idade de 24 anos.

Schmidt *et al.* (2020) afirmam que:

A rápida mudança nos modos de vida habituais pode contribuir para o desencadeamento de reações e sintomas de estresse, ansiedade e depressão. Adicionalmente, o medo de ser acometido por uma doença potencialmente fatal, cuja causa e progressão ainda são pouco conhecidas, afeta o bem-estar psicológico das pessoas. Em certa medida, quando experienciadas de maneira leve, essas reações podem atuar como fatores de proteção, pois levam a comportamentos mais cautelosos no que diz respeito à exposição aos riscos de contágio (SCHMIDT *et al.*, 2020, p. 115-116).

A intensificação da ansiedade durante o período da pandemia, que no contexto acadêmico fica evidente quando os estudantes relatam dificuldades aumentadas nos estudos, na concentração, na apresentação de trabalhos, em dias de prova, pode ser pensada como uma reação normal diante de uma situação anormal. A mudança abrupta nos modos de vida e de sociabilidade, a falta de previsão para o encerramento da situação de emergência e da necessidade de distanciamento social, a ausência de informações precisas acerca da evolução e tratamento da doença aliadas ao excesso de informações, verdadeiras ou não, sobre aumento no número de pessoas contaminadas, aumento no número de pessoas mortas pela doença, agravamento dos sintomas, sobrecarga no sistema de saúde, são fatores que contribuem para reações como as relatadas, que influenciam diretamente no desempenho acadêmico.

Em relação a como se sentem a partir do início da pandemia, responderam da seguinte forma:

Estudante 1: *Normal. Minha saúde emocional ficou muito abalada, pois aumentou a pressão com o ensino remoto e fazer a conciliação das atividades de casa e da faculdade ficou difícil, pois estamos sempre dentro de casa.*

Estudante 2: *Normal. Tem dias que são melhores, e outros piores, eu estou aprendendo a lidar comigo e com minhas variações emocionais, estou mais tranquila depois que voltei para casa dos meus pais.*

Estudante 3: *Razoavelmente bem. Com o início da pandemia circunstâncias que antes não havia, surgiram, principalmente com o ensino remoto, questões como cansaço pelo número de atividades, aulas, trabalhos, e até mesmo como não se sentir confortável para ligar*

nem o microfone e nem mesmo a câmera, em casos que necessitem disso eu opto por no máximo o microfone e apenas o tempo necessário. O ensino remoto não está realmente sendo eficiente, pois, a defasagem de aprendizado é muito grande, e quase mínimo realmente aprender os conteúdos, é bem claro que passar em todas as disciplinas é de fato realizável, porém de fato sentir que absorveu a matéria e teve o mesmo proveito do que era antes com o presencial não pode ser dito. Admito que no começo da pandemia até se pendurou a vontade de realmente tentar ao máximo aprender diante de toda a dificuldade que tinha, mas depois de alguns meses isso se extinguiu.

Estudante 4: *Mal. Sob pressão, muito ansiosa, com mãos e pés suando, dores de cabeça, muito tensa, com insônia, emotiva, estressada etc.*

Estudante 5: *Mal. No início acho que ninguém imaginava a proporção de tudo isso e até onde chegaria. Eu particularmente, pensem que fossemos voltar as atividades normais dentro de meses, mas a realidade foi outra, extremamente difícil. Tive muita dificuldade com o ensino remoto, não aprendi praticamente nada, chegou um ponto que não aguentava mais assistir as aulas remotas, estava completamente desmotivada, querendo desistir de tudo.*

O relato do Estudante 3 traz a dimensão da produtividade, tão evidente no início da pandemia, quando a ideia que circulava era de que seria possível aproveitar o tempo maior passado em casa para estudar, fazer novos cursos, aprender assuntos e habilidades diferentes. Segundo seu relato, no início do ensino remoto houve o interesse em tentar aproveitar ao máximo esse período para aprender. Contudo, conforme o tempo foi passando e a situação se prolongando, esse interesse cessou e, aparentemente, o cansaço veio à tona.

Já o Estudante 1 traz outro aspecto importante em sua narrativa. Afirma que a dificuldade em conciliar os afazeres domésticos com as responsabilidades da graduação foi outro fator que interferiu em sua saúde emocional e, consequentemente, no desempenho acadêmico. Nota-se que a pandemia trouxe outra dificuldade no sentido da invasão da casa, do espaço privado, de descanso e intimidade, quando instaura a necessidade de que todas as atividades sejam feitas de maneira remota, por videochamadas, reuniões online, aulas e outros eventos em que ligar a câmera e/ou microfone implica em algo semelhante a abrir as portas de sua casa para professores, colegas e demais participantes da aula ou do evento em que está participando.

Rabello, Souza, Martins (2020), em seu texto sobre “Educação remota em tempos de Covid-19”, apresenta algumas das dificuldades do ensino mediado por tecnologias sob a ótica dos professores, o que ajuda a pensar no quanto esse novo formato de ensino emergencial que precisou ser implantado às pressas impactou a relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, durante esse período.

A angústia do professor que antes dispunha do contato visual e da proximidade do seu aluno, fatores que lhe permitiam fazer avaliações graduais a respeito do nível de compreensão da turma como um todo. Hoje, sem conseguir ver todos os alunos, dispersos numa plataforma que os dispõem em diversas abas. Vendo a si mesmo constantemente – o que nos atina para um viés narcísico da situação –, o professor visualiza apenas fotos e nomes de alguns alunos, que, com seus microfones desligados para não atrapalharem as aulas com os barulhos usuais do seu ambiente doméstico, fazem parecer que aquele profissional esteja sozinho diante da tela. Quando a conexão de internet (do professor e dos alunos) permite, é possível exigir que os alunos liguem suas câmeras, o que não costuma alterar a sensação anteriormente descrita.

Aquele aluno que costumava ficar disperso na aula ou mexendo no celular e que podia ser provocado pelo professor “que tudo via”, agora pode se conectar à plataforma, acessar a aula enquanto realiza seus afazeres domésticos. O aluno tímido, que, embora não se manifestasse, mostrava no olhar seu interesse durante as aulas presenciais, não aparece mais (embora, sejamos justos, ele pode passar a falar mais pelo chat privado). O aluno aplicado e participativo – e não apenas ele – de vez em quando tem problemas na conexão e não consegue se conectar ou permanecer na plataforma. Sem seus meios tradicionais de *feedback*, mas sendo cobrado a cumprir sua tarefa de transmissão e/ou de mediação do saber, o professor passa a solicitar mais e mais tarefas para conseguir esse retorno e os alunos, por sua vez, queixam-se de sobrecarga.

Tal sobrecarga, como já mencionamos, não é apenas dos alunos. Ela é, em primeira instância, relegada ao professor, que agora precisa, além de tudo o que já foi apontado, dirimir as contradições e os paradoxos resultantes das diversas mudanças elencadas e que se apresentam como soluções atropeladas e atrapalhadas (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020, p. 104).

