

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**CAMPUS CENTRO-OESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**ELISÂNGELA LOPES DE FARIA**

**VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA GRADUAÇÃO E DA VIDA E O  
CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL: DAS SINGULARIDADES AO  
PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**

**Divinópolis**

**2022**

**ELISÂNGELA LOPES DE FARIA**

**VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA GRADUAÇÃO E DA VIDA E O  
CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL: DAS SINGULARIDADES AO  
PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Enfermagem

Linha de pesquisa: Gestão, Organização e Avaliação em Saúde e Enfermagem

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas

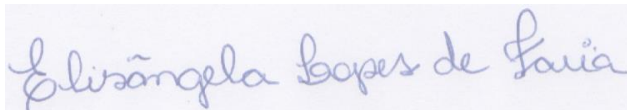
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Edilene Aparecida Araújo da Silveira

**Divinópolis**

**2022**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura:



Data 25/03/2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e Núcleo de Tecnologia de Informação (NTINF) da UFSJ, com os dados fornecidos pela autora

F224v

Faria, Elisângela Lopes de.

Vivências no Cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender / Elisângela Lopes de Faria; orientadora Selma Maria da Fonseca Viegas; coorientadora Edilene Aparecida Araújo da Silveira. -- Divinópolis, 2022.

171 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2022.

1. Cotidiano da graduação. 2. Enfrentamento e Saúde Mental. 3. Pandemia e Universidade. 4. O universo da Universidade. I. Viegas, Selma Maria da Fonseca, orient. II. Silveira, Edilene Aparecida Araújo da coorient. III. Título.

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

DISCENTE: **Elisângela Lopes de Faria**

NÍVEL: **Mestrado**

DATA DA DEFESA: **25/02/2022**

HORÁRIO DE INÍCIO: **9 horas**

LOCAL: **via google meet**

MEMBROS DA BANCA		FUNÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
NOME COMPLETO	CPF			
Selma Maria Fonseca Viegas	510671966-68	Presidente	Doutora	UFSJ
Edilene Aparecida Araújo de Oliveira	253892478-25	Coorientadora	Doutora	UFSJ
Antônio Moacir de Jesus Lima	944391846-34	Titular	Doutor	UFVJM
Patrícia Peres de Oliveira	820202486-20	Titular	Doutora	UFSJ
Richardson Miranda Machado	040281416-99	Suplente	Doutor	UFSJ

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA GRADUAÇÃO E DA VIDA E O CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL: DAS SINGULARIDADES AO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER”

Em sessão pública, após apresentação da dissertação durante 47 minutos, a mestranda foi arguida oralmente pelos membros da banca durante o período de 1 hora e 20 minutos, tendo a banca chegado ao seguinte resultado:

Aprovação.

Reprovação.

Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Divinópolis, 25 de fevereiro de 2022.

Dra. Selma Maria Fonseca Viegas  
Dra. Edilene Aparecida Araújo de Oliveira  
Dr. Antônio Moacir de Jesus Lima  
Dra. Patrícia Peres de Oliveira

Obs.: A aluna deverá encaminhar à coordenação do curso, no prazo máximo de 30 dias, os exemplares definitivos da dissertação.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a todos os estudantes universitários deste país que se esforçam bravamente para enfrentarem suas dificuldades cotidianas, buscando alcançar seus sonhos, crescimento pessoal, desenvolvimento profissional e produzindo Ciência, contribuindo para a nossa sociedade.*

*Ser estudante  
Ser estudante é sonhar  
É ter um objetivo e ir ao alvo  
Ser estudante é fazer tudo,  
mesmo quando nada contribui  
É passar horas buscando uma solução  
Estudante é estudante,  
em todas as classes sociais  
E em todas as raças  
Ser estudante é apostar em si mesmo  
É acreditar em suas capacidades  
Quando ninguém mais acredita  
Ser estudante é encontrar-se  
É descobrir que pode além do que pensa  
Dizem que o estudante é futuro do seu país  
Mas o estudante não só passa o que aprende, como descobre algo novo  
Isso é ir além dos limites  
Isso é ser estudante!*

Maria Aparecida (“O Pensador”)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por permitir que tudo isso se concretizasse, por me desafiar tanto não só na caminhada acadêmica, mas ao longo de uma vida inteira de crescimento, aceitando-me como filha diante das minhas inúmeras imperfeições. Obrigada por ser meu guia, luz e força interior, por ser meu melhor amigo diante de tantas incertezas.

Aos meus pais, Francisco e Neusa, pelo dom da vida, pela oportunidade de estar nesse mundo, inspirando-me a buscar os “porquês” das/nas pessoas desde muito cedo. A todos os meus familiares, em especial à minha amada avó, Ana Vilela (*in memoriam*), pelo grande exemplo de persistência e resiliência terrena. À minha tia, Orilda, pelas palavras de ânimo e incentivo sempre necessárias durante todos esses anos.

A todos meus amigos, pela força, torcida, orações e por me ouvirem esse tempo todo e compreenderem a minha ausência e distância para me dedicar exclusivamente a esta pesquisa, especialmente Renata, Simone, Edinho, Sirlei, João, Maria Antônia, Wilson e Samara. Ao meu vizinho, Railer, por ser tão amigo e companheiro durante a minha estadia em Divinópolis, nessa pandemia.

Agradeço, principalmente, aos graduandos que aceitaram participar desta pesquisa. Sem a contribuição de cada história de vocês, esta pesquisa não teria acontecido, minha eterna gratidão a cada um!

Agradeço a todos os estudantes da Universidade Federal de Viçosa, *Campus Florestal*, que me despertaram para o problema desta pesquisa frente aos questionamentos advindos dos meus 10 anos de trabalho e experiência no setor de acolhimento e assistência à saúde estudantil. Sem esse contato e presença no dia a dia do meu trabalho, este estudo não se concretizaria e não seria tão significativo para mim.

À Universidade Federal de Viçosa, *Campus Florestal*, desde a acolhida, durante todos esses anos, confiança, incentivo e liberação, para a dedicação exclusiva ao mestrado, até a cooperação dos colegas de trabalho, para que tudo acontecesse da melhor forma possível.

À Universidade Federal de São João del-Rei, *Campus Centro-Oeste*, pela oportunidade dada, por me acolherem tão bem. E a todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, não só pelos ricos ensinamentos e aprendizado, mas também pela visão de que a sala de aula pode ser um lugar bem melhor.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São João del-Rei, *Campus Centro-Oeste*, pela companhia e troca de ideias, especialmente Joice, Leila, Tamires e Lucas, pelo coleguismo e amparo, que, mesmo distantes fisicamente nesses tempos remotos, podemos nos apoiar, resolver nossas dúvidas, trazer força uns para os outros com o nosso grupo virtual, nesse momento, em que “estar junto” nunca foi tão precioso.

À minha querida orientadora, Profa. Dr<sup>a</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas, pelos ensinamentos, por esse rico tempo de muito crescimento e aprendizado, por abraçar com carinho esse sonho, ter tanta paciência e compreensão com minha pequenez na imensidão do mundo da pesquisa, com esse meu lado sonhador e por ser nossa inspiração como dedicação acadêmica. Guardá-la-ei sempre em meu coração.

À doce, leve Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilene Aparecida Araújo da Silveira (é assim que eu e grande parte da comunidade UFSJ a vê), a minha admiração e minha gratidão por aceitar coorientar essa ideia, por contribuir com seus ricos apontamentos da saúde mental, por ser nossa grande parceira nesse sonho.

À Banca Examinadora, por aceitar o convite e enriquecer o nosso trabalho com seus apontamentos e contribuições tão grandiosas. Obrigada, Professores: Dr<sup>a</sup>. Patrícia Peres, Dr. Richardson Miranda (UFSJ) e Dr. Antônio Moacir (UFVJM).

Enfim, a todos aqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, minha profunda gratidão!



FARIA, E. L. Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender. 2022. 171 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de São João del-Rei, Divinópolis, 2022.

## RESUMO

As vivências cotidianas de graduandos podem ser diversas mediante as singularidades e o processo de ensinar e aprender. **Objetivo:** compreender as vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação e de vida e o cuidado com a saúde mental. **Método:** trata-se de estudo de abordagem qualitativa, ancorado na Teoria Fundamentada nos Dados e no Interacionismo Simbólico. O cenário deste estudo foi uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais, Brasil. Os participantes da pesquisa foram 35 graduandos matriculados no 2º e 4º dos cursos de administração e de licenciatura em ciências biológicas e matemática. Foram excluídos os menores de 18 anos de idade e os que não estavam frequentando o curso durante o período de coleta de dados. As fontes de evidências foram a entrevista aberta individual remota e memorandos. A análise dos dados foi realizada concomitante à coleta de dados em etapas interdependentes: codificação aberta, axial, seletiva e para o processo. Este estudo foi aprovado sob Parecer nº 4.236.289. **Resultados:** quatro categorias emergiram: *Contribuições, facilidades, oportunidades e dificuldades no cotidiano da graduação e de vida; Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental; A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto; O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender.* Obedecendo aos significados/conceitos agrupados em 34 códigos *in vivo* e duas propriedades, para o estabelecimento das categorias, formulou-se a categoria central e a validação dos conceitos, definindo a teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender.* Os graduandos apresentam, em seu cotidiano, vivências acadêmicas similares perante suas singularidades, o contexto de vida e o curso de escolha, evidenciando as facilidades, oportunidades e dificuldades. As facilidades se encontram na identificação com o curso, no apoio dos amigos, familiares e de docentes acolhedores e empáticos, na estabilidade financeira, na organização e planejamento da rotina acadêmica, no foco nos estudos e ao estabelecer prioridade e disciplina, na proatividade, maturidade e resiliência nos enfrentamentos. Como dificuldades, apontam-se a falta de base e de conhecimento adquirido no ensino médio de escolas públicas, o processo de adaptação à vida acadêmica, a conciliação do trabalho com a graduação, a falta de disciplina e hábito de estudo, a vulnerabilidade financeira, as questões emocionais, psíquicas e familiares, a rigidez de alguns docentes menos compreensivos, a metodologia adotada por alguns professores, a pandemia e o ensino remoto. As estratégias de enfrentamento foram advindas da proatividade dos graduandos, do apoio de seus pares, de alguns docentes e coordenadores e da família. **Considerações finais:** espera-se que essa teorização contribua para fortalecer as redes de apoio no ambiente institucional entre os graduandos, docentes e coordenações, além de promover uma reflexão analítica e crítica sobre as dificuldades vivenciados pelos graduandos e contextos em que ocorrem, assim como as maneiras de enfrentá-las no cotidiano, avaliando e implementando programas de assistência e prevenção de agravos que venham interferir na performance acadêmica e saúde de graduandos.

**Descritores:** Saúde do Estudante; Saúde Mental; Desempenho Acadêmico; Sucesso Acadêmico; Fracasso Acadêmico; Estresse Psicológico; Serviços de Saúde para Estudantes; Universidades; Educação Superior.

FARIA, E. L. Experiences in everyday undergraduate course and life and mental health care: from singularities to the teaching and learning process. 2022. 171 p. Dissertation (Master of Science) – Graduate Program in Nursing, Federal University of São João del-Rei, Divinópolis, 2022.

## ABSTRACT

Undergraduate students' daily experiences can be diverse due to singularities and the process teaching and learning process. **Objective:** to understand undergraduate students' daily experiences in undergraduate course and life and mental health care. **Method:** this is a study with a qualitative approach, anchored in Grounded Theory and in Symbolic Interactionism. The setting of this study was a federal public university in the state of Minas Gerais, Brazil. The research participants were 35 undergraduates enrolled in the 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> periods of the administration and in biological sciences and mathematics (license for teaching) courses. Those under 18 years of age and those who were not attending the course during the data collection period were excluded. The sources of evidence were remote individual open interview and memos. Data analysis was performed concomitantly with data collection in interdependent stages: open, axial, selective and process coding. This study was approved under Opinion 4,236,289. **Results:** four categories emerged: *Contributions, facilities, opportunities and difficulties in everyday life in undergraduate course and life; Coping in in everyday life in undergraduate course and mental health care; The pandemic brought the university to the family environment: experiences in remote teaching; The university universe: from singularities and diversities to the teaching and learning process.* Obeying the meanings/concepts grouped in 34 *in vivo* codes and two properties, for the establishment of the categories, the central category and the validation of the concepts were formulated, defining the theory *Experiences in daily experiences in undergraduate course and life and mental health care: from singularities to the process of teaching and learning.* Undergraduate students present similar academic experiences in their daily lives, in view of their singularities, the context of life and the course of choice, evidencing the facilities, opportunities and difficulties. The facilities are found in identifying with the course, in the support of friends, family and welcoming and empathetic professors, in financial stability, in the organization and planning of the academic routine, in the focus on studies and in establishing priority and discipline, in proactivity, maturity and resilience in coping. As difficulties, we point out the lack of base and knowledge acquired in high school in public schools, the process of adapting to academic life, reconciling work with graduation, lack of discipline and study habits, financial vulnerability, emotional, psychological and family issues, the rigidity of some less understanding professors, the methodology adopted by some professors, the pandemic and remote teaching. The coping strategies came from undergraduate students' proactivity, the support of their peers, some professors and coordinators and the family. **Final considerations:** it is expected that this theorization will contribute to strengthening the support networks in the institutional environment between undergraduate students, professors and coordinators, in addition to promoting an analytical and critical reflection on the difficulties experienced by undergraduate students and the contexts in which they occur, as well as the ways to face them in daily life, assessing and implementing programs of care and prevention of diseases that may interfere in undergraduate students' academic performance and health.

**Descriptors:** Student Health; Mental health; Academic Performance; Academic Success; Academic Failure; Psychological Distress; Student Health Services; Universities; Education, Higher.

FARIA, E. L. Experiencias en el cotidiano del pregrado y la vida y el cuidado de la salud mental: de las singularidades al proceso de enseñanza y aprendizaje. 2022. 171 pág. Disertación (Maestría en Ciencias) – Programa de Posgrado en Enfermería, Universidad Federal de São João del-Rei, Divinópolis, 2022.

## RESUMEN

Las experiencias cotidianas de los estudiantes universitarios pueden ser diversas debido a las singularidades y al proceso de enseñanza y aprendizaje. **Objetivo:** comprender las experiencias de universitarios en el cotidiano de graduación y la vida y el cuidado con la salud mental. **Método:** se trata de un estudio con abordaje cualitativo, anclado en la Teoría Fundamentada en Datos y en el Interaccionismo Simbólico. El escenario de este estudio fue una universidad pública federal en el estado de Minas Gerais, Brasil. Los participantes de la investigación fueron 35 estudiantes de 2º y 4º de las carreras de administración y licenciatura en ciencias biológicas y matemáticas. Se excluyeron los menores de 18 años y los que no asistieron al curso durante el período de recolección de datos. Las fuentes de evidencia fueron la entrevista abierta individual remota y los memorandos. El análisis de datos se realizó concomitantemente con la recolección de datos en etapas interdependientes: codificación abierta, axial, selectiva y de proceso. Este estudio fue aprobado con el Dictamen nº 4.236.289. **Resultados:** se originaron cuatro categorías: *Aportes, facilidades, oportunidades y dificultades en el cotidiano de graduación y vida; Afrontamiento en el cotidiano de la graduación y atención a la salud mental; La pandemia acercó la universidad al ámbito familiar: experiencias en docencia a distancia; El universo de la universidad: de las singularidades y diversidades al proceso de enseñanza y aprendizaje.* Obedeciendo a los significados/conceptos agrupados en 34 códigos *in vivo* y dos propiedades, para el establecimiento de las categorías se formuló la categoría central y la validación de los conceptos, definiendo la teoría *Experiencias en el cotidiano de graduación y cuidado de la vida y la salud mental: de las singularidades al proceso de enseñanza y aprendizaje.* Los estudiantes de grado presentan experiencias académicas similares en su cotidiano ante sus singularidades, el contexto de vida y la carrera de elección, evidenciando las facilidades, oportunidades y dificultades. Las facilidades radican en la identificación con el campo, en el apoyo de amigos, familiares y profesores acogedores y empáticos, en la estabilidad financiera en la organización y planificación de la rutina académica, en el enfoque de estudios y en el establecimiento de prioridades y disciplina, en la proactividad, madurez y resiliencia en los enfrentamientos. Como dificultades, señalamos la falta de base y conocimientos adquiridos en el bachillerato en las escuelas públicas, el proceso de adaptación a la vida académica, conciliar el trabajo con la graduación, la falta de disciplina y hábito de estudio, la vulnerabilidad financiera, los problemas emocionales, psíquicos y familiares, el rigidez de algunos profesores menos comprensivos, la metodología adoptada por algunos profesores, la pandemia y el aprendizaje a distancia. Las estrategias de enfrentamiento provinieron de la proactividad de los estudiantes, el apoyo de sus pares, algunos profesores y coordinadores y la familia. **Consideraciones finales:** se espera que esta teorización contribuya a fortalecer las redes de apoyo en el ámbito institucional entre estudiantes de grado, profesores y coordinadores y promueva una reflexión analítica y crítica sobre las dificultades que viven los estudiantes de grado y los contextos en que se dan, así como las formas de enfrentarlas en la vida cotidiana, evaluando e implementando programas de asistencia y prevención de enfermedades que puedan interferir en el desempeño académico y la salud de los estudiantes universitarios.

**Descriptor:** Salud del Estudiante; Salud Mental; Rendimiento Académico; Éxito Académico; Fracaso Escolar; Estrés Psicológico; Servicios de Salud para Estudiantes; Universidades; Educación Superior.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - Identificação, Seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos..... 34

**Figura 2** - Teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*, representada pelas categorias e códigos *in vivo*, universidade pública federal, 2021.....72

### Método

**Figura 1** - Teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*, representada pelas categorias, subcategorias e códigos *in vivo*, universidade pública federal, 2021 ..... 72

### Artigos

**Artigo 1 - Figura 1** Contribuições, facilidades, oportunidades e dificuldades no cotidiano da graduação e de vida, 2021 .....80

**Artigo 2 -Figura 1** Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, 2021..... 104

**Artigo 3 - Figura 1** A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto, 2021 ..... 120

**Artigo 4 - Figura 1** O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender, 2021 ..... 135

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Apresentação dos trabalhos segundo referência, ano de publicações, título, tipo de estudo, base de dados, nível de evidência, amostra, objetivo e conclusões..... 34
- Quadro 2** - Códigos *in vivo*, propriedades e saturação teórica: vivências de graduandos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática – universidade pública federal, 2021..... 65
- Quadro 3** – Subcategorias e códigos *in vivo*: Vivências de graduandos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática, universidade pública federal, 2021..... 68

## LISTA DE SIGLAS

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

CAF - *Campus* Florestal

CCO - *Campus* Centro-Oeste

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD - Ensino a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

PET - Plano de Ensino Tutorado

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC - Programa de Iniciação Científica

PET - Programa de Educação Tutorada

SAG - Síndrome da Adaptação Geral

TA - Transtorno de Adaptação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TFD - Teoria Fundamentada nos Dados

TMC - Transtornos Mentais Comuns

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

USP - Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.2 Objetivos.....	20
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
2.1 Adaptações, desafios e dificuldades vivenciadas por estudantes universitários durante o processo de formação .....	23
2.2 Fatores protetores e preditores de dificuldades no cotidiano de estudantes da graduação.....	26
2.3 Vivências cotidianas na graduação e o impacto na saúde mental de estudantes: <i>scoping review</i> .....	28
<b>3 MÉTODO .....</b>	<b>56</b>
3.1 Tipo de estudo .....	56
3.2 Teoria Fundamentada nos Dados (Referencial metodológico) .....	56
3.3 Interacionismo Simbólico (Referencial teórico) .....	57
3.4 Cenário do estudo .....	59
3.5 Participantes do estudo .....	59
3.6 Fontes de evidências .....	61
3.7 Coleta de dados .....	62
3.8 Análise e interpretação dos dados .....	63
3.9 Aspectos éticos .....	73
3.10 Riscos da pesquisa.....	74
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
4.1 Contribuições, facilidades, oportunidades e dificuldades no cotidiano da graduação e de vida.....	77
4.2 Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental .....	100
4.3 A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto.....	115
4.4 O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender.....	131
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>

## **INTRODUÇÃO**

---



## 1 INTRODUÇÃO

As vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação podem ser diversas, mediante as singularidades e o processo de ensinar e aprender. Ingressar-se em uma universidade é um enfrentamento cotidiano para o desempenho acadêmico. Esse cenário permite aos discentes enfrentarem desafios atuais que se somam às vivências anteriores, que podem ser exacerbados ou surgem ao longo do processo da graduação. O período da vida acadêmica é marcado pelo início das responsabilidades da vida de um jovem/adulto, o que representa um ciclo de transição movido por descobertas e desafios. Nessa fase de transição, o graduando tem que se adaptar às novas demandas para conseguir seguir o curso (ARINÕ; BARDAGI, 2018).

O jovem na universidade pode enfrentar mudanças que representam riscos potenciais para a sua dimensão psicológica, pois a pressão da vida acadêmica provoca diversas mudanças nos hábitos do discente, influenciando no processo saúde-doença, pois o mesmo ambiente que alicerça conhecimento também pode vir a contribuir para que ele adquira transtornos psíquicos (LIMA *et al.*, 2013).

Existem fatores que podem comprometer a saúde mental e a qualidade de vida dos graduandos como: a diferenciação do estudo acadêmico em relação ao nível médio e cursinho; a exigência de longas horas de estudo; os conflitos entre o dever e o lazer; a gestão do tempo; o sentimento de desamparo do graduando em relação ao poder do professor; o estabelecimento de novos vínculos afetivos; a modificação dos métodos pedagógicos; a competição entre os graduandos; as expectativas em relação à carreira profissional; as dúvidas; a preocupação em absorver o conteúdo abordado durante o curso; a remuneração no futuro; o distanciamento da família; a ruptura de relacionamentos afetivos e sociais; a mudança de cidade ou estado; a adaptação à nova moradia; a dificuldade de se relacionar com os colegas; a resiliência; o sentimento de pertencimento; a necessidade de realizar tarefas domésticas, dentre outros fatores (NOGUEIRA-MARTINS, 2018).

Adaptar-se à nova rotina acadêmica pode ser entendida como um fator estressante que impacta diretamente a saúde psíquica e a qualidade de vida dos universitários. A rotina universitária implica cobranças e demandas além das funções físicas, cognitivas, emocionais e sociais para a construção de conhecimento por meio do trabalho intelectual. O sofrimento do graduando, na maioria das vezes, passa despercebido, podendo ser manifestado no absenteísmo,

na presença de insônia, drogadição, depressão, suicídio, ansiedade e estresse (SARAIVA; QUIXADÁ, 2010).

A saúde mental dos graduandos tem sido um tema muito recorrente em pesquisas, motivada por diversas questões psicossociais, econômicas, políticas e pedagógicas. Há evidências de vulnerabilidade deste público ao sofrimento psíquico (SOUZA, 2017).

Em 1958, Loreto realizou o primeiro estudo brasileiro sobre a saúde mental de estudantes universitários (LORETO, 1958). Em 2014, Ribeiro vem confirmar a prevalência do sofrimento na comunidade acadêmica e a relevância de se abordar o tema (RIBEIRO, 2014).

Alguns estudos (ALMEIDA, 2014; BOHRY, 2007; BAYRAM; BIDGEL, 2008; EISEMBERG *et al.*, 2007) apresentam que os estudantes universitários constituem uma população vulnerável ao desenvolvimento de transtornos, como a depressão, a ansiedade e o estresse. A Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME), no 6º Congresso Brasileiro de Saúde Mental em Brasília, realizado em 2018, abordou em palestra ministrada por Antônio Nery que o sofrimento de estudantes de medicina teve aumento de doenças emocionais nos últimos anos.

Em meio a esse contexto universitário, a atividade acadêmica é constituída de inúmeras vivências, para alcançar a formação desejada. Pode ser fonte de estresse, variando de acordo com o período do curso de graduação. Todos os períodos do curso, avaliados em um estudo, apresentaram estresse em nível variado, o que indicou a atenção por parte da instituição e do corpo docente no sentido de rever as metodologias adotadas, bem como propor ações que visem o bem-estar e o desempenho acadêmico. “Quanto à sintomatologia mais apresentada, perante o estresse, por 80 graduandos de enfermagem, a psicológica foi a predominante apresentada por 50% da amostra” (SANTANA; BELJAKI; GOBATTO, 2018, p. 09).

O período do curso, em que o graduando está matriculado, influencia para o adoecimento psíquico. Os jovens universitários têm adoecido mais no início do curso, devido às dificuldades encontradas de adaptação com as novas rotinas impostas pelas mudanças que o estudante passa a desempenhar até se formar (PEREIRA *et al.*, 2015).

Os Transtornos mentais comuns (TMC), podem afetar significativamente a saúde de estudantes universitários. Advém de uma série de fatores ou situações que podem interferir na saúde mental e apresentar sintomas como o esquecimento, falta de foco, indecisão, insônia, irritabilidade, fadiga, além dos psicossomáticos como cefaleia, inapetência, tremores, indigestão, entre outros. O fato de o estudante ter um TMC é uma condição que não necessita de um diagnóstico formalizado, porém interfere na qualidade de vida, nas atividades cotidianas, contribuindo para uma das principais causas do afastamento das atividades acadêmicas e do

trabalho, como também, na lotação dos serviços de saúde, destacando a dificuldade de diagnóstico e tratamento (ROCHA; VARÃO; NUNES, 2020).

A predominância de sintomas psicológicos e o alto índice de acadêmicos que acreditam necessitar de acompanhamento psicológico indicam a necessidade de criação de programas preventivos, de diagnóstico e tratamento (LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016). Recomenda-se “implementação de ferramentas de tecnologia leve do cuidado que apresentam baixo custo e alto poder resolutivo, para melhor combate ao estresse pela vida acadêmica” (MOTA; ALVES; LEITE *et al.*, 2016, p. 163).

O curso e a área de conhecimento em que o aluno é introduzido é de grande relevância para propiciar o adoecimento mental, sendo os cursos da saúde os que mais acometem os estudantes de transtornos psíquicos (WANDERLEY; BASSITT, 2015).

A graduação em medicina traz vários estressores, incluindo carga horária elevada de estudo em ambiente altamente competitivo, com impacto no sono, no bem-estar psicológico, no desempenho das tarefas cognitivas e na capacidade acadêmica de discentes. “O sono de curta duração e o sofrimento psicológico são prevalentes e foram associados à atividade autônoma parassimpática noturna reduzida. A obtenção de notas acadêmicas mais altas estava associada a um alto bem-estar psicológico, apesar do sono consistentemente curto” (CVEJIC; HUANG; VOLLMER-CONNA, 2018, p. 39). Outro estudo, desenvolvido em escola de medicina na Austrália, observou a baixa correlação entre sofrimento psíquico e desempenho acadêmico (BAULCH; DENDLE; PELLICANO, 2018).

Um estudo realizado na Faculdade Comunitária de *Hong Kong*, com 345 estudantes, mediu o nível de interesse, perseverança e estresse. Os resultados mostraram que o interesse e a perseverança estavam relacionados ao sucesso acadêmico e o estresse na falha acadêmica (WINCY; SZE, 2017).

Segundo Vasconcelos *et al.*, (2015) 15 a 25% dos universitários irão apresentar algum sofrimento psíquico durante a graduação. Os transtornos psicológicos têm maior probabilidade de surgirem, pela primeira vez, no início da vida adulta, principalmente entre os jovens universitários. Já Rocha e Sassi (2013) e Ibrain *et al.* (2013) afirmam que a prevalência de transtornos mentais em jovens é bem maior do que comparada com a população geral de jovens adultos que não frequentam a universidade.

Uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com 384 estudantes, demonstrou a presença do sofrimento psíquico em percentuais sintomáticos: 47% apresentaram solidão; 59,2%, depressão; 70,4%, ansiedade; 78,1%, estresse; e 37,2%, estresse e exaustão (SOUZA, 2017).