É evidente nas narrativas dos estudantes e no trecho apresentado pelas autoras acima o quanto as formas de vida e sociabilidade, conforme dito por Birman (2020), se alteraram durante a pandemia no contexto acadêmico. As relações, antes presenciais, traziam possibilidades de lidar com questões emocionais, demandas acadêmicas e familiares de uma maneira diferente, com separação de tempo e espaço essenciais para a organização de tarefas e até mesmo para a saúde mental.

Em relação à qualidade de vida atual, os estudantes responderam:

Estudante 1: *Regular. A qualidade de vida está regular, pois sei que não consegui controlar as crises de ansiedade e isso tem afetado meu desenvolver.*

Estudante 2: *Boa. Está melhorando, ainda tenho que me tratar com um profissional, mas já me sinto mais aconchegada onde estou.*

Estudante 3: *Regular. Acredito que a qualidade de vida atual devem ser levados em consideração vários fatores, como pessoas convivendo com a perda do covid – o que não é meu caso, entender que a maioria está cansado com tudo que está passando e por fim também lembrar o impacto que o governo atual vem trazendo em nossas vidas. Diante*

disso falo por mim, o impacto que o preço do mercado tem na minha vida como estudante que mora sozinha e não pouquíssimo auxílio da família porque eles também estão vivendo com muito pouco. O aumento de coisas como água, luz, gás e comida significa muito na vida de quem está lutando todos os dias para sobreviver, não há como não falar que todo mês não penso que todo o dinheiro que possuo (do estágio + auxílio da faculdade) irá todo para sanar essas contas, então digo que minha qualidade de vida é regular, pois sou uma pessoa grata por ter saúde e pelos meus familiares também estarem bem, mas que sofre com a consequência de pensar que antes da pandemia era muito mais fácil sobreviver.

Estudante 4: *Regular. Por fazer terapia com uma psicóloga, estou aprendendo a controlar minha mente e me sinto bem melhor.*

Observa-se em comum no relato dos estudantes entrevistados a intensificação de sofrimentos durante a pandemia. O distanciamento social propiciou mais momentos de contato consigo, com suas dificuldades, evidenciou e potencializou sofrimentos pré-existentes, trazendo à tona o que já era presente, mas, de certo modo, controlado pelas condições de vida antes da pandemia, pela ocupação dos espaços antes permitidos – a universidade, os espaços de convivência, as praças, os parques, os bares etc.

O aumento das atividades, trabalhos, eventos online, aulas e cursos, o aumento da pressão por produtividade, por “reinventar-se” durante o distanciamento social tem desencadeado sofrimento, ansiedade, tristeza e cansaço. A passagem pela universidade, momento importante de formação, de transformações subjetivas do estudante, a qual já vinha sendo abreviado na universidade, conforme diz Geraldi (2010), passou a ser ainda mais preenchido com demandas por produtividade, já que em casa, em tese, os estudantes teriam mais tempo e maior disponibilidade para se dedicarem às atividades acadêmicas, devido a não necessidade de deslocamento, por exemplo.

De acordo com Han (2017), a contemporaneidade produz adoecimentos pelo excesso de positividade, ou seja, pelas exigências de que o indivíduo produza sempre mais, reinvente-se, apresente resultados cada vez mais satisfatórios, estando sempre pronto e em condições adequadas para isso. A consequência dessa exigência de superdesempenho pode ser notada nas narrativas que apontam o cansaço, a insônia, a ansiedade, o estresse, especialmente intensificados durante o período pandêmico.

Falas como “[...] sei que não consegui controlar as crises de ansiedade [...]” (Estudante 1), “[...]estou aprendendo a controlar minha mente [...]” (Estudante 4), “[...] estou aprendendo a lidar comigo e com minhas variações emocionais [...]” (Estudante 2) corroboram com a prerrogativa do superdesempenho. É como se o estudante precisasse controlar sua mente, suas

emoções, suas crises, ainda que consideradas reações normais diante de uma situação anormal (MARTÍN-BARÓ, 2017) como a pandemia, para estarem sempre produtivos.

Tais relatos demonstram a dificuldade de pensar de forma mais ampla sobre emoções consideradas negativas, sintomas e crises, atribuindo-as a si, individualizando e naturalizando a dificuldade pessoal de cada um de superá-las. Pode-se considerar a pandemia da Covid-19 e as alterações impostas à sociedade como medidas de proteção ao contágio e disseminação do vírus como uma *situação-limite*, utilizando o termo cunhado por Martín-Baró (1996) ao se referir às condições de vida da população salvadorenha durante a guerra. Birman (2020) afirma que a pandemia se assemelha às catástrofes provocadas pelas duas grandes guerras mundiais, no que diz respeito às formas de vida e sociabilidade. Durante a pandemia, famílias se viram em situações precárias para manter a qualidade de vida, a boa alimentação, os recursos necessários para o acesso às aulas e atividades remotas de ensino. E como situação-limite não podem ser desconsideradas as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais afetadas pela pandemia para se compreender a saúde mental desses estudantes de maneira mais ampla e não restrita às suas condições pessoais e individuais.

Além disso, as tentativas de suprir a ausência do contato pessoal proporcionado pelas atividades presenciais, do olho no olho, do *feedback* rápido aos professores sobre a aprendizagem dos estudantes, levam a uma super demanda de trabalhos e outras produções que possam fornecer elementos que possibilitem aos professores avaliar a aprendizagem de seus alunos. Será esse um meio eficiente? Por que é mais difícil atender as demandas de produtividade estando em casa? Diversos aspectos permeiam essa dificuldade, tais como a ausência de momentos de pausa, a própria ausência dos momentos de deslocamento de um ambiente para outro, de um bairro para outro, de uma cidade para outra, a ausência de espaços adequados para o estudo, de condições de acesso às tecnologias, seja aos aparelhos como computadores, *notebooks*, *tablets*, seja à internet de qualidade, a ausência das interações sociais e o distanciamento de pessoas significativas, além do medo do contágio, do luto pelas perdas que a pandemia trouxe.

Soma-se a isso as condições socioeconômicas das famílias, muitas delas afetadas pela pandemia, como se pode perceber na narrativa da Estudante 3. Sobre isso, Birman (2020) apresenta pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que confirma a precarização das condições de vida da população, como se pode ver a seguir:

Para complementar esse cenário econômico e social funesto, em julho de 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou o

resultado da pesquisa com trabalhadores que solicitaram seguro-desemprego. Esse indicador socioeconômico aumentou vertiginosamente no Brasil entre janeiro e junho de 2020, principalmente a partir de março, quando se iniciou oficialmente a pandemia do novo Coronavírus no país (BIRMAN, 2020, p. 20).

Martín-Baró (1996) fala sobre a importância de se garantir a sobrevivência dos povos e afirma que o bem-estar psicológico não está desvinculado das condições mínimas de sobrevivência. Pensar na saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia da Covid-19 significa considerar as condições materiais que esses estudantes têm para sobreviver, para lidar com as medidas de proteção, para garantir o acesso às tecnologias necessárias para a continuidade dos estudos.