Outra pesquisa realizada pela ANDIFES, em 2014, registrou que 79,8% dos estudantes relataram terem vivenciado dificuldades emocionais ao longo dos últimos 12 meses, as quais interferiram na rotina acadêmica. Dentre as manifestações psíquicas apresentadas, a mais citada foi a ansiedade, com 58,36%, seguida pelo desânimo, com 44,72%, insônia, com 32,67%, desamparo, desespero e desesperança, com 22,55% e, por fim, solidão, com 21,29% (ANDIFES, 2018). Venturini e Goulart (2016) descrevem fenômenos de isolamento social e sentimento de solidão dentro do universo acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), enfatizando que a universidade pode representar um fator de risco ou de proteção para seus membros. A universidade, como qualquer outro ambiente ou o de trabalho, pode influenciar a saúde mental, não só de seus estudantes, mas também de seus trabalhadores.

Em uma universidade federal do distrito federal, Brasil, identificou-se que o adoecimento mental foi motivo significativo para a evasão e o trancamento geral de matrículas na graduação, além de outros, como as dificuldades financeiras para custear o curso de graduação, a experiência de vida, as vulnerabilidades pessoais, os conflitos interpessoais (colegas e professores), os problemas com a grade curricular e as dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho (OLIVEIRA, 2007).

Diante disso, questiona-se: quais as vivências cotidianas de graduandos? Como os graduandos enfrentam no dia a dia as dificuldades vivenciadas e as oportunidades de formação na graduação?

A justificativa para a realização desta pesquisa, além da problematização fundamentada na literatura supracitada, está baseada na experiência profissional da pesquisadora em um setor de acolhimento e assistência à saúde estudantil de uma universidade pública federal. As queixas, sinais e sintomas expressos pelos graduandos, acolhidos pelo serviço de enfermagem, em escuta qualificada, desperta uma alerta sobre o sofrimento psíquico que os universitários experimentam durante a caminhada acadêmica. Esse alerta nos faz refletir a respeito das necessidades acerca do estudante universitário, que não devem se restringir apenas ao encaminhamento para o atendimento clínico, mas também de estratégias intervencionistas na prevenção, o que evidencia que a saúde emocional deve ser uma prioridade e um cuidado essencial em saúde e na enfermagem.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Geral**

- Compreender as vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação e de vida e o cuidado com a saúde mental.

### **1.2.2 Específicos**

- Compreender as vivências de graduandos no cotidiano da graduação;
- Compreender o enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, sob a ótica de graduandos;
- Compreender as vivências de graduandos no ensino remoto emergencial;
- Compreender as singularidades e diversidades no processo de ensinar e aprender, sob a ótica de graduandos.



## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 ADAPTAÇÕES, DESAFIOS E DIFICULDADES VIVENCIADAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Ingressar-se no ensino superior é uma conquista que não se restringe à faixa etária para ser vislumbrada. Para o jovem adulto, essa conquista possui um significado que ultrapassa o sonho, sendo uma questão prioritária. A conclusão de um curso universitário traz expectativas de melhoria de qualidade de vida, mais oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, como ao acesso a bens e serviços (SANTOS, 2012). A cada ano, a busca por uma vaga na universidade tem aumentado, porém faz-se necessário um movimento para o cumprimento de democratização do ensino superior no contexto brasileiro (ANDIFES, 2018).

Alterações significativas no dia a dia dos estudantes são perceptíveis e impactam a interação social, os comportamentos, os hábitos, a alimentação e também as relações interpessoais, familiares e institucionais, modificando a rotina e o estilo de vida dos estudantes (FERNANDEZ *et al.*, 2021; OLIVEIRA; DIAS, 2014).

A transição do ensino médio para o ensino superior sofre interferência na rede de apoio social de grande parte dos estudantes universitários, com a possibilidade do distanciamento da família e daquele círculo de amizades anterior (OSSE; COSTA, 2011). Eventos característicos nesse momento de transição, como a saída do lar parental, a modificação nos laços iniciais de amizade, as exigências sociais de maior autonomia, as dificuldades em lidar com a negligência de afeto, a imposição constante de aprovação de seus pares, a pressão por desempenho acadêmico, a dificuldade em gerenciar o tempo e outras demandas impostas pelo novo ambiente acadêmico podem desencadear significativos estressores para estudantes universitários (SOARES; BALDEZ; MELLO, 2011). Nesse movimento de transição, os estudantes universitários se deparam com inúmeros desafios acadêmicos e pessoais, e o surgimento de esgotamento emocional pode agravar o processo de adaptação, necessitando de avaliações, tratamento e prevenção de dificuldades e sofrimento (VALVERDE *et al.*, 2012).

O processo de adaptação difere entre os universitários perante suas expectativas, níveis de autonomia, habilidades cognitivas, motivações, desenvolvimento acadêmico e psicossocial (MERCURI; POLYDORO, 2004). Os aspectos pessoais e características sociodemográficas de universitários influenciam o seu processo de adaptação (OLIVEIRA; DIAS, 2014),

considerando a vivência com restrições socioeconômicas, falta de transporte público, distanciamento da família e de amigos (FERNANDEZ *et al.*, 2021).

O transtorno de adaptação é uma manifestação de estado do sofrimento psíquico intenso associado ao estresse, ocasionado antes ou durante um evento estressante específico, que bloqueia o funcionamento social e ocupacional do indivíduo (OMS, 2000; APA, 2000). Dois termos – o transtorno de adaptação e o estresse emocional – são empregados para denominar a mesma conceituação: “estado de desequilíbrio do funcionamento psíquico e orgânico (...) desencadeado pela necessidade da pessoa de lidar com algo que ameaça sua homeostase ou equilíbrio interno” (LIPP, 2007, p.72).

As dificuldades e adversidades encontradas pelos estudantes universitários podem também ser decorrentes do próprio ambiente universitário, da exigência curricular, da forma de avaliação, dos trabalhos acadêmicos e da escassez de recursos financeiros. Imprevistos cotidianos inerentes à família, trabalho ou ao meio acadêmico podem refletir no desempenho intelectual e afetar o processo de aprendizagem (ROSO-BAS; JIMÉNEZ; BUADES, 2016; THARANI; HUSAIN; WARWICK, 2017; BUDU *et al.*, 2019).

Independente do curso escolhido e área de estudo, são esperados como estressores predominantes a aversão ao desconhecido, o esgotamento com o excesso de atividades acadêmicas e as sensações de insegurança, impotência e insatisfação. Da mesma forma, correlacionam-se como estressores a sobrecarga e o acúmulo de responsabilidades no último ano de curso, com a incumbência da elaboração do trabalho de conclusão de curso, as apreensões relacionadas à conquista no mercado de trabalho, a tríade relacional trabalho/estudos/vida familiar e os revezes nos relacionamentos interpessoais, sendo precursores de esgotamento físico e angústia (URBANETTO *et al.*, 2019).

Fatores relacionados ao planejamento desajustado do tempo de dedicação aos estudos, alta carga horária, realização de provas, dificuldades em apresentação de trabalho para os colegas e professores também podem ser encarados como desafios enfrentados pelos estudantes universitários (GARCÍA-ROS *et al.*, 2012). Esses fatores foram observados em estudantes calouros do curso de psicologia de uma universidade espanhola, além da má distribuição das disciplinas durante os dias da semana e a sobrecarga acadêmica (MONTEIRO *et al.*, 2007).

Para formação na graduação, o acadêmico deve cumprir uma frequência mínima de aulas previstas em grade curricular, dedicar-se ao estudo e às atividades preconizadas, o que pode sobrecarregar seu cotidiano em uma rotina concomitante com o trabalho e outras responsabilidades, além de afetar sua saúde por estresse e cansaço. A insatisfação com o curso, o suporte inadequado para as pesquisas pela falta de recursos humanos e de reajustamento de



recursos financeiros podem trazer desapontamento e acarretar prejuízo ao bem-estar físico e mental do estudante universitário (FERNANDEZ *et al.*, 2021).

Um estudo, com estudantes dos primeiros períodos de uma instituição de ensino superior privada do Rio Grande do Sul, apontou que situações frequentes, como a falta de tempo, de motivação para assistir as aulas e o desapontamento com o conteúdo das disciplinas foram consideradas as principais fontes de estresse, principalmente entre estudantes dos cursos das áreas de tecnologia (BONDAN; BARDAGI, 2008).

Além de impasses na adaptação ao universo em que se encontra uma universidade, geram-se nos acadêmicos expectativas positivas em relação ao que vão se deparar ao cursar o ensino superior. Essas expectativas, quando não atendidas, geram sentimento de frustração, sendo prejudicial ao desenvolvimento intelectual e da rotina acadêmica (PORTO; SOARES, 2017). É relevante ter conhecimento das expectativas do aluno em relação ao curso para seu envolvimento e sucesso acadêmico e também garantir que os estudantes não abandonem o curso (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Assim, torna-se justificável que estudantes universitários desenvolvam habilidades sociais que sejam diretamente interligadas às suas expectativas (GOMES; BENEVIDES-SOARES, 2013).

A determinação pelo desempenho acadêmico, tanto pelos familiares/laços sociais quanto pelas cobranças da universidade, pode culminar no desenvolvimento de um quadro excessivo de ansiedade. O estudante universitário passa a se questionar, suscitando uma incerteza vocacional, ética, acadêmica e social que impactam sobre a definição de seu futuro profissional. Definir a escolha profissional nem sempre significa que essa opção será consumada. É estimado que 30% dos estudantes universitários estão estudando um curso em áreas que não foram a primeira opção de escolha. É muito notório o desânimo, a falta de estímulo por parte desses estudantes acadêmicos, que resulta em cansaço físico, dificuldades pessoais, pouca expectativa de futuro e outros fatores que podem provocar falta de interesse pelos estudos e insatisfação (ALVARENGA *et al.*, 2012).

Uma dificuldade comumente enfrentada pelos estudantes é a de deslocamento da cidade de origem ou do estado para cursar a universidade. Neste caso, o processo de adaptação é de forma isolada, pelo distanciamento físico dos familiares. A questão financeira passa a ser complexa, pelo custeio de moradia, e nem sempre conseguem recursos de auxílio permanência, mesmo recebendo um valor que não atende às necessidades básicas de viver fora do domicílio (FERNANDEZ *et al.*, 2021; SOUZA; ALMEIDA 2019).

A principal causa que faz o jovem acadêmico migrar é a procura por ensino de qualidade que facilite sua emancipação econômica, sendo uma decisão tomada em conjunto com sua

família que, normalmente, no início, acompanha-o em suas decisões e apoia a autonomia para suas escolhas. Os estudantes migrantes trazem em sua essência sua própria cultura, hábitos, costumes, religião e crenças, mas passam a viver e conviver em outro cenário social e cultural, provocando redimensionamento de seu sistema de valores e propiciando a formação de laços sociais e constituição de endereçamento. Assim, a teoria dos afetos prioriza uma força potencializada da força libertadora, capaz de conduzir o sujeito a modificar sua própria realidade ou contribuir com a coletiva (LOPES, 2008; PERDOMO, 2007).

## **2.2 FATORES PROTETORES E PREDITORES DE DIFICULDADES NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO**

Os *fatores protetores* ou mecanismos de proteção que um estudante da graduação dispõe internamente, ou capta do meio em que vive, podem ser considerados elementos essenciais para o enfrentamento de dificuldades cotidianas de graduandos.

A facilidade em estabelecer novos laços de amizade pode proporcionar a redução de níveis de estresse e ansiedade, perante as exigências acadêmicas durante o processo de adaptação acadêmica, sendo associada ao bem-estar físico e psicológico, e, de acordo com a qualidade do vínculo firmado com a instituição, pode produzir efeito de aceitação em suas relações sociais. Esses esforços cognitivos e comportamentais em lidar com esses desafios e a resiliência podem ser considerados como características de proteção (SOARES; BALDEZ; MELLO, 2011; TEMPSKI *et al.*, 2015; POLETTI; KOLLER, 2008; BACCHI; LICINIO, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2014).

Estudantes que não desfrutam de amigos para partilharem de momentos sociais apresentam maior disposição para o isolamento e sofrimento. Desta forma, ter apoio social, possuir habilidades sociais e ter engajamento em atividades de lazer foram apontados como fatores de proteção para a saúde mental de estudantes universitários (GRANER; CERQUEIRA, 2019). Os estudantes que têm apoio social apresentam melhor adaptação e desempenho acadêmico, independente do período do curso que esteja inserido, tendo uma tendência menor ao sofrimento psíquico. No entanto, nem todos os estudantes buscam por ajuda, pois têm convicção de que não querem sobrecarregar outras pessoas com suas dificuldades (SMITH, 2014; BUDESCU; SILVERMAN, 2016).

Ao averiguar a rede de apoio de estudantes universitários, um estudo identificou que parentes e amigos constituíam a maioria dessa rede, especificamente os pais, pelo apoio emocional para enfrentarem as mudanças trazidas pela rotina acadêmica e o suporte financeiro.

Quando esse apoio familiar não é efetivo, o estudante procura criar laços de apoio dentro da instituição de ensino (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

O suporte emocional desempenhado pelos pais e outros familiares, além de proporcionar ao jovem universitário maior segurança, também o encoraja a enfrentar a ansiedade nesse novo viver acadêmico, com novas participações sociais. O nível de relacionamento com os pais, antes de iniciar e durante o processo de graduação, é um fator muito benéfico no processo de adaptação. Além disso, o estudante, que tem expectativas positivas em relação à saída de casa, tende a ter mais êxito no processo de transição do que aqueles com uma dependência maior dos pais (TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007). Quando a família nega essa ajuda, nesse processo de adaptação acadêmica, é compreensível que esses graduandos são convictos de que essa adaptação é inerente às suas atitudes de buscar apoio institucional e se adaptarem (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

Vale considerar que o hábito de praticar exercícios físicos e manter uma dieta saudável podem ser considerados fatores de proteção à saúde dos universitários, atuando na redução do nível de estresse (DEASY *et al.*, 2014).

Os estudantes mais envolvidos com as atividades acadêmicas (ROSE *et al.*, 2015), os que não tinham sensação de serem pressionados pelo cotidiano acadêmico (CONCEPCION *et al.*, 2014) tiveram resultados superiores em relação a sua saúde mental. A referência que o estudante faz ao ambiente acadêmico também pode ocasionar sentimento de bem-estar (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

Considerando os *fatores preditores* ou de risco para o desenvolvimento de sofrimento e causadores de baixos índices de saúde entre os estudantes universitários, podem ser destacados: a discriminação seja por sexo, idade, raça, classe social ou opção de orientação sexual (BYRD; MCKINNEY, 2012; BASTOS *et al.*, 2014); a preocupação com a própria segurança e já ter sido agredido de forma violenta (SAIAS *et al.*, 2010); os acontecimentos marcados pela violência e viver pressionado com a própria segurança pessoal (PARADIES, 2006; PASCOE; SMART-RICHMAN, 2009).

As pessoas que apresentam prevalência maior de exposição aos Transtornos Mentais Comuns (TMC) são as de baixa renda, baixo nível de escolaridade e que residem em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (SCHIMIDT *et al.*, 2011; PRYJMACHUK; RICHARDS, 2007). Outros estudos evidenciam que a predisposição ao sofrimento psíquico está relacionada a variáveis, como o sexo feminino, baixa renda, pouco apoio social, dificuldade para fazer amizades, percepção do autodesempenho acadêmico como ruim e vontade de

abandonar o curso (HERRERA *et al.*, 2010; SOUZA; MENEZEZ, 2005; AMARAL *et al.*, 2008).

Existe forte ligação da insatisfação dos estudantes universitários com a instituição de ensino e o desenvolvimento de sofrimento psíquico (BYRD; MCKINNEY, 2012). O sofrimento psíquico de jovens acadêmicos pode ser ocasionado pela concepção negativa do ambiente universitário e o declínio da qualidade de vida (FEODRIPPE; BRANDÃO; VALENTE, 2013).

O jovem acadêmico pode experimentar transformações biopsicossociais (NOGUEIRA-MARTINS, 2003) e se deparar com vários fatores geradores de estresse durante o percurso acadêmico. A intensificação do estresse pode ser um preditor para o adoecimento (MONTEIRO *et al.*, 2007). Desse modo, os estudantes dos cursos da área de ciências da saúde podem vivenciar potenciais estressores, ao iniciarem a prática clínica e o contato direto com o sofrimento e a morte (NOGUEIRA-MARTINS, 2003; ALZAHAM; VAN DER MOLEN; BOER, 2013), ao estabelecerem ações de cuidado ao paciente com quadros graves e doenças terminais, como também se vivenciarem conflitos éticos, fragilidades sociais e do próprio sistema (SAKAE; PADÃO; JORNADA, 2010).

Um estudo desenvolvido com universitários em condições classificadas como minorias sociais, como estudantes negros (BANKS, 2020), e um estudo que abordou a condição de gênero e orientação sexual (SANTOS; AZEVEDO; RAMOS, 2020), consideraram a necessidade de apoio psicológico nestes casos. Corrobora-se essa necessidade de apoio psicológico aos estudantes universitários de permanência, que também podem ser denominados como minoria social, carecendo de apoio institucional em sua fase de adaptação, além dos estudantes internacionais (WILLIAMS; CASE; ROBERTS, 2018).

Identificar as dificuldades vivenciadas no cotidiano de estudantes universitários se torna indicativa para desenvolvimento de pesquisas e de políticas educacionais para o acesso universal à educação, melhor adaptação acadêmica e permanência do estudante no ensino superior (ZAGO, 2006), além de apoio às suas necessidades (CAGE *et al.*, 2020) mediante suas vivências, dificuldades e enfrentamentos para antecipar o sofrimento.

### **2.3 SCOPING REVIEW**

A presente *scoping review* faz parte da revisão da literatura, como item inerente a esta dissertação, com o propósito de identificação do estado da arte sobre as vivências cotidianas de estudantes da graduação e o impacto na saúde mental deles.

## VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA GRADUAÇÃO E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES: *SCOPING REVIEW*

### RESUMO

Trata-se de *scoping review* com o objetivo de identificar o estado da arte sobre as vivências cotidianas na graduação e o impacto na saúde mental de estudantes. Realizou-se pesquisa em cinco bases de dados eletrônicas *National Library of Medicine and National Institutes of Health* (PubMed), *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL), *Web of Science*, *Scopus*, *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), *Biblioteca Cochrane* e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram incluídos estudos publicados na íntegra, disponíveis de maneira livre, em inglês, espanhol e português, e dissertações que versam sobre as vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação, considerando como contexto o impacto da graduação na saúde mental dos estudantes. Os dados obtidos foram extraídos, analisados, sintetizados e apresentados de forma narrativa. Foram recuperados um total de 26.862 registros e mantidos 38 estudos para a revisão. A maioria das publicações (95%) tinha abordagem quantitativa dos dados, e 5%, qualitativa. Na sumarização dos achados, foram incluídos estudos de vários países de todos os continentes, considerando a prevalência de sofrimento psíquico nos estudantes de graduação, fatores causais, fatores de proteção, predominância de gênero, aconselhamento profissional, suicídio, dentre outras questões. Conclui-se que o sofrimento psíquico em estudantes universitários está associado a diversos fatores; há uma baixa procura dos estudantes por ajuda, pouca oferta de serviços de acolhimento nas universidades, e estudos destacam a importância de as instituições fortalecerem e incentivarem programas de prevenção de riscos e agravos e promoção da saúde mental de universitários.

**Palavras-chave:** saúde do estudante, desempenho acadêmico, saúde mental, universidades, educação superior.

### INTRODUÇÃO

Problemas de saúde mental e de comportamento são comuns entre os estudantes que ingressam na universidade. O cotidiano universitário pode ser estressante, os problemas pré-

existentes podem se agravar no decorrer do curso da graduação e alguns universitários podem desenvolver distúrbios mentais pela primeira vez (MESQUITA *et al.*, 2016).

A universidade é um ambiente propício para a abordagem de cuidados à saúde mental, considerando que a maioria dos transtornos mentais tem início na idade jovem adulta (KESSLER *et al.*, 2005). Jovens adultos universitários encontram múltiplos estressores relacionados ao estágio de transição no ciclo vital e convivência em novo ambiente que podem culminar no aparecimento de problemas relacionados à saúde mental. Estudos revelam altas taxas de sintomas relacionados a problemas comuns de saúde mental de universitários, como depressão, ansiedade e estresse (OTHMAN, 2019).

Entretanto, os adultos jovens não são os únicos a sofrer, pois o sofrimento mental é um problema de saúde pública que afeta a sociedade em geral, incluindo ansiedade, depressão e sintomas somáticos, como problemas de sono, fadiga, cefaleia e dor nas costas (DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os fatores que influenciam o aparecimento de problemas de saúde mental são de origem multifatoriais, numerosos e de abordagem complexa. Esses fatores compreendem os níveis individual e ambiental que podem influenciar de maneira direta ou indiretamente na saúde mental do indivíduo e manter interconexões com um ou mais fatores, podendo influenciar a predisposição para um transtorno mental, aumentando a probabilidade de início do adoecimento ou modificando a resposta de uma pessoa a algum risco ambiental a qual está vulnerável (OMS, 2004).

Estudantes universitários são constantemente relatados com níveis mais elevados de sofrimento mental em comparação com a população em geral (STALLMAN, 2010) e as taxas de prevalência variam de país de acordo com o contexto sociocultural (ESKIN *et al.*, 2016). É necessário e relevante estudar o nível de estresse e os comportamentos de risco à saúde entre os universitários, uma vez que a importância da detecção precoce de fatores de risco pode permitir o planejamento e a implementação de programas de intervenção (MOREIRA; SANTIAGO; ALENCAR, 2014). O bem-estar psicológico pode ser alcançado, de forma indireta, por meio de recursos ambientais, que não apenas melhoram os comportamentos relacionados à saúde, como também ajudam os indivíduos a lidarem com possíveis eventos estressantes, atenuando os impactos negativos na saúde mental (SU; TAY; DIENIFER, 2014).

Como questão de pesquisa, adotou-se: qual o estado da arte sobre as vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação, considerando como contexto o impacto da graduação na saúde mental dos estudantes?

Este estudo teve por objetivo identificar o estado da arte sobre as vivências cotidianas na graduação e o impacto na saúde mental de estudantes. A síntese dos resultados desta *scoping review* apresenta o sofrimento psíquico de universitários de diversos países, abrangendo todos os continentes e abordando as particularidades locais, gênero predominante, fatores causais e de proteção.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de *scoping review* com protocolo de pesquisa registrado no *Open Science Framework* (<https://osf.io/qkvpe/>) link: <https://osf.io/qkvpe/settings/#createVolsAnchor>, desenvolvido com base nas recomendações do guia internacional PRISMA-ScR (TRICCO *et al.*, 2018) e no método proposto pelo *Joanna Briggs Institute, Reviewers Manual* (PETTERS *et al.*, 2020), estabelecido pelas seguintes etapas: 1) identificação da questão de pesquisa; 2) identificação dos estudos relevantes; 3) seleção dos estudos; 4) análise dos dados; 5) extração das evidências; 6) agrupamento, síntese das evidências e apresentação dos dados (PETTERS *et al.*, 2020; TRICCO *et al.*, 2016).

A *scoping review* é uma revisão que possibilita a síntese do conhecimento, seguindo a abordagem sistemática para mapear evidência sobre um tema relevante, a fim de identificar os principais conceitos, teorias, fontes e lacunas de conhecimento apontadas pelos estudos (TRICCO *et al.*, 2018; TRICCO *et al.*, 2016).

Para este estudo, utilizou-se a estratégia PCC (*Participants, Concept and Context*) (PETTERS *et al.*, 2020) para construção da questão de pesquisa, em que P (participantes) – estudantes universitários de graduação, C (conceito) – vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação e C (contexto) – o impacto da graduação na saúde mental de estudantes.

Com o uso de *Keywords* do *Medical Subject Headings* (MeSH)/Descritores das Ciências da Saúde (DeCS), previamente checados, e os operadores booleanos *AND*, *OR* e *NOT*, estabeleceu-se a seguinte estratégia de busca: (“*Student Health*”) *AND* (“*Mental Health*”) *OR* (“*Psychological Distress*”) *OR* (“*Academic Performance*”) *OR* (“*Academic Failure*”) *OR* (“*Academic Success*”) *OR* (“*Student Health Services*”) *AND* (“*Universities*”) *OR* (“*Education Higher*”) *NOT* (“*Education, Graduate*”).

A busca foi realizada entre 18 e 20 de dezembro de 2020 nas seguintes bases de dados: *National Library of Medicine and National Institutes of Health* (PubMed), *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL), *Web of Science*, Scopus, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), biblioteca Cochrane e Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES). A padronização da busca nas bases elencadas aconteceu mediante a utilização do Portal de Periódicos da CAPES, por meio de acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), com seleção de acesso proveniente de uma instituição de ensino superior.

Foram incluídos estudos de pesquisas publicados na íntegra, disponíveis de maneira livre, em inglês, espanhol e português, além de teses e dissertações que versam sobre as vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação, considerando como contexto o impacto da graduação na saúde mental dos estudantes. Foram excluídos editoriais, resenhas, cartas, relatos de experiências, ensaios teóricos, revisões narrativas e integrativas, artigos que não respondessem à questão de pesquisa e estudos que adotaram como cenário somente um curso de graduação.

Os títulos e resumos dos artigos recuperados na busca, quando disponíveis, foram lidos e analisados por dois revisores, para identificar quais seriam potencialmente elegíveis para o estudo. Nas situações de dúvida, os artigos permaneceram para a fase seguinte, que envolveu a leitura na íntegra de cada artigo, selecionados por dois revisores independentes, visando confirmar a pertinência à pergunta de revisão e, em caso positivo, extrair os dados de interesse. As incongruências ou dúvidas foram resolvidas por meio de consenso entre os pares.

Adotou-se um instrumento estruturado proposto pelo *Joanna Briggs Institute Reviewers* para o mapeamento dos dados e a identificação dos elementos essenciais dos estudos, o que oportunizou sintetizar e interpretar os resultados (MEENYK; FINEOUT-OVERHOLT, 2011). Foram descritos itens, como o título do artigo, autores, ano de publicação, tipo de estudo, nível de evidência, base de dados, país, número de participantes, objetivos do estudo, contexto e principais resultados encontrados.

Deu-se início à extração de dados após a leitura na íntegra dos artigos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os artigos foram analisados em termos de qualidade, sendo categorizados por grau de recomendação e nível de evidência, conforme a classificação desenvolvida pela Prática Baseada em Evidência (PBE). A PBE é definida como o uso consciente, explícito e criterioso da melhor e mais atual evidência de pesquisas na tomada de decisões clínicas sobre o cuidado individual do paciente. A hierarquia determinada nos direciona aos critérios para a classificação de níveis de evidência para diferentes tipos de estudo (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A força da evidência pode ser categorizada em cinco níveis, sendo o nível 1 de evidência forte de, pelo menos, uma revisão sistemática de múltiplos estudos randomizados, controlados, bem delineados; o nível 2, de evidência forte de, pelo menos, um estudo randomizado, controlado, de delineamento apropriado e tamanho adequado; o nível 3, de evidência de estudos



bem delineados sem randomização, grupo único pré e pós-coorte, séries temporais ou caso-controle pareado; o nível 4, de evidência de estudos bem delineados não experimentais, realizados em mais de um centro ou grupo de pesquisas; o nível 5, de opiniões de autoridades respeitadas, baseadas em evidências clínicas, estudos descritivos ou relatórios de comitês de especialistas (GRAY, 1997).

Com o mapeamento dos dados procedeu-se a análise por meio de identificação de evidências e conceitos essenciais dos estudos selecionados para síntese e interpretação dos resultados e a escrita deste artigo.

## **RESULTADOS**

A busca inicial nas bases de dados gerou 26.862 artigos, 12 teses e 22 dissertações. Após a exclusão de duplicados, totalizaram 22.527 artigos para a análise do título, sendo excluídos 22.417 artigos. Destarte, na primeira triagem, após exame de título e descritores, foram selecionados 110 trabalhos, sendo excluídas 72 publicações que não responderam à questão de pesquisa após a análise do resumo. Após leitura na íntegra, 36 artigos e duas dissertações compõem a amostra deste estudo para análise e síntese. A Figura 1 exhibe o processo de busca, exclusão e seleção dos estudos encontrados.