A importância das narrativas e principalmente de seu compartilhamento está em sua dimensão de construtora da realidade, conforme relata Bruner (1991), a qual, por sua vez, constrói as narrativas e esse processo se dá de maneira subjetiva, a partir das características pessoais, histórico de vida, percepções, atribuição de sentidos por parte do sujeito que as narra. Propiciar aos estudantes um espaço de expressão em que possam narrar suas histórias, seu sofrimento, seus sintomas, suas percepções, significa propiciar um espaço de construção, reconstrução e transformação de suas próprias realidades. Significa buscar uma produção de conhecimento pelo próprio estudante, sendo ele um agente ativo dessa produção, não apenas passivo, que sofre as consequências de características individuais, internas, orgânicas e que deve buscar superá-las de maneira individual para atender as demandas da superprodução.

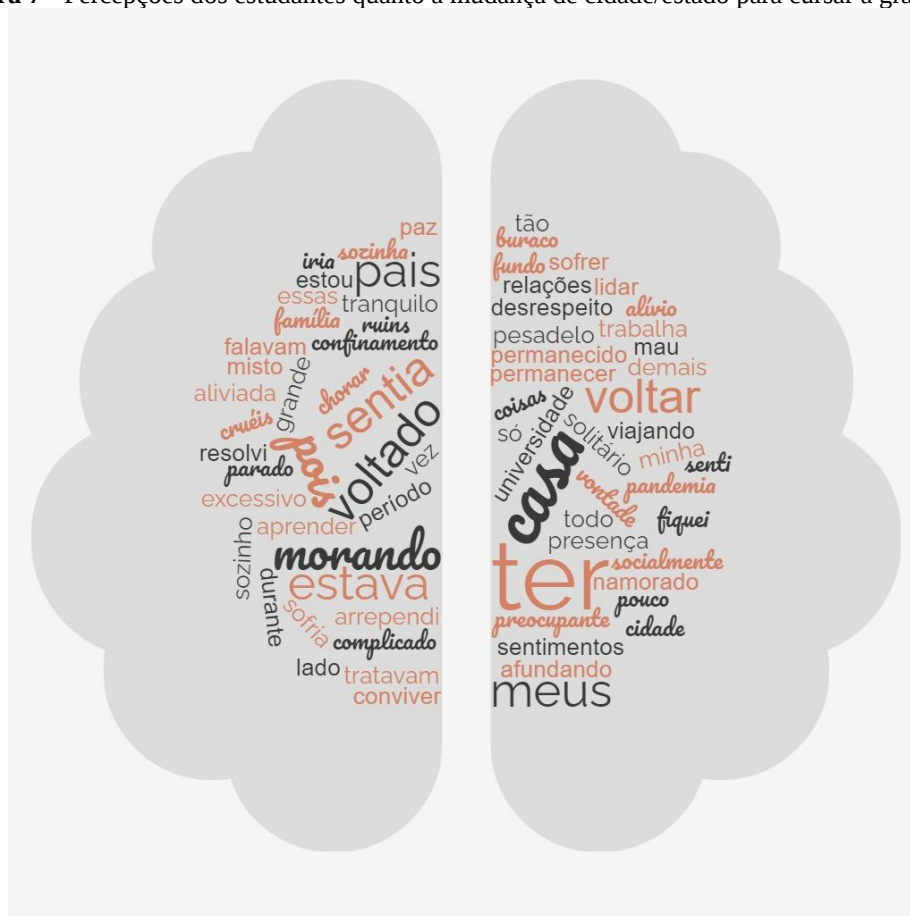
As narrativas são múltiplas, ainda que aconteçam em um mesmo contexto de pandemia. Cada sujeito percebe e conta sua narrativa de uma forma singular, alguns com mais características individuais permeando seu sofrimento, outros com uma ideia diferente em relação à influência de aspectos externos, como as condições socioeconômicas, outros ainda com relatos mais “simplificados” em torno de como sentem os sintomas indicativos de sofrimento que se materializam no corpo ou nas funções psíquicas como memória, atenção, cognição.

A particularidade de cada narrativa encontra no contexto algo comum com outras narrativas. Uma mesma realidade social e cultural permite diferentes e divergentes narrativas, que são construídas a partir das percepções e interpretações de cada sujeito narrador. Não se trata de uma narrativa ser considerada como mais verdadeira ou mais condizente com a realidade do que outra. O objetivo não é análise de veracidade, mas de singularidades, de particularidades que configuram a maneira como cada sujeito percebe e constrói sua realidade.

Essa construção de sua realidade a partir da narrativa pode ser modificada conforme os pormenores de cada situação ou momento narrativo, adquirindo novos significados para o sujeito a partir de atualizações de suas vivências e percepções. O mesmo estudante, nos diferentes momentos de sua passagem pela universidade pode alterar suas narrativas, da mesma maneira como altera sua realidade. Sua narrativa é construída, modificada, transformada conforme sua atribuição de sentidos às experiências vividas se altera, ou seja, narrativa e subjetividade vão constituindo-se mutuamente, de acordo com a realidade e construindo e alterando essa realidade. Isso não significa, necessariamente, uma melhora “natural” em questões de sofrimento psíquico, mas em alterações para novas significações e novos sentidos que podem contribuir para a melhoria das condições de saúde mental ou para o aumento do sofrimento, do adoecimento.

d) Mudança de cidade/estado para cursar a graduação

Figura 7 - Percepções dos estudantes quanto à mudança de cidade/estado para cursar a graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto a este aspecto, três estudantes afirmaram ter se mudado de cidade, dentro do estado de Mato Grosso do Sul, para cursar a graduação. Todos mudaram sozinhos e já

conheciam a cidade anteriormente. Em relação aos questionamentos sobre como foi a mudança, sobre possíveis semelhanças e diferenças entre a cidade de origem e a cidade em que cursam a graduação, responderam de maneira simplificada que a mudança foi tranquila, as cidades são semelhantes por serem do mesmo estado e não perceberam diferenças significativas que lhes influenciaram emocionalmente. Desta forma, não apresentaram em seus relatos informações relevantes para análises no contexto deste estudo.

Questionados se retornaram à sua cidade de origem ou permaneceram onde cursam a graduação durante a pandemia, o Estudante 2 respondeu que retornou, após permanecer por algum período na cidade do câmpus em que estuda. Já o Estudante 3 e o Estudante 5 afirmaram que não retornaram à sua cidade. Seguem os relatos:

Estudante 2: *Tranquilo. Eu não estava bem, estava morando com pessoas que me falavam coisas tão cruéis, e me tratavam mau, e no meu trabalho eu sofria com desrespeito excessivo também, então, resolvi voltar para casa dos meus pais, e eu senti uma paz e um alívio muito grande por ter voltado e parado de sofrer com essas relações ruins. Eu me sentia afundando em um buraco cada vez mais fundo, só sentia vontade de chorar, e agora estou muito aliviada. Ter permanecido na cidade da Universidade por um período durante a pandemia foi um verdadeiro pesadelo, eu me arrependi por não ter voltado antes para a casa dos meus pais.*

Estudante 3: *Um pouco preocupante e mesmo solitário, um misto de sentimentos como não saber quando iria voltar a ver minha família, e por outro lado a parte de permanecer sozinho socialmente sem a presença das demais pessoas, ter que aprender a conviver com o confinamento e lidar com ele.*

Estudante 5: *Bem complicado, pois mesmo morando com meu namorado, fiquei todo o tempo sozinha em casa. Pois ele trabalha viajando.*

As narrativas acima evidenciam outra dimensão importante quando se pensa em saúde mental, inclusive no ambiente universitário – a dimensão do apoio afetivo, seja ele familiar ou social. O Estudante 2 apresenta em seu relato a importância do apoio familiar e cita o alívio sentido ao retornar para a família, ambiente conhecido e afetivamente seguro. Já o Estudante 3, além de citar a família, trouxe a importância do apoio social, das relações estabelecidas com as pessoas durante a graduação e que a necessidade de distanciamento como medida de proteção ao contágio durante a pandemia acabou por distanciar, sendo necessário adaptar-se a uma nova realidade, a qual traz a dimensão do estar só. Nessa mesma linha, o Estudante 5 fala brevemente, sem discorrer em uma narrativa mais extensa, o quanto foi difícil permanecer sozinho.

Souza, Baptista, Baptista (2010), em seu estudo sobre a “Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco entre estudantes universitários”, confirmou a correlação existente entre o suporte familiar e a saúde mental dos estudantes durante sua vivência acadêmica, confirmando a importância do apoio familiar como fator de proteção à saúde mental, conforme segue:

[...] a relação entre as variáveis suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco confirmam-se no presente estudo. A correlação entre o suporte familiar e saúde mental traduz a importância da família enquanto sistema protetor ou amenizador das situações de crise, o que colabora para a saúde mental de seus integrantes e, o quanto que a saúde mental pode influenciar na percepção sobre o suporte familiar (SOUZA; BAPTISTA; BAPTISTA, 2010, p. 151).

Silva, Ximenes (2022) investigaram de que forma o suporte social e a saúde mental podem estar relacionados no contexto acadêmico e constataram como resultado o fato de que quanto menor o suporte social, maior a probabilidade de sintomas depressivos. Por outro lado, sentir-se apoiado por meio de suas relações familiares, de amizade, com professores e colegas é fator importante e protetor da saúde mental:

Destaca-se a importância dos professores, colegas e do contexto acadêmico, de um modo geral, como elementos fundamentais para a construção dessa rede de apoio social. Além disso, reafirma-se a importância da inclusão do aluno na academia e do reconhecimento como modos de construção desse apoio. Isso está relacionado a legitimação do papel do aluno, aos desafios enfrentados e ao sucesso alcançado. À medida que o estudante se sente incluído e reconhecido socialmente, se sente também apoiado e pode assim, construir relações mais positivas em seu cotidiano na universidade. Entende-se, com isso, a universidade como um espaço inteiro e integrado que precisa assumir esse lugar de produção subjetiva de seus alunos (SILVA; XIMENES, 2022, p.11).

Considerando a importância do suporte familiar e social para a manutenção da saúde mental e qualidade de vida dos estudantes, o distanciamento social como medida imposta para frear o contágio pelo novo coronavírus, embora necessário para garantir a saúde física, vai na contramão dos estudos indicativos da importância da manutenção das relações sociais para a saúde mental. Dessa forma, as alterações nos modos de vida, a suspensão dos contatos presenciais, aliada ao medo do contágio, ansiedade diante do desconhecido, distância de pessoas significativas parece ter tornado as vivências acadêmicas durante o período da pandemia ainda mais difíceis, especialmente para aqueles estudantes que, cursando a graduação

em cidade diferente daquela onde reside sua família, não puderam retornar, sentindo-se, muitas vezes, solitários.

De acordo com Silva, Ximenes (2022):

[...] a saúde mental dos estudantes pode ser promovida e fortalecida também através de suporte emocional, que pode advir das políticas de assistência estudantil, através do apoio institucional oferecido pelos profissionais, como psicólogo, assistente sociais, médicos, *assim como também pode advir por meio das relações formais e informais no cotidiano acadêmico, como a relação com os colegas e professores, que ocorre de maneira direta, através de projetos e programas com esse fim, e de maneira indireta, produto da convivência cotidiana*. Isso evidencia a dimensão coletiva da saúde mental e do suporte social, que são produzidos na relação do estudante com o outro, com a estrutura histórico e social da universidade, com as políticas promovidas e com o próprio contexto social vigente (SILVA; XIMENES, 2022, p. 8, grifo nosso).

O trecho acima nos remete ao que diz Martín-Baró (2017) quando afirma que tratar de saúde mental também quer dizer tratar de relações sociais, interpessoais e intergrupais, as quais podem provocar crises, ou promover estratégias de enfrentamento delas, quando são relações humanizadoras favorecedoras de vínculos coletivos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar este estudo “no dia em que a Terra parou”, citando Raul Seixas, foi um desafio. Investigar o sofrimento psíquico de estudantes universitários já era o objetivo inicial de pesquisa. Contudo, com a situação de pandemia da Covid-19 alterando de maneira significativa os modos de estar na universidade, o projeto precisou ser repensado e reformulado para abarcar este cenário que trouxe e ainda traz novos elementos às vivências acadêmicas, por vezes contribuindo para a intensificação do sofrimento.

O interesse pelo tema surgiu a partir do contato da pesquisadora enquanto psicóloga de um dos Câmpus da UFMS com a comunidade acadêmica e as diversas expectativas verbalizadas nos corredores da universidade e até mesmo nas ruas da cidade quanto às possíveis “soluções” para o sofrimento vivenciado pelos estudantes universitários. Para isso, os objetivos propostos foram descrever narrativas de vivências acadêmicas e de sofrimento psíquico de estudantes de graduação da UFMS durante o período de pandemia da Covid-19; analisar as narrativas a partir da perspectiva da psicologia social e dos estudos culturais; e ampliar a compreensão acerca do sofrimento psíquico de estudantes universitários.

O caminho percorrido para atingir os objetivos propostos passou por diversos textos em busca de dialogar com os autores e ampliar a compreensão acerca do sofrimento vivenciado durante a graduação, especialmente no período de pandemia. No primeiro capítulo, as discussões apresentaram o trajeto da Psicologia enquanto ciência que busca princípios gerais do comportamento humano com o objetivo de trazer benefícios à sociedade no que diz respeito às doenças mentais e conflitos sociais até o desenvolvimento da Psicologia Social, que passou a estudar a implicação mútua de indivíduo-sociedade, passando a tratar da saúde mental como um problema das relações sociais. Foi apresentado brevemente aspectos do desenvolvimento da Psicologia Social na América Latina, enfatizando a importância de se pensar os temas da psicologia de acordo com a realidade local. Em seguida, foram abordadas as ideias de Martin-Baró que propõe pensar a saúde mental a partir das relações sociais e do contexto histórico e cultural em que se vive, enfatizando o compromisso do psicólogo com a transformação da realidade.