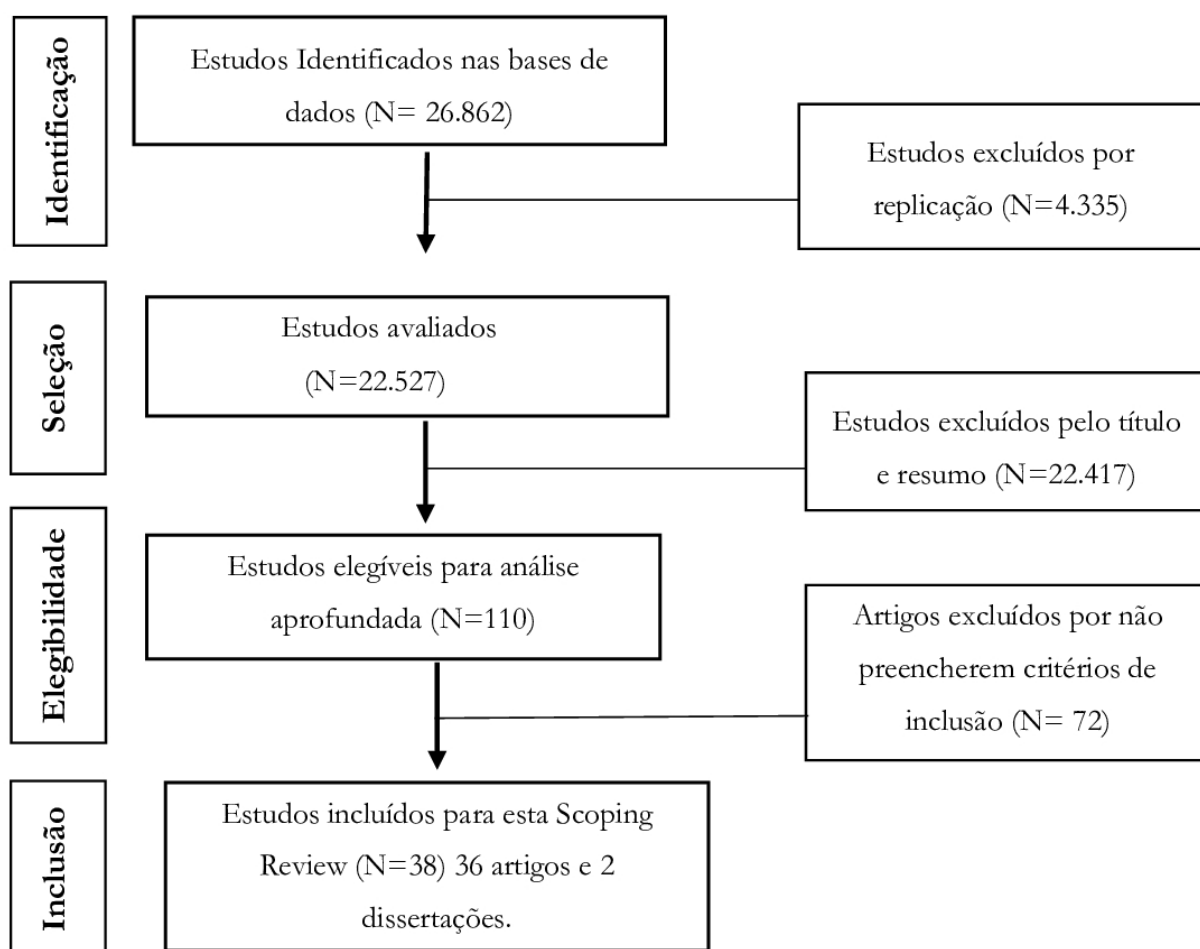


Figura 1 – Identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos.

Para a análise e apresentação dos resultados, utilizaram-se elementos relativos ao título e natureza/método do estudo, ano de publicação, região e país de origem do artigo, nível de evidência, periódico da publicação ou a instituição de origem da dissertação, objetivo e conclusões do estudo.

Dos trabalhos elegíveis para esta *scoping review*, 2 (5,3%) são de abordagem qualitativa e (94,7%) são de abordagem quantitativa. O quadro 1 traz a apresentação dos trabalhos selecionados.

**Quadro 1** - Apresentação dos trabalhos segundo referência, ano de publicação, título, tipo de estudo, base de dados, nível de evidência, amostra, objetivo e conclusões

Referência (ano)	Título/ Tipo estudo/Base de dados/Nível de evidência/ Amostra	Objetivo	Conclusões

Arias-De la Torre <i>et al.</i> (2019)	<i>Psychological distress, family support and employment situation in first-year university students in Spain</i> Estudo transversal Web of Science Nível 4, N= 4.166	Determinar a prevalência de sofrimento psíquico em estudantes universitários do primeiro ano e analisar a sua relação com o apoio familiar e a situação laboral do estudante.	A prevalência de sofrimento psíquico entre estudantes universitários do primeiro ano na Espanha foi cerca de 50%, sendo 46,9% de homens e 54,2% de mulheres. O predomínio no sexo feminino está associado à função laboral. Em ambos os sexos, os níveis de sofrimento psicológico aumentaram à medida que o apoio familiar diminuiu.
Asif <i>et al.</i> (2020)	<i>Frequency of depression, anxiety and stress among university students</i> Estudo transversal Web of Science Nível 4 N= 500	Explorar a frequência de depressão, ansiedade e estresse entre estudantes universitários em Sialkot, Paquistão.	As médias de depressão, ansiedade e estresse são M = 15,08, M = 18,24 e M = 19,02, respectivamente. A frequência de depressão, ansiedade e estresse entre universitários foi de 75%, 88,4% e 84,4%. Os achados do estudo mostraram prevalência de depressão dentro da faixa normal (25%), leve (16%), moderada (35,8%), grave (14,6%) e extremamente grave (8,6%). A prevalência de ansiedade encontrada foi normal (11,6%), leve (4,4%), moderada (19,4%), grave (17,8%) e extremamente grave (46,8%). O estresse era normal (15,6%), leve (33,8%), moderado (35,4%), grave (13,2%) e extremamente grave (2,8%).
Bedaso, Duko, Yeneabat (2020)	<i>Predictors of mental distress among undergraduate students in health sciences at Hawassa University, Faculty of Medicine and Health Sciences, Hawassa, SNNPR</i> Estudo transversal Web of Science Nível 4 N=309	Avaliar a magnitude do sofrimento mental e seus preditores entre estudantes de graduação em ciências da saúde da Universidade Hawassa, Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde, SNNPR, Etiópia.	Dos estudantes entrevistados, 34% tinham sofrimento mental, uma elevada prevalência. Usar substâncias e ter baixo apoio social constituem fortes preditores de sofrimento mental.
Bíró, Ádány, Kósa (2019)	<i>A simple method to assess the mental health status of students in higher education</i> Estudo transversal PubMed Nível 4 N= 412	Desenvolver uma ferramenta de avaliação para identificar alunos em risco de <i>status</i> de saúde mental vulnerável.	Foi identificado que 25% dos alunos estavam em situação de saúde mental vulnerável, caracterizada por baixo senso de coerência e alto sofrimento, enquanto 28,4% pareciam resilientes, tendo alto senso de coerência e baixa angústia.
Borges, Francescato, Hoefel (2020)	Fatores associados à presença de sintomas de ansiedade e depressão em acadêmicos de diferentes cursos de um centro universitário no Sul do país Estudo transversal Web of Science Nível 4	Identificar sintomas relacionados à ansiedade, depressão e transtornos de alimentação em uma amostra de universitários na cidade de Caxias do Sul.	A prevalência dos sintomas de ansiedade foi de 37,5%, e de depressão, de 10%. A prevalência de sintomas de ansiedade é maior em cursos da área da saúde (45,3%) em relação aos da área dos negócios (29,3%) e exatas (25,3%). Considerando o sexo, o feminino tem maior prevalência desses sintomas em comparação ao masculino. As mulheres também apresentam transtornos alimentares.

	N= 201		
Boyras, Granda (2019)	<i>Crossing the finish line: the role of post-traumatic stress and the type of exposure to trauma in university graduation</i> Estudo longitudinal CINAHL Nível 4 N= 894	Examinar se o estresse pós-traumático e o tipo de exposição ao trauma, interpessoal ou não interpessoal, previram a graduação universitária.	Quatro anos após a matrícula dos alunos, os resultados indicaram que, depois de controlar alguns dos preditores bem estabelecidos de persistência na faculdade, o tipo de trauma não interfere significativamente na formatura do estudante. Por outro lado, a sintomatologia depressiva relatada no primeiro semestre da faculdade foi associada à diminuição das chances de se formar na faculdade em quatro anos.
Budescu, Silverman(2016)	<i>Kinship support and academic effectiveness among university students: a cross-sectional exam</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N= 530	Examinar se os relacionamentos com parentes estendidos estavam relacionados a níveis mais elevados de saúde mental e funcionamento acadêmico entre estudantes universitários.	Os estudantes calouros e idosos que relataram altos níveis de relacionamentos positivos com seus parentes estendidos também relataram níveis mais elevados de eficácia acadêmica e dedicação, bem como níveis mais baixos de sofrimento psíquico. A relação entre o apoio emocional dos parentes não foi significativa para alunos do segundo ano e do terceiro ano. Houve também uma associação significativa entre apoio de parentesco e autoestima para os participantes em todos os quatro níveis de classe.
Byrd, Mckinney (2012)	<i>Individual, interpersonal and institutional factors associated with the mental health of university students, 2012</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N= 2.203	Investigar os fatores individuais, interpessoais e institucionais que estão associados à saúde mental geral entre estudantes universitários.	Os efeitos combinados das medidas de nível individual e institucional foram associados à saúde mental dos alunos. Habilidades limitadas de enfrentamento e uma percepção do clima racialmente tenso no <i>campus</i> contribuíram para o sofrimento psicológico dos estudantes universitários.
Cabanach, Souto-Gestal, Franco (2016)	<i>Escala de Estressores Acadêmicos para a avaliação de los estressores académicos en estudiantes universitarios</i> Estudo de validação Scopus Nível 4 N=1.196	Avaliar os estressores do ambiente acadêmico.	A avaliação dos estressores acadêmicos em universitários apresentou os fatores: deficiências metodológicas dos professores; sobrecarga acadêmica; crenças sobre performances; intervenções públicas; ambiente social negativo; exames; inutilidade de conteúdo; e dificuldades de participação.
Campos (2016)	Perfil sociodemográfico, clínico e acadêmico de estudantes universitários que passaram por atendimento psiquiátrico no serviço de assistência psicológica e psiquiátrica ao estudante da Universidade	Caracterizar, em termos sociodemográficos, clínicos e acadêmicos, os alunos atendidos pelos psiquiatras do Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante na UNICAMP.	Os estudantes atendidos tinham idade média de 25,3 anos, 56,9% eram do sexo feminino, 81,8% eram solteiros e 59,9% não dependiam de recursos de familiares para seu sustento. Os estudantes cursavam Ciências Exatas (49,5%), Ciências Humanas (25,7%), Biológicas e Profissões da Saúde (18,4%), Artes (6,4%). Antes do primeiro atendimento no serviço, 37% dos alunos já tinham acompanhamento psiquiátrico e 4,5% já haviam feito, pelo menos, uma tentativa de suicídio. Os diagnósticos mais frequentes encontrados nos estudantes foram: depressão (39,1%); transtornos fóbico-ansiosos

	<p>Estadual de Campinas (SAPPE-UNICAMP) entre 2004 e 2011</p> <p>Estudo descritivo retrospectivo</p> <p>CAPEs</p> <p>Nível 4</p> <p>N=1.237</p>		<p>(33,2%); transtornos psicóticos (3,7%); transtorno afetivo bipolar (1,9%); abuso ou dependência de substâncias psicoativas (6%).</p> <p>Dos estudantes diagnosticados por algum desses adoecimentos, houve a prescrição de antidepressivos para 80,2% e 74,6% deles faziam acompanhamento psicológico concomitante.</p>
Chang (2007)	<p><i>Psychological suffering and seeking help among Taiwanese university students: gender role and student situation</i></p> <p>Estudo descritivo retrospectivo</p> <p>CINAHL</p> <p>Nível 4</p> <p>N= 931</p>	<p>Investigar a relação entre sofrimento psicológico e atitudes em relação à busca de ajuda profissional e se a relação era moderada por gênero e <i>status</i> de estudante.</p>	<p>Os resultados da análise de regressão múltipla evidenciaram que, embora os níveis mais altos de depressão estivessem negativamente correlacionados com as atitudes de busca de ajuda, o gênero estava positivamente correlacionado com as atitudes de busca de ajuda.</p>
Dachew, Bisetegn, Gebremariam (2015)	<p><i>Prevalence of mental suffering and associated factors among undergraduate students at the University of Gondar, northwestern Ethiopia: an institutional-based cross-sectional study</i></p> <p>Estudo transversal</p> <p>Scopus</p> <p>Nível 4</p> <p>N= 836</p>	<p>Avaliar a prevalência e os fatores associados ao sofrimento mental entre estudantes de graduação da Universidade de Gondar no noroeste da Etiópia.</p>	<p>A prevalência de sofrimento mental entre os alunos foi elevada (40,9%), sendo mais alta entre estudantes do sexo feminino. Fatores associados ao sofrimento mental são: ser do sexo feminino, falta de interesse pela área de estudo, não ter amigos próximos, nunca frequentar programas religiosos, conflito com amigos, ausência de mesada, dificuldades financeiras, histórico familiar de doença mental, uso de <i>khat</i>, grau inferior antecipado, falta de férias ou descanso e apoio social baixo a moderado.</p>
DeBate, Gatto, Rafal (2018)	<p><i>The effects of stigma on the determinants of behaviors seeking help for mental health among male university students: an application of the information-motivation-behavior skills model</i></p> <p>Estudo transversal</p> <p>Scopus</p> <p>Nível 4</p> <p>N= 1.242</p>	<p>Examinar as relações entre alfabetização em saúde mental, atitudes em saúde mental, normas subjetivas sobre tratamento de saúde mental e estigma sobre a intenção de procurar serviços de saúde mental em uma grande amostra de estudantes do sexo masculino nos Estados Unidos, independentemente de seu estado de saúde mental.</p>	<p>Evidenciaram correlações entre informação e motivação; informação e habilidades comportamentais; e motivação e habilidades comportamentais. A regressão múltipla foi usada para determinar que o estigma é um mediador para todos os relacionamentos. Os homens universitários indicaram baixa intenção de procurar atendimento para problemas de saúde comportamental. Os problemas de saúde mental foram associados a questões acadêmicas e interpessoais.</p>
Ansari, Oskrochi, Haghgoo (2014)	<p><i>Are students' health complaints and symptoms associated with perceived stress at the university? UK and Egypt perspectives</i></p> <p>Estudo transversal</p> <p>Web of Science</p>	<p>Avaliar e comparar, por país, os níveis e correlatos de 21 sintomas e queixas de saúde autorreferidos e examinar as associações entre sintomas autorrelatados e estresse percebido pelos estudantes.</p>	<p>As queixas frequentes em ambos os países incluíram dificuldades de concentração, fadiga, cefaleia, nervosismo, diferenciando no Reino Unido com ansiedade e dores nas costas, e no Egito, com as alterações de humor. Estudantes egípcios relataram 4 sintomas a mais do que os do Reino Unido. A maior correlação entre a realidade dos dois países foi para sintomas psicológicos. Depois</p>