No segundo capítulo, a subjetividade foi abordada enquanto processualidade atrelada ao contexto, não como algo estanque e interno ao indivíduo, nem como mera reprodução do social, mas como uma nova produção que se dá na relação com o meio social e cultural, a partir do discurso. Os sujeitos constroem e reconstroem suas histórias e percepções, além de ressignificarem suas realidades e experiências vividas por meio das narrativas. Tendo isso em

vista, foram abordados aspectos do sofrimento psíquico de estudantes universitários, compreendendo sofrimento como aquele que gera impactos na capacidade subjetiva de ação dos estudantes. Dentre os aspectos de sofrimento abordados estão a lógica do produtivismo e as exigências de superdesempenho, características da sociedade em que a universidade está inserida e que são reproduzidas nesse contexto, individualizando o sofrimento.

No terceiro capítulo, foi apresentada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, lócus da pesquisa, sua localização, distribuição no estado, composição de estudantes e as medidas adotadas durante a pandemia para a continuidade das atividades ensino, pesquisa e extensão por meio do ensino remoto de emergência.

No quarto capítulo, o percurso metodológico da pesquisa foi apresentado detalhando os objetivos enquanto uma pesquisa qualitativa, a participação de cinco estudantes de graduação que em algum momento durante o curso manifestaram dificuldades emocionais/psicológicas e procuraram atendimento psicológico oferecido pela Universidade, aceitando, posteriormente, participar desta pesquisa, bem como a descrição dos procedimentos da pesquisa, a forma de análise dos dados e as hipóteses do estudo.

Por fim, o quinto e último capítulo trouxe os resultados e discussão levantados a partir dos relatos coletados por meio do questionário aplicado aos estudantes. A apresentação dos resultados e as análises foram divididas quanto à caracterização dos aspectos sociodemográficos e ocupacionais dos participantes e quanto às narrativas dos estudantes em relação à pandemia e ensino remoto de emergência. Esse último tópico foi, ainda, subdividido de acordo com as percepções dos estudantes antes do início da graduação, depois do início da graduação, durante a pandemia e o ensino remoto de emergência e quanto à mudança de cidade/estado para cursar a graduação.

Os resultados mostraram que a entrada na universidade é fator marcante na vida dos estudantes universitários, trazendo consigo a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades acadêmicas e sociais, de adaptação a outro ritmo de estudos, novas relações interpessoais e, em alguns casos, distanciamento de pessoas importantes como família e amigos. Esses fatos por si só parecem ter sido suficientes para gerar algum sofrimento psíquico nos estudantes participantes desta pesquisa, que afirmaram ter suas dificuldades emocionais aumentadas após o início da graduação.

Paralelamente a isso, esses mesmos estudantes tiveram que lidar com uma situação atípica, a pandemia da Covid-19, que transformou os modos de estar na universidade a partir da suspensão das atividades presenciais e sua substituição pelo ensino remoto de emergência. A necessidade de estar constantemente em frente às telas, a quantidade, por vezes,

desproporcional de afazeres – acadêmicos, domésticos, laborais –, aliados ao medo do contágio, à ansiedade diante de uma situação desconhecida e ameaça invisível, ao distanciamento social adicionaram uma carga importante de sofrimento durante a graduação. O aumento da ansiedade e das demandas por produtividade ficaram evidentes. A falta de apoio afetivo seja por meio do contato com a família ou com amigos próximos influenciou consideravelmente a saúde mental desses estudantes.

Por outro lado, os relatos mostraram o quanto a individualização do sofrimento e a responsabilização do indivíduo por sua melhora está presente no imaginário dos estudantes que buscam a todo momento dar conta de suas dificuldades para produzir na universidade, por vezes sintetizando seu sofrimento em breve descrição de uma lista de sintomas. Isso evidencia a necessidade urgente de se proporcionar e incentivar momentos de expressão, de construção e reconstrução de narrativas que lhes permitam pensar seu sofrimento para além das consequências físicas e produtivas.

A função das narrativas na construção e reconstrução da realidade permite pensar no seu uso das mais variadas formas como recurso para lidar com o sofrimento na universidade. Falar sobre as vivências acadêmicas, suas particularidades, desafios e facilidades em cada momento da graduação, favorece criar e transformar suas percepções, transformar-se subjetivamente de forma a lidar com as dificuldades emocionais surgidas ou intensificadas nesse contexto e pensar de maneira mais ampla nos aspectos comuns geradores de sofrimento no ambiente universitário. Ações coletivas que proporcionem espaços de fala, de trocas, como as rodas de conversa, por exemplo, além da própria vivência cotidiana na universidade são algumas das possibilidades de lidar com o sofrimento na universidade, promovendo a saúde mental nesse contexto, por meio do cuidado com as relações e do fortalecimento de vínculos coletivos e afetivos.

A partir dos resultados expostos, verificou-se que três das cinco hipóteses elencadas neste estudo se confirmaram, pois estudantes com menos idade que responderam a esta pesquisa apresentaram mais dificuldades emocionais/psicológicas em relação a estudantes com mais idade; estudantes que já apresentavam dificuldades emocionais/psicológicas antes da pandemia tiveram suas dificuldades aumentadas; estudantes que precisaram se mudar de cidade/estado para cursar a graduação apresentaram maior sofrimento psíquico do que estudantes que não precisaram se mudar para cursar a graduação, uma vez que a impossibilidade de retornar para a cidade de origem, ambiente afetivamente seguro, tornou a vivência desse período mais intensa a eles.

Quanto à hipótese de que estudantes que não tiveram dificuldades emocionais/psicológicas antes de iniciar a graduação têm melhor saúde mental do que estudantes que tiveram dificuldades emocionais/psicológicas antes de iniciar a graduação, pode-se dizer que apenas um estudante afirmou não ter tido dificuldades antes de iniciar a graduação, mas seus relatos sobre o período durante a graduação demonstram nível importante de sofrimento e pensamentos suicidas.

Em relação à hipótese de que estudantes que não apresentavam dificuldades emocionais/psicológicas antes da pandemia, passaram a apresentá-las durante a pandemia, não foi confirmada no âmbito desta pesquisa, uma vez que todos os estudantes participantes afirmaram ter apresentado dificuldades depois do início da graduação e antes do início da pandemia e todos afirmaram que as dificuldades aumentaram.

Entre as limitações da pesquisa está o fato de ter sido realizada de maneira virtual em um momento em que boa parte do tempo dos estudantes era tomado por atividades *online* como aulas, trabalhos, provas, eventos, etc. Acredita-se que esse fator dificultou a participação de outros estudantes, devido ao excesso de convites para participação em pesquisas *online* que passou a circular no meio acadêmico com o início da pandemia. Além disso, o questionário virtual possibilitou colher informações importantes para o objetivo deste estudo, mas a utilização de entrevistas semi-estruturadas talvez pudesse proporcionar possibilidades de narrativas mais espontâneas e, conseqüentemente, que trouxessem ainda mais o sentido atribuído pelos estudantes ao seu sofrimento.

Pensar sobre as vivências acadêmicas e o sofrimento psíquico a partir de uma perspectiva outra, conforme propõe os Estudos Culturais, é um desafio diante de tantas expectativas que circulam nos corredores da universidade no sentido de uma individualização e até mesmo psicologização do sofrimento. A proposta de deslocamento dessa concepção individualizante para uma perspectiva das relações, da circulação de sentidos em determinado momento histórico e cultural pode traduzir-se em uma cultura de cuidado tão necessária durante o momento de formação pessoal e acadêmica de futuros profissionais.

Desenvolver esta pesquisa e entrar em contato com os relatos dos estudantes em meio a uma pandemia, contraditoriamente ao trecho da música utilizado no início dessas considerações, mostrou que a vida não para, mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma. E criar momentos de trocas, de expressão, de convivência durante a graduação significa não apenas sobreviver à universidade, mas poder viver a universidade em suas mais amplas possibilidades.

Considera-se, por fim, que este estudo não se encerra aqui. Sugere-se que novas pesquisas sejam produzidas, uma vez que falar sobre vivências, narrativas e sofrimento é falar sobre viver e viver é movimento constante. Tratar da circulação de sentidos sobre o sofrimento na universidade não começa, nem se encerra nas percepções de estudantes universitários, mas passa pelas percepções e pelas relações estabelecidas com outras parcelas da comunidade acadêmica e externa.

REFERÊNCIAS

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o sistema de seleção unificada – Sisu. *In: Revista Internacional de Educação Superior*. v. 4, n. 1. Campinas: 2018, p. 152-174. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BADARGI, Marúcia Patta. Relação entre fatores acadêmicos e saúde mental de estudantes universitários. *In: Psicologia em pesquisa*, v. 12, n. 3. Juiz de Fora, set/dez. 2018, p. 44-52. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2020.

AZEVEDO, Leandro Ribeiro. **Vida universitária e saúde mental**: um estudo junto a estudantes da UFRB. Coleção Recôncavo. Ed. UFRB: Cruz das Almas – Bahia, 2019.

BERNARDES, Luzia Viera da Silva; ROSA, Carlos Mendes. Saúde mental na universidade: reflexões teóricas sobre a subjetividade dos jovens universitários. Epistemologia qualitativa e estudo da subjetividade em uma aproximação cultural-histórica: conversa com Fernando González Rey. *In: TORRES, José Fernando Patiño (org.). Estudos da subjetividade: uma aproximação interdisciplinar*. Palmas, TO: EDUFT, 2020, p. 26-41.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FERREIRA, Marcos Ribeiro; GONÇALVES, Maria da Graça M. FURTADO, Odair Silvia Lane e o projeto do “compromisso social da Psicologia”. *In: Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, ed. especial 2, p. 46-56, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500018. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 2, de 26 de janeiro de 2010. **Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificado**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2015/11/PORTARIA-NORMATIVA-Nº-2-DE-26-DE-JANEIRO-DE-2010.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu**. Disponível em: <http://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2017-2.pdf>. Acesso em: 19 jan. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020a. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 473, de 12 de maio de 2020b. **Prorroga o prazo previsto no §1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020c. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 2 de maio de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em 20 jun 2021.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2003, p. 525-535. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/?lang=pt> . Acesso em: 19 jul. 2021.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. In: **Critical Inquiry**, 1991, p. 1-21. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/cs0115>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Abordagens em psicologia social e seu ensino. In: **Revista Transformações em Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 30-53, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2010000200003. Acesso em: 02 mai. 2021.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/313371/1/Cerchiari_EdneiaAlbinoNunes_D.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 10. n. 3. set/dez, 2005, p. 413-420. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a10v10n3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020

DALPIAZ, Giovana *et al.* **O impacto da primeira onda da pandemia de Covid-19 na saúde mental de estudantes brasileiros**. In: *Brazilian Journal of Psychotherapy*. v. 23, n. 3, dez. 2021, p. 105-119. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v23n3a09.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2022.

FERREIRA, Maria Cristina. A psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a05v26ns.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FONTE, Carla A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. *In: Psicologia: Teoria e Prática*, p. 123-131, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v8n2/v8n2a09.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e máscaras identitárias, exigências para a inserção no mundo global. *In: GERALDI, João Wanderley. Ancoragens – estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERGEN, Kenneth J. A psicologia social como história. *In: Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 475-484, set/dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300018#:~:text=Em%20ess%C3%A2ncia%20o%20estudo%20em,princ%C3%ADpios%20cient%C3%ADficos%20no%20sentido%20tradicional. Acesso em: 06 maio 2021.

GOULART, Juliana Sonego. **Vivências acadêmicas**: análise de fatores que interferem na experiência universitária. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 61p. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18240/DIS_PPGPSICOLOGIA_2017_GOULART_JULIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2020.

GUARESCHI, Neuza; MEDEIROS, Patrícia Flores de; BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. *In: Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 23-49.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> . Acesso em 19 jul. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução. Giachini, Enio Paulo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOLLENDER, Giovana Alle; BUENO, Helen Paola Vieira. Sofrimento psíquico de estudantes universitários em meio à pandemia: um olhar a partir dos estudos culturais. *In: Anais do 9º Coninter*. Anais... Campos dos Goytacazes (RJ). UENF, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2020/296559-SOFRIMENTO-PSIQUICO-DE-ESTUDANTES-UNIVERSITARIOS-EM-MEIO-A-PANDEMIA--UM-OLHAR-A-PARTIR-DOS-ESTUDOS-CULTURAIS>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *In: Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 9, v. 2, 2019, p. 131-143. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1250>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LI, Denise Leyi. **O novo ENEM e a plataforma SiSU**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. São Paulo: USP, 2016. 108 p. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/publico/CorrigidaDenise.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra e saúde mental (1984). In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 251-270.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O desafio popular à psicologia social na América Latina (1987). In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 66-88.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. In: **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 2, n. 1, 1996, p. 7-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MONTERO, Maritza. Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. In: **Psykhé**, Chile, v. 13, n. 2, nov. 2004. p. 17-28. Disponível em: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Relaciones-Entre-Psicologia-Social-Comunitaria-Psicologia-Critica-y-Psicologia-de-la-Liberacion-U.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

MORI, Valéria Deusdará; REY, Fernando González. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. In: **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 3, dez. 2012, p. 140-152. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n3/v14n3a12.pdf>. Acesso em 31 maio 2021.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Acesso à educação superior pelo Enem/SiSU**: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses. Dourados: UFGD, 2014, 134 p. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/669/1/JonasdePaulaOliveira.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luciano B. de. *et al.* Vida e obra de Ignacio Martín-Baró e o paradigma da libertação. In: **Revista Latinoamericana de Psicologia Social Ignacio Martín-Baró**. v. 3, n. 1, jul. 2014. p. 205-230. Disponível em: http://www.gep-inpsi.org/pluginfile.php/40/mod_page/content/20/Vida-e-a-Obra-de-Igna%CC%81cio-Martin-Baro%CC%81-e-o-Paradigma-da-Libertac%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

OLIVEIRA, Valéria Marques; SATRIANO, Cecilia Raquel. Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 257-282, mai./ago. 2014.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **Constituição da organização mundial da saúde (OMS/WHO)** – 1946. USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: maio de 2021.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> . Acesso em 20 jun. 2021.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **Plan de acción sobre salud mental 2013-2020**. 2013. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf;jsessionid=8846555BA669469EEA085ACE83FA3ED7?sequence=1. Acesso em: 03 ago. 2021.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia**. 2022. Disponível em: https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1. Acesso em: 19 jul. 2022.