	Nível 4 N= 6.977		de controlar as variáveis sexo, idade, país e outros grupos de sintomas, o estresse foi o de mais alta prevalência e significativamente associado a sintomas psicológicos e sintomas de dor. Os estudantes do Reino Unido geralmente estavam menos estressados do que os do Egito. A idade e o sexo feminino também foram associados ao estresse. Quanto mais jovem era o aluno, maior a probabilidade de sofrer de estresse.
Eskin <i>et al.</i> (2016)	<i>Suicidal behavior and psychological distress in university students: a study of 12 nations</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 5.572	Investigar a prevalência de comportamento suicida e sofrimento psicológico em estudantes universitários em 12 países.	O sofrimento psicológico foi fortemente associado a relatos de ideação (~29%) e tentativas de suicídio (7%), variando dependendo do contexto sociocultural.
Husky, Kovess-Mafesty, Swendsen (2020)	<i>Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N= 291	Comparar estudantes universitários franceses que se mudaram para outra residência para o período de confinamento por conta da COVID-19 e aqueles que não o fizeram em relação à ansiedade e outros indicadores de sofrimento psíquico.	Dois terços dos alunos relataram aumento na ansiedade durante o confinamento, e indivíduos que não se mudaram foram particularmente afetados pelo aumento do estresse. As estratégias de confinamento podem ter um impacto importante na saúde mental, como também podem exacerbar as desigualdades sociais.
Kronfol <i>et al.</i> (2018)	<i>Selected psychiatric problems among university students in two Arab countries: comparison with the USA</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 1.841	Avaliar a frequência de problemas psiquiátricos selecionados entre estudantes universitários de dois países árabes, Catar e Líbano, comparando-os aos EUA.	Nas universidades árabes, as taxas de prevalência foram depressão (34,6%), ansiedade generalizada (36,1%) e transtornos alimentares (20,4%). As taxas correspondentes nos EUA foram: 12,8% (depressão), 15,9% (ansiedade generalizada) e 6,8% (transtornos alimentares). O impacto dos problemas psiquiátricos no funcionamento em geral e no desempenho acadêmico em particular foi mais grave nos países árabes em comparação com os dos EUA. Os preditores independentes de problemas psiquiátricos em geral incluíram localização, sexo feminino, dificuldades financeiras e notas baixas. Ser religioso teve uma associação protetora com a saúde mental.
Li <i>et al.</i> (2020)	<i>Psychological suffering and its associated risk factors among university students</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 1.304	Determinar o sofrimento psicológico e seus fatores de risco associados entre os estudantes na província de Anhui, China.	Um total de 81,4% dos estudantes apresentou sofrimento psíquico. O nível de escolaridade do pai e da mãe esteve associado ao sofrimento psíquico dos alunos. Uma associação significativa foi encontrada entre exercícios de alta intensidade e de baixa intensidade e sofrimento psicológico. No entanto, nenhuma diferença significativa foi identificada entre gênero e sofrimento psicológico.
Lopes <i>et al.</i> (2020)	<i>Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students, 2020</i>	Inter-relacionar as dimensões dos instrumentos de validação de bem-estar propostos por Watson, Clark	Os resultados apoiam a maioria das hipóteses propostas. Apenas uma hipótese foi rejeitada, ou seja, que a Escala de Afeto Positivo (EAP) não está relacionada ao Inventário de

	Estudo de validação Scopus Nível 4 N= 460	e Tellegen (PANAS) com as dimensões generalizadas de ansiedade propostas por Spitzer et al. (GAD-7) e inventários de ansiedade-traço do estado propostos por Biaggio e Natalício (IDATE), usando modelagem de equações estruturais de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), no caso de estudantes universitários individuais no Sul do Brasil e na cidade de Buenos Aires, Argentina.	Ansiedade do Estado (IAE) - quando uma pessoa está se sentindo em plena atividade, essa situação não afeta o estado momentâneo, caracterizado por tensão, apreensão e pelo aumento da atividade do sistema nervoso autônomo. No que se refere ao bem-estar subjetivo dos alunos, 14,13% apresentaram avaliação baixa, 86,74% apresentaram ansiedade generalizada, 75% tinham ansiedade-traço e 80,22% tinham ansiedade-estado.
Macaskill (2012)	<i>The mental health of college students in the United Kingdom</i> Estudo transversal <i>Web of Science</i> Nível 4 N= 1.197	Avaliar os níveis de doença mental em alunos de graduação para examinar se a ampliação da participação na educação resultou em aumentos, conforme a hipótese do <i>Royal College of Psychiatrists</i> do Reino Unido.	A incidência de doença mental em alunos se igualou à da população em geral, mas apenas 5,1% estavam recebendo tratamento. Alunos do segundo ano relataram aumento mais significativo em sintomas psiquiátricos.
Makaskill (2018)	<i>Undergraduate mental health issues: the challenge of the second year of studies</i> Estudo descritivo, exploratório e qualitativo Scopus Nível 3 N= 23	Examinar a experiência do aluno do segundo ano de estudo e o aumento dos níveis de ansiedade.	No segundo ano de graduação, há evidências de aumento mais significativo de sintomas psiquiátricos em estudantes do Reino Unido. Apresenta relação com práticas institucionais e impacto não intencional na saúde mental dos alunos, como questões do curso, carreira e empregabilidade futura e dívida estudantil.
Mboya; John; Kibopile (2020)	<i>Factors associated with mental distress among undergraduate students in northern Tanzania</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 402	Determinar a prevalência e fatores associados ao sofrimento mental entre estudantes de graduação no norte da Tanzânia.	Dos 402 alunos, 14% apresentaram triagem positiva para sofrimento mental. Residir fora do <i>campus</i> e disponibilidade percebida de suporte social reduziram as chances de sofrimento mental, enquanto os alunos com histórico familiar de sofrimento mental e aqueles com notas diminuídas tiveram maior probabilidade de sofrimento mental.
<u>McLafferty et al.</u> (2017)	<i>Mental health, behavioral problems and treatment demand among students starting university in Northern Ireland</i> Estudo transversal <i>Web of Science</i> Nível 4 N= 739	Fornecer taxas de prevalência de problemas de saúde mental, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e comportamento suicida entre alunos de graduação do primeiro ano, recém-registrado na <i>Ulster University</i> , NI.	Foram altas as taxas de prevalência de problemas de saúde mental em 12 meses e de transtornos de substâncias, TDAH e suicídio, além de mais da metade dos novos alunos de graduação relatar qualquer transtorno ao longo da vida. A comorbidade era comum com 19,1% dos alunos, apresentando três ou mais transtornos. Os modelos de regressão logística revelaram que mulheres, maiores de 21 anos, estudantes não heterossexuais e aqueles de nível socioeducativo mais baixo eram mais propensos a ter uma variedade de problemas de saúde mental e comportamentais. No geral, 10% dos novos

			alunos ingressantes receberam tratamento para problemas emocionais no ano anterior, porém 22,3% dos alunos com problemas disseram que não procurariam ajuda.
Okasanen <i>et al.</i> (2017)	<i>A 12-year Trend of Psychological Distress: National Study of Finnish University Students</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N=11.502	Explorar as mudanças na prevalência de sofrimento psicológico e sintomas psicológicos concomitantes entre estudantes universitários finlandeses de 19-34 anos de 2000 a 2012.	Entre 2000 e 2012, o sofrimento psicológico geral aumentou de 22% para 28%, enquanto houve também um aumento nos sintomas psicológicos, como depressividade, de 13% para 15%, ansiedade, de 8% a 13%, problemas de concentração, de 12% a 18% e tensão psicológica, de 13% a 18%, com um pico de prevalência observado em 2008. A coexistência de diferentes sintomas psicológicos também aumentou. O sofrimento psicológico foi mais comum em mulheres e em estudantes mais velhos.
Oliveira <i>et al.</i> (2020)	Estresse e comportamentos de risco à saúde entre estudantes universitários Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 377	Analisar o nível de estresse e sua relação com comportamentos de risco à saúde em estudantes universitários.	A qualidade do sono foi ruim para 65,3% dos estudantes, e distúrbios do sono foram encontrados em 17,0%. O estresse foi observado em 68,7% da amostra. O estresse foi associado às seguintes variáveis: sexo, tempo de internação e má qualidade do sono.
Othman; Ahmad; El Morr (2019)	<i>Perceived impact of contextual determinants on depression, anxiety and stress: a survey with university students</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 148	Investigar o impacto dos determinantes contextuais, conforme percebido pelos alunos, na saúde mental autorrelatada, e como esses impactos variam de acordo com a depressão, ansiedade e estresse.	No geral, 39,5% relataram sintomas de depressão moderada a grave, 23,8% relataram ansiedade moderada a grave e 80,3% relataram níveis moderados a graves de estresse percebido, sem diferenças significativas entre homens e mulheres. Na análise multivariada final, as variáveis significativamente associadas à depressão foram a média de notas, fatores familiares, fatores sociais, autoavaliação de saúde e fatores políticos. A ansiedade foi significativamente associada a fatores familiares, socioeconômicos e idade. Os fatores significativos para estresse foram a média de notas e fatores sociais.
Rahali <i>et al.</i> (2020)	<i>Ibn Tofail's University students' satisfaction evaluation towards distance learning and its impacts on the students' mental health during the COVID-19 confinement</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N= 123	Avaliar os alunos marroquinos, em nível de satisfação, em relação ao uso de plataformas de ensino a distância durante a COVID-19 no período de confinamento e o impacto do ensino a distância sobre a saúde mental dos alunos.	A pesquisa demonstrou que impor a aprendizagem a distância como uma forma de aprendizagem produz um nível de estresse substancial em 49% dos alunos investigados. A imersão dos alunos no processo de ensino a distância indicou dificuldades técnicas e pedagógicas em 87% dos participantes da pesquisa e dificuldades psicológicas em 27%.
Ran <i>et al.</i> (2016)	<i>Perceived impact of contextual determinants on depression, anxiety and stress: a survey</i>	Investigar preditores sociodemográficos do estado de saúde mental de estudantes universitários em Guam.	Os resultados indicaram taxas de prevalências de 17,8%, 40,2% e 25,6% para níveis moderados ou mais graves de depressão, ansiedade e estresse, respectivamente. O sofrimento psicológico foi predito por gênero, etnia, arranjo de



	<i>with university students</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N=308		moradia e nível acadêmico. Os alunos em Hong Kong e Guam podem experimentar níveis mais elevados de tensão interpessoal de seus colegas e suas famílias em comparação com alunos de culturas ocidentais.
Rosanti (2015)	Como os sintomas de transtornos mentais e comportamentais influenciam a memória operacional de universitários? Estudo transversal CAPES Nível 4 N= 70	Identificar fatores de risco (sintomas de transtornos mentais e comportamentais e de proteção (comportamentos proativos) para a memória operacional de universitários e investigar a influência desses fatores no desempenho de componentes nas capacidades de processamento e armazenamento da memória operacional.	As taxas de prevalência variam em instituição particular de tensão (41,1%) e depressão em 19,7%, em instituição pública de tensão (37,8%) e depressão (18,8%). Os fatores de risco para transtornos mentais e comportamentais, como ansiedade, depressão e TDAH; e para estados de humor (tensão e raiva), são o uso de substâncias psicoativas e qualidade do sono associados aos prejuízos das habilidades de armazenamento e processamento de informações da memória operacional. Os fatores de proteção bom conceito de autoeficácia, bons aspectos sociais, emocionais e boa saúde mental estão associados ao melhor desempenho das habilidades.
Rosenthal, Wilson (2008)	<i>Perceived impact of contextual determinants on depression, anxiety and stress: a survey with university students</i> Estudo correlacional transversal CINAHL Nível 4 N=1.773	Examinar o uso real de aconselhamento para problemas emocionais e se as suposições de que etnia, sexo, classe social e sofrimento psicológico estão associados a disparidades no uso de aconselhamento.	O nível de uso de aconselhamento pelos alunos foi de 10%. Semelhante ao estimado para uma amostra de faculdades nacionais, 74% dos participantes estavam na categoria de sofrimento moderado, 17% estavam na categoria de baixo sofrimento e 9% estavam na categoria de sofrimento clinicamente significativo. 90% relataram nunca usar aconselhamento para problemas emocionais durante os 6 meses anteriores, 5% relataram que receberam aconselhamento uma vez durante o período e 5% relataram ter recebido aconselhamento mais de uma vez durante o período.
Saiias <i>et al.</i> (2014)	<i>Psychological suffering in French university students: demographic, economic and social stressors. Results of the National Health Barometer 2010</i> Estudo transversal PubMed Nível 4 N= 946	Investigar fatores associados ao sofrimento psíquico e examinar o impacto das variáveis sociais e interpessoais.	A taxa de sofrimento psíquico em estudantes franceses foi de 13,8% (7,2% no sexo masculino, 19,5% no feminino). Baixa renda, agressão não sexual nos últimos 12 meses, estudo de direito e baixa participação social apresentaram associação com o sofrimento psíquico. O impacto da solidão e do isolamento social são os principais focos das políticas preventivas baseadas nos recursos da comunidade e na detecção precoce de sintomas de sofrimento psíquico.
Saleh, Camart, Romo (2017)	<i>Predictors of stress in college students</i> Estudo transversal PubMed Nível 4 N= 483	Avaliar um modelo de vulnerabilidade ao estresse em estudantes universitários franceses.	Os resultados mostraram que 72,9%, 86,3% e 79,3% dos universitários apresentaram sofrimento psíquico, ansiedade e sintomas depressivos, respectivamente. Mais da metade da amostra, também, apresentava baixa autoestima (57,6%), pouco otimismo (56,7%) e baixo senso de autoeficácia (62,7%). A satisfação com a vida, autoestima, otimismo, autoeficácia e sofrimento psicológico foram os mais importantes preditores de estresse.