PADOVANI, Ricardo da Costa *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. In: **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. 2014. p. 2-10. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RABELLO, Ana Maria Valle; SOUZA, Carolina Rodrigues Alves; MARTINS, Luciana Rodrigues. Educação remota em tempos de Covid-19. In: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos M.; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jacyara Rochael (Orgs.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Ed. Instituto DH, 2020. p. 101-113. Disponível em: <https://institutodh.org/wp-content/uploads/2020/08/Janelas-da-Pandemia.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RAVANELLO, Tiago. Existe um sofrimento propriamente universitário? Da crítica à medicalização ao estabelecimento de seu estatuto discursivo. In: CARVALHO, Diego A. Moraes (org.). **Diálogos entre Teoria Social, Filosofia e Psicanálise**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 206-246.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Thomson, 2003.

REY, Fernando González; TORRES, José Fernando Patiño. Epistemologia qualitativa e estudo da subjetividade em uma aproximação cultural-histórica: conversa com Fernando González Rey. In: TORRES, José Fernando Patiño (org.). **Estudos da subjetividade: uma aproximação interdisciplinar**. Palmas, TO: EDUFT, 2020, p. 17-18.

SAFATLE, Vladimir. Em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (Org.). **Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* A quarentena na Covid-19: orientações e estratégias de cuidado. In: NOAL, Débora da Silva; PASSOS, Maria Fabiana Damasio; FREITAS, Carlos Machado de (org.). **Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na Covid-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020, p. 112-123. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_saude_mental_covid19_Fiocruz.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, Alexsandra Maria Sousa; XIMENES, Verônica Moraes. Discussões sobre saúde mental e suporte social entre estudantes universitários. In: **Revista Ciências Humanas**. v. 15, e. 31, 2022. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/850/443>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA JÚNIOR, Nelson da. O mal-estar no sofrimento e a necessidade de sua revisão pela psicanálise. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (Orgs.). **Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico**. 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Elias Caires de; TORRES, José Fernando P. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. In: **Obtuchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 34-57, 19 set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574/26879>. Acesso em: 31 maio 2021.

SOUZA, Mayra Silva de; BAPTISTA, Adriana Said Daher; BAPTISTA, Makilim Nunes. Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamento de risco em estudantes universitários. In: **Acta colombiana de psicología**, v. 13, n. 1, p. 143-154, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000100013. Acesso em: 16 ago. 2022.

TV UFMS. **Suicídio**: precisamos falar sobre este tema. Campo Grande; TV UFMS, 2019. 1 vídeo (65 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MLJtRTQ1Ypg>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UFMS. **Guia de Atividades Acadêmicas durante a Covid-19**, 2020a. Campo Grande: UFMS, 2020, 17 p. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/04/Guia_Atividades_Acad%C3%AAsicas-1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

UFMS. **Plano de Biossegurança**. 2021. Campo Grande: UFMS, 2021, 18 p. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/02/Plano-de-Biosseguran%C3%A7a-da-UFMS_3.0-1-1.pdf. Acesso em: 20 jun 2021.

UFMS. **Plano de Contingência**, 2020. Campo Grande: UFMS, 2020b, 9 p. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/Plano_Vs1-3.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

UFMS. Portaria RTR n. 414, de 17 de março de 2020. **Instituir o Plano de Contingência da UFMS como um instrumento de administração e gestão utilizado para ordenar e planejar as ações da Universidade para enfrentamento do estado de emergência de saúde internacional**. UFMS, 2020c. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=389970>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UFMS. Portaria UFMS n. 387, de 12 de março de 2020. **Constituir Comitê Operativo de Emergência da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (COE/UFMS) com o objetivo de gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis na área da saúde, de repercussão nacional**. UFMS, 2020d. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=389815>. Acesso em: 6 jun. 2021.

UFMS. **Relatório de ações institucionais de enfrentamento à Covid-19 e seus benefícios para a sociedade**, 2020.1. Campo Grande: UFMS, 2020e, 15 p. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio_a%C3%A7%C3%B5es_Covid_2020.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Aspectos Sociodemográficos e ocupacionais

1. Nome (opcional)
2. Qual seu gênero?
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Prefiro não dizer
 - () Outros: _____
3. Qual sua raça/etnia? (Segundo definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE)
 - () Parda
 - () Preta
 - () Branca
 - () Amarela
 - () Indígena
4. Qual sua idade?
 - () 18 a 20 anos
 - () 21 a 24 anos
 - () 25 a 30 anos
 - () 31 a 35 anos
 - () 36 a 40 anos
 - () 41 a 45 anos
 - () 46 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos
5. Qual seu curso?
6. Qual o semestre está cursando?
 - () Primeiro
 - () Segundo
 - () Terceiro
 - () Quarto
 - () Quinto
 - () Sexto

- ☐ Sétimo
 - ☐ Oitavo
 - ☐ Nono
 - ☐ Décimo
 - ☐ Outros: _____
7. Em qual Câmpus da UFMS você estuda?
- ☐ Cidade Universitária – Campo Grande
 - ☐ Câmpus de Aquidauana – CPAQ
 - ☐ Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS
 - ☐ Câmpus de Coxim – CPCX
 - ☐ Câmpus de Naviraí – CPNV
 - ☐ Câmpus de Nova Andradina – CPNA
 - ☐ Câmpus do Pantanal – CPAN – Corumbá
 - ☐ Câmpus de Paranaíba – CPAR
 - ☐ Câmpus de Ponta Porã – CPPP
 - ☐ Câmpus de Três Lagoas - CPTL
8. Data de hoje:
9. Telefone (celular):
10. Telefone (fixo):
11. Data de nascimento:
12. Qual seu estado civil?
- ☐ Solteiro (a)
 - ☐ Casado (a)
 - ☐ União estável
 - ☐ Separado (a)
 - ☐ Divorciado (a)
 - ☐ Viúvo (a)
 - ☐ Outros: _____
13. Reside com:
- ☐ Família
 - ☐ Amigos
 - ☐ Sozinho
 - ☐ Outros: _____
14. Em qual cidade e estado você nasceu?