Stallman (2010)	<i>Psychological suffering in university students: a comparison with data from the general population</i> Estudo correlacional CINAHL Nível 4 N= 6.479	Avaliar a prevalência e gravidade dos problemas de saúde mental em estudantes universitários em uma universidade australiana.	A prevalência estimada de problemas de saúde mental foi de 19,2%, com 67,4% relatando sintomas subsindrômicos, taxas significativamente mais altas do que a população em geral. O sofrimento psicológico foi associado à deficiência e menor desempenho acadêmico. Os preditores de angústia incluíram <i>status</i> em tempo integral, estresse financeiro, ter idade entre 18 e 34 anos, ser do sexo feminino e cursar o ano seguinte de graduação.
Tang, Byrne, Qin (2018)	<i>Psychological suffering in university students: a comparison with data from the general population</i> Estudo transversal CINAHL Nível 4 N= 5.972	Avaliar o sofrimento psíquico e o comportamento suicida e desvendar suas associações entre estudantes universitários.	Dos universitários avaliados, 40,7% relataram positividade em, pelo menos, uma das 9 dimensões do sintoma psicológico e 7,6% dos alunos relataram comportamento suicida nos últimos 12 meses, com diferenças notáveis por sexo. Para estudantes do sexo masculino, a depressão e a ansiedade fóbica aumentaram o risco de comportamento suicida. A depressão e a compulsão obsessiva foram positivamente associadas ao comportamento suicida em estudantes do sexo feminino.
Torres <i>et al.</i> (2017)	<i>Mental health problems and related factors in Ecuadorian university students.</i> Estudo transversal Scopus Nível 4 N=1902	Determinar os problemas de saúde mental e seus fatores associados em estudantes universitários calouros do Equador.	A prevalência de episódios depressivos maiores foi de 6,2%, 0,02% para transtornos de ansiedade generalizada, 2,2% para transtornos de pânico, 32,0% para transtornos alimentares e 13,1% para risco de suicídio. Os problemas de saúde mental foram associados a sexo, área de estudo, autoestima, suporte social, personalidade e histórico de problemas de saúde mental.
Voltmer, Obst, Kotter (2019)	<i>Patterns of behavior related to the study of medical students compared to students of science, technology, engineering and mathematics (STEM): a three-year longitudinal study</i> Estudo longitudinal Web of Science Nível 4 N= 1341	Comparar, em um desenho longitudinal, o desenvolvimento do comportamento relacionado ao estudo e padrões de experiência de estudantes de medicina com estudantes de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, e até que ponto os estudantes do sexo masculino e feminino diferiam a esse respeito.	Os alunos calouros de medicina apresentaram uma proporção maior de padrão saudável (58,1%) do que os alunos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (42,5%). Nos dois grupos, essa proporção diminuiu para 33,8%/25,1% em tempo 2, com apenas uma pequena melhora em tempo 3 (38,1%/27,0%). A proporção de alunos com um padrão de risco relacionado ao <i>burnout</i> aumentou de 8,0% (Medicina) e 13,7% (ciências, tecnologia, engenharia e matemática) para um máximo de 16,9% em tempo 2 em estudantes de medicina e 27,0% em tempo 3 em alunos dos cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Para todos os cursos, as alunas apresentaram distribuição de padrões mais desfavoráveis e maior vulnerabilidade, principalmente na área de resistência ao estresse.
Weiner, Wiener (1997)	<i>University students with psychiatric illness: factors involved in the decision to drop out of school</i> Estudo qualitativo CINAHL Nível 3	Averiguar os motivos específicos que levaram estudantes canadenses a saírem da universidade e se a universidade poderia ter evitado a saída dos estudantes.	Os alunos relataram que, apesar da oferta de acomodações educacionais adequadas, quando perceberam que sua saúde mental se deteriorou, as preocupações acadêmicas se tornaram uma questão secundária para eles.

	N= 8		
<u>Yorgason,</u> <u>Linville,</u> <u>Zitzman</u> (2008)	<i>Mental health among university students: who needs the services knows them and uses them?</i> Estudo comparativo CINAHL Nível 4 N= 266	Examinar conexões entre a saúde mental de estudantes universitários e o conhecimento e uso dos serviços de saúde mental do <i>campus</i> .	Estudantes com problemas mentais eram mais propensos a conhecer e usar os serviços, no entanto alguns que relataram estar mentalmente perturbados não sabiam sobre os serviços ou sabia sobre os serviços, mas não usavam. Viver fora do <i>campus</i> , identificar-se como homem e ter menos anos na faculdade foram relacionados a menos conhecimento do <i>campus</i> e dos serviços de saúde mental. O sexo feminino e número de anos na faculdade foram preditivos de maior uso do serviço e as altas taxas de prevalência e gravidade dos problemas de saúde mental. Os provedores universitários de saúde mental devem continuar com estratégias e esforços para disseminar o conhecimento sobre os serviços de saúde mental. 37% dos entrevistados indicaram que não receberam informações adequadas para capacitá-los a entrar em contato com os serviços de saúde mental. Um terço (30%) nunca ouviu falar dos serviços. Outros 38% tinham ouvido falar dos serviços, mas não sabia nada sobre eles. Para alunos que conheciam os serviços universitários de saúde mental, as três primeiras fontes de informação incluíam amigos ou colegas estudantes, anúncios e <i>Internet</i> .

O idioma inglês foi o predominante, totalizando 33 artigos, 01 em espanhol, 02 artigos em português e 02 dissertações em português. Do total dos estudos selecionados, 8 (21%) foram encontrados na *Web of Science*, 13 (34,2%) na Scopus, 12 (31,6%) na CINAHL, 3 (7,9%) na PubMed e 2 (5,3%) pela CAPES.

## DISCUSSÃO

Esta *scoping review* apresenta a síntese de 38 estudos sobre a vivência de estudantes universitários e o impacto da graduação na saúde mental de estudantes universitários, sendo 94,7% de abordagem quantitativa e 5,3% de qualitativa, publicados nos últimos 23 anos. Considerando o cenário, 50% dos artigos tiveram como participantes estudantes de duas ou mais universidades. Os estudos selecionados para esta revisão foram realizados em 33 países, contemplando os cinco continentes. Dos elegidos, 18,4% foram realizados na África (apontaram também o impacto da pobreza e das guerras na saúde mental), 10,5%, na Ásia, 36,8%, na América, 29%, na Europa, 2,6%, na Austrália e 2,6%, multinacional. O maior número de publicações foi dos EUA com 15,8%. É importante mencionar que, das 10 melhores

universidades do mundo, 8 se encontram nos EUA, o que torna o país líder no *ranking* em ciência e inovação (SANZ-VALERO, 2017).

O país que apresentou maior prevalência de sofrimento psíquico dos universitários foi a China, com 81%. A prevalência foi associada à baixa escolaridade dos pais e exercícios físicos de alta e baixa intensidade (LI *et al.*, 2020). É reconhecido que a China tem uma alta taxa de suicídio, com 21% da população mundial, 30–40% dos suicídios mundiais. O suicídio ainda é um importante problema de saúde entre os chineses, especialmente os jovens, tanto a ideação suicida quanto a tentativa de suicídio. O rápido crescimento da educação superior e as altas expectativas colocam muita pressão sobre eles, e a cultura de estigmatizar a doença mental impede que as pessoas procurem tratamento para problemas de saúde mental (TANG; BYRNE; QIN, 2018).

O país que apresentou o menor percentual de sofrimento psíquico de estudantes universitários foi a França, 13,8%, evidenciando que os estudantes franceses tendem a ser mais saudáveis (SAÏAS *et al.*, 2014). Um mesmo estudo realizado na França (SALEH; CAMART; ROMO, 2017) apontou divergência e encontrou a prevalência de 72,9% para o sofrimento mental.

Um estudo realizado na Austrália (STALLMAN, 2010) destaca que a prevalência de sofrimento psíquico em estudantes universitários é maior do que da população geral, divergindo do estudo com estudantes universitários do Reino Unido (MACASKILL, 2012), que afirma ser igual a população geral.

Os países africanos também apresentaram alta prevalência de sofrimento psíquico. Um estudo realizado em 12 nações indica que é comum o sofrimento psíquico em estudantes universitários, mas suas taxas variam de acordo com o contexto sociocultural de cada país (ESKIN *et al.*, 2016). Outro estudo afirma que na África o sofrimento psíquico é um grande desafio para a saúde e não é reconhecido como problema de saúde pública. É extremamente relevante mencionar que África é um continente onde existe muita desigualdade social (BEDASO; DUKO; YENEABAT, 2020).

Houve predominância do sexo feminino em relação ao sofrimento psíquico em cerca de 50% dos estudos desta *scoping review* (ARIAS *et al.*, 2019; BORGES *et al.*, 2020; CHANG *et al.*, 2007; ANSARI; OSKROCHI; HAGHGOO, 2014; DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015; DEBATE *et al.*, 2018; ESKIN *et al.*, 2016; KRONFOL *et al.*, 2018; MCLAFFERTY *et al.*, 2017; OKSANEN *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020; RAN *et al.*, 2016; SAÏAS *et al.*, 2014; STALLMAN, 2010; TANG; BYRNE; QIN, 2018; TORRES *et al.*, 2017; VOLTMER; OBST; KÖTTER, 2017; YORGASON; LINVILLE; ZITZMAN, 2008;

WEINER; WIENER, 1997). O estudo realizado na China, no entanto, não encontrou nenhuma diferença significativa identificada entre gênero e sofrimento psíquico (LI *et al.*, 2020). Em um estudo no Sul do Brasil, pesquisadores, ao analisarem o comportamento alimentar em estudantes universitários, perceberam que o sexo feminino possui maior probabilidade de apresentar compulsões, restrições alimentares ou nutrição emocional (BORGES *et al.*, 2020). Em alguns estudos inclusos nesta *scoping review*, o instrumento adotado na avaliação do sofrimento psíquico dos estudantes universitários foi o Questionário de Saúde Geral (QSG-12), proposto por Golberg e Willians (GOLDBERG; WILLIAMS. 1988).

A prevalência de sofrimento psíquico em estudantes universitários varia em todo o mundo, por diversos fatores (ASIF *et al.*, 2020). Os fatores que predisõem o sofrimento são a função laboral (ARIAS *et al.*, 2019), falta de apoio da família (OTHMAN; AHMAD; EL MORR, 2019) e dificuldades financeiras (BEDASO; DUKO; YENEABAT, 2020; (DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015; KRONFOL *et al.*, 2018; SAÏAS *et al.*, 2020; STALLMAN, 2010). O uso de substâncias psicoativas foi apontado por estudos realizados na Etiópia, Tanzânia e Brasil (BEDASO; DUKO; YENEABAT, 2020; DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015; MBOYA; JOHN; KIBOPILE, 2020), com destaque para o uso de *Khat* na Etiópia (MBOYA; JOHN; KIBOPILE, 2020), dificuldades de enfrentamento e clima tenso na universidade, questões pessoais e institucionais (BYRD; MCKINNEY, 2012) e estudo em tempo integral (STALLMAN, 2010).

Um estudo realizado na Espanha evidenciou preditores relacionados às deficiências metodológicas de professores, sobrecarga acadêmica, crenças sobre a própria performance, intervenções públicas, ambiente social negativo, provas, conteúdos sem utilidade e dificuldade de participação (CABANACH; SOUTO-GESTAL; FRANCO, 2016).

Evidências de um estudo na Etiópia demonstram fatores relacionados com a falta de interesse pela área de estudo, não ter amigos próximos, não frequentar programas religiosos, ausência de mesada, grau inferior antecipado, falta de férias ou descanso e história de doença mental na família (DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015). O histórico de doença mental familiar também foi mencionado no estudo realizado na Tanzânia (MBOYA; JOHN; KIBOPILE, 2020).

Um estudo realizado nos EUA abordou o nível de motivação e as habilidades comportamentais como predisposição ao sofrimento psíquico (TORRES *et al.*, 2017). Outro estudo no Equador relacionou a personalidade e histórico de problemas de saúde mental dos estudantes, como predisposição ao sofrimento psíquico (DEBATE *et al.*, 2018).

Estudos realizados com universitários na França e Equador apontam o baixo

nível de autoeficácia, otimismo e autoestima como preditores de sofrimento psíquico (SALEH; CAMART; ROMO, 2017; TORRES *et al.*, 2017). A jovialidade e sintomas de dor são fatores associados ao sofrimento psíquico em um estudo feito no Reino Unido e no Egito (EL ANSARI; OSKROCHI; HAGHGOO, 2014).

Já outro estudo, realizado durante a pandemia de COVID-19, menciona que as estratégias de confinamento e o isolamento propiciam o sofrimento psíquico (HUSKY; KOVESS-MASFETY; SWENDSEN, 2020).

Residir nos países árabes do Líbano e Catar foi apontado como preditor de depressão e a prevalência de transtornos psiquiátricos entre os estudantes no Catar e no Líbano é de duas a três vezes maior do que nos Estados Unidos da América (KRONFOL *et al.*, 2018). A baixa escolaridade dos pais e as notas baixas apresentadas pelos estudantes nos países da Tanzânia, Líbano, Catar, EUA e Canadá também foram apresentadas como preditores de sofrimento psíquico (MBOYA; JOHN; KIBOPILE, 2020; KRONFOL *et al.*, 2018; OTHMAN *et al.*, 2019).