15. Recebe algum auxílio estudantil?

☐ Sim

☐ Não

16. Caso tenha respondido sim à questão anterior, especifique:

☐ Auxílio alimentação

☐ Auxílio alimentação emergencial

☐ Auxílio creche

☐ Auxílio emergencial

☐ Auxílio moradia

☐ Auxílio permanência

☐ Auxílio inclusão digital

☐ Auxílio emergencial – EPIs

☐ Empréstimo de equipamento tecnológico

☐ Bolsa Permanência MEC

☐ Outros: _____

17. Você trabalha?

☐ Sim

☐ Não

18. Caso tenha respondido sim à questão anterior, especifique quantas horas trabalha por dia.

☐ Até 4 horas

☐ De 4 a 8 horas

☐ Mais de 8 horas

19. Caso você trabalhe, está exercendo suas atribuições de maneira presencial, híbrida ou remota?

☐ Presencial

☐ Remoto

☐ Híbrido

20. Você precisou mudar de cidade ou de estado para cursar a graduação?

☐ Sim

☐ Não

21. Caso tenha respondido sim à questão anterior, em qual Estado você morava antes de iniciar a graduação?

☐ Acre

- () Alagoas
- () Amapá
- () Amazonas
- () Bahia
- () Ceará
- () Espírito Santo
- () Goiás
- () Maranhão
- () Mato Grosso
- () Mato Grosso do Sul
- () Minas Gerais
- () Pará
- () Paraíba
- () Paraná
- () Pernambuco
- () Piauí
- () Rio de Janeiro
- () Rio Grande do Norte
- () Rio Grande do Sul
- () Rondônia
- () Roraima
- () Santa Catarina
- () São Paulo
- () Sergipe
- () Tocantins
- () Distrito Federal

22. Em qual cidade você morava antes de iniciar a graduação?

Pandemia e ensino remoto de emergência

23. Caso você tenha mudado de cidade/estado para cursar a graduação, você retornou à sua cidade durante a pandemia?
- () Sim
 - () Não
 - () Não se aplica.

24. Caso tenha respondido sim, como foi o retorno?
- ☐ Tranquilo
 - ☐ Complicado
 - ☐ Normal
 - ☐ Outros: _____
25. Justifique a resposta anterior.
26. Caso tenha respondido não, como foi permanecer na cidade?
27. Antes de iniciar a graduação, você teve dificuldades emocionais/psicológicas?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
28. Caso tenha respondido sim à questão anterior, conte-nos sobre as dificuldades.
29. Depois de iniciar a graduação, você teve dificuldades emocionais/psicológicas?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
30. Caso tenha respondido sim à questão anterior, conte-nos sobre as dificuldades.
31. Houve alteração nas dificuldades emocionais/psicológicas durante a pandemia e o ensino remoto de emergência?
- ☐ Aumentaram
 - ☐ Diminuíram
 - ☐ Permaneceram iguais
 - ☐ Surgiram novas dificuldades emocionais/psicológicas
32. Se você ainda não havia tido dificuldades emocionais/psicológicas em outros momentos, passou a ter durante a pandemia e o ensino remoto de emergência?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
33. Especifique.
34. Buscou auxílio profissional em algum momento da graduação?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
35. Caso tenha buscado auxílio profissional, especifique.
- ☐ Psicólogo (a)
 - ☐ Psiquiatra
 - ☐ Não busquei auxílio
 - ☐ Outros: _____

36. Como você estava emocionalmente ANTES da pandemia?

- ☐ Bem
- ☐ Razoavelmente bem
- ☐ Normal
- ☐ Mal
- ☐ Muito mal

37. Conte-nos sobre sua saúde emocional ANTES da pandemia e ensino remoto de emergência.

38. Como você está emocionalmente A PARTIR DO INÍCIO da pandemia?

- ☐ Bem
- ☐ Razoavelmente bem
- ☐ Normal
- ☐ Mal
- ☐ Muito mal

39. Conte-nos sobre sua saúde emocional A PARTIR DO INÍCIO da pandemia e ensino remoto de emergência.

40. Avalie sua qualidade de vida atual.

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima
- ☐ Outros: _____

41. Justifique a resposta anterior.

Sobre a mudança de cidade/estado

Se você é estudante que precisou se mudar de cidade e/ou estado para cursar a graduação, pode continuar respondendo as questões. Caso não tenha se mudado, escolha a opção “Não se aplica” em cada questão.

42. Mudou-se sozinho (a)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

43. Se você respondeu não à questão anterior, quem mudou com você?

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Irmãos
- ☐ Cônjuge
- ☐ Namorado (a)
- ☐ Filhos
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outros: _____

44. Já conhecia a cidade antes de se mudar?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

45. Classifique como foi a mudança.

- ☐ Fácil
- ☐ Difícil
- ☐ Indiferente
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outros: _____

46. Conte-nos como foi a mudança.

47. Em relação à cultura, você identifica SEMELHANÇAS entre a cultura da cidade em que cursa a graduação e a cidade em que morava anteriormente?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

48. Caso tenha respondido sim à questão anterior, especifique as semelhanças.

49. Ainda sobre a cultura, você identifica DIFERENÇAS entre a cultura da cidade em que cursa a graduação e a cidade em que morava anteriormente?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

50. Caso tenha respondido sim à questão anterior, especifique as diferenças.

51. De que forma você acredita que as semelhanças e diferenças citadas anteriormente te influenciaram emocionalmente?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “(Sobre)vivência acadêmica e pandemia da Covid-19: percepções de estudantes da UFMS”, desenvolvida pela pesquisadora Giovana Alle Hollender Azambuja e Helen Paola Vieira Bueno.

O objetivo central do estudo é coletar dados e relatos sobre a vivência acadêmica de estudantes de graduação da UFMS durante a pandemia e estudos remotos de emergência, como parte da dissertação para fins de obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Aquidauana/MS, sob a orientação de Helen Paola Vieira Bueno.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser estudante de graduação da UFMS durante o período de pandemia da Covid-19, que buscou atendimento psicológico oferecido pela universidade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

1) A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário, com 51 questões, dentre elas 39 objetivas e 7 discursivas, à pesquisadora do projeto.

2) O tempo de duração do preenchimento do questionário é de aproximadamente 15 minutos.

3) Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

4) O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para o estudo e as produções científicas sobre a saúde mental de estudantes universitários, visando

ampliar a compreensão acerca do sofrimento psíquico dessa população e, assim, contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas à saúde mental na universidade.

5) Não há risco significativo em participar deste estudo. Contudo, alguns conteúdos abordados eventualmente poderão causar algum tipo de desconforto psicológico. Em função disso, a pesquisadora, sendo psicóloga (CRP 14/04611-4), está apta para prestar a assistência necessária, caso seja de sua vontade e necessidade, ou de encaminhar para assistência outros serviços de saúde, caso necessário.

6) A participação é inteiramente voluntária e não implica em quaisquer tipos de despesa financeira, visto que a pesquisa será realizada de forma online.

7) Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado (a). Em caso de desconforto psicológico a partir dos conteúdos abordados, você terá direito a atendimento psicológico oferecido pela pesquisadora, ou encaminhamento para demais serviços de saúde que se fizerem necessários.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail giovana.hollender@ufms.br ou do telefone (67) 3241-0412.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeppropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos

direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa, caso seja necessária entrevista por videochamada, seja realizada a gravação de áudio e vídeo.

[] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa, caso seja necessária entrevista por videochamada, seja realizada a gravação de áudio e vídeo.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data