Uma pesquisa realizada no Reino Unido evidenciou a preocupação dos participantes com a carreira e empregabilidade (MACASKILL, 2012). Outros estudos realizados no Reino Unido, Irlanda do Norte, Brasil, Guan, Finlândia e EUA relataram interferência do nível acadêmico no sofrimento psíquico (MACASKILL, 2012; MCLAFFERTY *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020, RAN *et al.*, 2016, OKSANEN *et al.*, 2017; YORGASON; LINVILLE; ZITZMAN; 2008). Na Irlanda do Norte e EUA, encontraram a prevalência de sofrimento psíquico no 1º ano (MCLAFFERTY *et al.*, 2017; YORGASON; LINVILLE; ZITZMAN; 2008), no Reino Unido e Austrália, no 2º ano (MACASKILL, 2012; STALLMAN, 2010), e na Finlândia, no 3º e 4º ano (OKSANEN *et al.*, 2017).

A má qualidade do sono foi encontrada nos estudos realizados em Guan e Brasil (RAN *et al.*, 2016; ROSANTI, 2015). A idade foi associada no Canadá e Austrália (OTHMAN; AHMAD; EL MORR, 2019; STALLMAN, 2010), enquanto o Marrocos apresentou o ensino a distância através das *plataformas* remotas como fator preditivo (RAHALI *et al.*, 2020), já no Canadá, observaram-se fatores políticos (OTHMAN; AHMAD; EL MORR, 2019). Os fatores étnicos e de arranjo e moradia foram apontados em Guan (RAN *et al.*, 2016).

A agressão física nos últimos 12 meses foi levantada como predisposição ao sofrimento psíquico na França (SAÏAS *et al.*, 2014). Na Etiópia, Espanha, EUA, França e Equador, estudos identificaram a baixa atividade social como predisposição ao sofrimento psíquico (BEDASO; DUKO; YENEABAT, 2020; CABANACH; SOUTO-GESTAL; FRANCO, 2016; DEBATE *et al.*, 2018; SAÏAS *et al.*, 2014; TORRES *et al.*, 2017). A escolha do curso foi relacionada pela

França e Equador (SAÏAS *et al.*, 2014; TORRES *et al.*, 2017), enquanto a área da saúde foi mais propícia ao desenvolvimento do sofrimento psíquico do que os demais cursos de acordo com um estudo realizado no Brasil e Argentina (BORGES *et al.*, 2020).

Estudos feitos no Brasil, Etiópia, Reino Unido, Taiwan, EUA e Irlanda do Norte abordaram a procura por ajuda e aconselhamento profissional para amenizar o sofrimento (DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015; MCLAFFERTY *et al.*, 2017, CHANG *et al.*, 2007; ROSENTHAL; WILSON, 2008; YORGASON; LINVILLE; ZITZMAN, 2008; MCLAFFERTY *et al.*, 2017). Um estudo realizado na Irlanda do Norte destacou que 23% dos alunos optaram por nunca procurarem por ajuda, o que pode ter um impacto maior na saúde mental de universitários (MCLAFFERTY *et al.*, 2017).

De acordo com estudo realizado nos EUA, a melhor estimativa do uso de aconselhamento por estudantes universitários é baseada em uma pesquisa de uma amostra nacional de diretores de centros de aconselhamento universitário. Os resultados indicam que 10% do corpo discente usa as instalações de saúde mental do *campus* a cada ano. Os dados sobre as disparidades no uso de aconselhamento entre estudantes universitários também são bastante limitados, fato que explica a subutilização e a disparidade como relacionadas ao uso diferenciado de serviços de saúde mental. Esses serviços de saúde visam aliviar os sintomas psicológicos negativos, uso diferencial (disparidade) entre aqueles sofrendo de angústia e aqueles que não sofrem de angústia (é o desejável) (ROSENTHAL; WILSON, 2008).

Um estudo realizado com estudantes franceses comparou estudantes universitários que se mudaram para outra residência durante o período de confinamento devido à pandemia de COVID-19 com aqueles que não se mudaram, evidenciando que, em relação à ansiedade e outros indicadores de sofrimento psíquico, 66,7% dos estudantes relataram aumento da ansiedade durante o confinamento. Indivíduos que não se mudaram foram, particularmente, mais afetados pelo aumento do estresse, demonstrando que as estratégias de confinamento podem ter um impacto importante na saúde mental e podem exacerbar as desigualdades sociais (HUSKY; KOVESS-MASFETY; SWENDSEN, 2020).

Outro estudo contemporâneo à pandemia de COVID-19 avaliou o nível de satisfação e o impacto na saúde mental de estudantes de graduação marroquinos em relação ao uso das plataformas de ensino a distância durante a pandemia. A pesquisa demonstrou que impor o ensino remoto como uma forma de aprendizagem para os alunos produziu um nível de estresse substancial em 49% dos alunos investigados. Dificuldades técnicas e pedagógicas surgiram em 87% da população estudantil questionada, e psicológicas, em 27% (RAHALI *et al.* 2020).

Uma pesquisa realizada no Brasil encontrou na universidade privada a prevalência de tensão em 41,1% dos estudantes, e de depressão, em 19,7%. Na universidade pública, a tensão foi de 37,8%, e depressão, de 18,8%, concluindo que o tipo de instituição não altera significativamente a saúde mental do graduando. Sobre a memória operacional, encontraram-se como fatores de risco os Transtornos Mentais Comum (ansiedade, depressão e TDAH) e as alterações do estado de humor, como tensão e raiva. O uso de substâncias psicoativas e a má qualidade do sono estão associados aos prejuízos das habilidades de armazenamento e processamento de informações da memória operacional (ROSANTI, 2015).

Ao entrevistar oito estudantes que adquiriram transtornos psiquiátricos após a entrada em uma universidade canadense, uma pesquisa apresentou que, mesmo depois de ter apoio e acomodação institucional, os universitários relataram que, após o adoecimento mental, a universidade passou a ser uma questão secundária (WEINER; WIENER, 1997).

Apenas três estudos (ESKIN *et al.*, 2016; MCLAFFERTY *et al.*, 2017; TANG; BYRNE; QIN, 2018) abordaram a temática do suicídio entre estudantes universitários, mencionando o comportamento propício ao suicídio, tentativas, ideação e até mesmo o suicídio propriamente dito entre estudantes de graduação. Um destes estudos destaca que, para os estudantes do sexo masculino, a depressão e a ansiedade fóbica aumentaram o risco de comportamento suicida (TANG; BYRNE; QIN, 2018). A depressão e a compulsão obsessiva foram positivamente associadas ao comportamento suicida em estudantes do sexo feminino (TANG; BYRNE; QIN, 2018).

Os fatores de proteção apresentados pelos estudos revisados foram: ser religioso (DACHEW; BISETEGN; GEBREMARIAM, 2015; KRONFOL *et al.*, 2018) desenvolvimento de autoeficácia, bons aspectos sociais, emocionais, mentais e desempenho acadêmico (ROSANTI, 2015) e apoio familiar (BUDESCU; SILVERMAN, 2016; ARIAS *et al.*, 2019; OTHMAN; AHMAD; EL MORR, 2019). Nos EUA, para os alunos do segundo e terceiro ano de curso, o apoio familiar não apresentou significância (BUDESCU; SILVERMAN, 2016), o que leva à compreensão que o apoio familiar tem importante contribuição no início do curso, fase em que o estudante universitário está se adaptando à nova rotina, demandas e responsabilidades.

## CONCLUSÃO

Os estudos analisados nesta *scoping review* evidenciam taxas altas de sofrimento mental entre estudantes de graduação. Em vários países, houve predominância de maior vulnerabilidade para o sexo feminino e baixa procura dos graduandos por ajuda profissional.



As taxas variaram de acordo com seus contextos econômicos, políticos e socioculturais de cada país.

Estudantes universitários estão sujeitos ao sofrimento psíquico por diversos fatores: pessoais, emocionais, pedagógicos, financeiros, políticos e psicossociais, destacando também o isolamento durante a pandemia de COVID-19 e o ensino remoto. Como fatores de proteção ao sofrimento psíquico, os mais apontados nos estudos foram o apoio familiar e a religiosidade. As manifestações clínicas variaram de ansiedade leve a depressão e suicídio.

Apesar de a maioria dos estudos (32) concluir que há necessidade de se identificar os sintomas de sofrimento psíquico e investir em programas de prevenção e qualidade de vida para os universitários, poucos estudos evidenciaram a existência de serviços de cuidado em saúde mental para seus estudantes e sua procura.

Aponta-se, com esta *scoping review*, a necessidade de atenção aos estudantes da graduação que apresentem fatores preditivos para o sofrimento psíquico, que a comunidade universitária viabilize estratégias cotidianas para o enfrentamento de dificuldades inerentes ao processo de formação no ensino superior com menos impactos sociais, emocionais e psíquicos.

## REFERÊNCIAS

- ANSARI, Walid El; OSKROCHI, Reza; HAGHGOO, Ghollamreza. Are students' health complaints and symptoms associated with perceived stress at the university? Perspectives of the United Kingdom and Egypt. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [Internet]. MDPI AG; 2014; 11(10): 9981–10002. DOI: 10.3390/ijerph111009981
- ARIAS-DE LA TORRE, Jorge; FERNÁNDEZ-VILLA Tania; MOLINA, Antonio José; AMEZCUA-PRIETO, Carmen; MATEOS, Ramona; CANCELA, José Maria et al. Angústia psicológica, apoio familiar e situação de emprego em estudantes universitários do primeiro ano na Espanha. *Jornal Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública* [Internet] 2019; 16(7): 1209. DOI: 10.3390/ijerph16071209
- ASIF, Saba; MUDASSAR, Aska; SHAHZAD, Talala Zainab; RAOUF, Mobeen; PERVAIZ, Tehmina. Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pak J Med Sci.* [Internet] 2020; 36(5):971-976. DOI: 10.12669/pjms.36.5.1873
- BEDASO, Asres; DUKO, Bereket; YENEABAT, Tebikew. Predictors of mental distress among undergraduate students in health sciences at Hawassa University, Faculty of Medicine and Health Sciences, Hawassa, SNNPR, Ethiopia: a cross-sectional study. *Ann Gen Psychiatry.* 2020; 19(6). DOI: 10.1186/s12991-020-0258-y
- BÍRÓ, Éva; ÁDÁNY, Róza; KÓSA, Karolina. A Simple Method to Assess the Mental Health Situation of Higher Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [Internet] 2019; 16 (23): 4733. DOI: 10.3390/ijerph16234733

BORGES, Caroline; FRANCESCATO, Roberta; HOEFEL, Ana Lúcia. Fatores associados à presença de sintomas de ansiedade e depressão em acadêmicos de diferentes cursos de um Centro Universitário no sul do País. *RBONE - Rev Bras Obesidade, Nutrição e Emagrecimento* [Internet] 2020; 14(84):17-28. Disponível em: <http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/1141>

BOYRAZ, Güler; GRANDA, Rebecca. Crossing the finish line: the role of post-traumatic stress and the type of exposure to trauma at graduation. *Journal of Loss & Trauma* [Internet] 2019; 24(1): 50–68. DOI: 10.1080/15325024.2018.1512828

BUDESCU, Mia; SILVERMAN, Lisa R. Kinship Support and Academic Efficacy Among College Students: A Cross-Sectional Examination. *Journal of Child & Family Studies* [Internet] 2016; 25(6):1789–801. DOI: 10.1007/s10826-016-0359-z

BYRD, Deannah R.; MCKINNEY, Kristen J. Individual, Interpersonal, and Institutional Level Factors Associated With the Mental Health of College Students. *Journal of American College Health* [Internet] 2012; 60(3):185–93. DOI: 10.1080/07448481.2011.584334

CABANACH, Ramón G.; SOUTO-GESTAL, Antonio; FRANCO, Victoria. Escala de Estresores Acadêmicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Rev Iberoam Psicología y Salud* [Internet] 2016; 7(2):41-50. DOI: 10.1016/j.rips.2016.05.001

CAMPOS, Cláudia Ribeiro Franulovic. *Perfil sociodemográfico, clínico e acadêmico de estudantes universitários que passaram por atendimento psiquiátrico no Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas (SAPPE-Unicamp) entre 2004 e 2011* [dissertação] Faculdade de Ciências Médicas – Programa de Pós-graduação em Saúde Mental, Universidade de Campinas – UNICAMP, 2016. Disponível:[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321049/1/Campos\\_ClaudiaRibeiroFranulovic\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321049/1/Campos_ClaudiaRibeiroFranulovic_M.pdf)

CHANG, Hsiaowen. Psychological distress and help seeking among Taiwanese college students: role of gender and student status. *British Journal of Guidance & Counselling* [Internet] 2007; 35(3):347-55. DOI: 10.1080/03069880701418789

DACHEW, Berihun Assefa; BISETEGN Azale Telake; GEBREMARIAM, Berhe Resom. Prevalência de sofrimento mental e fatores associados entre alunos de graduação da Universidade de Gondar, noroeste da Etiópia: um estudo transversal com base institucional. *Plos One* [Internet] 2015; 10(3):e0119464. DOI: 10.1371/journal.pone.0119464

DEBATE, Rita DiGiocchino; GATTO, Amy; RAFAL, Gregor. The Effects of Stigma on Determinants of Mental Health Help-Seeking Behaviors Among Male College Students: An Application of the Information-Motivation-Behavioral Skills Model. *Am J Men's Health* [Internet] 2018; 12(5):1286-1296. DOI: 10.1177/1557988318773656

ESKIN, Mehmet; SUN, Jian-Min; ABUIDHAIL, Jamila, et al. Suicidal Behavior and Psychological Distress in University Students: A 12-nation Study. *Arch Suicide Res* [Internet] 2016; 20(3):369-388. DOI: 10.1080/13811118.2015.1054055

GOLDBERG, David Philip. & WILLIAMS, P. A. *Um guia do usuário para o Questionário de saúde geral*. Windsor: NFER-Nelson; 1988.

GRAY, Muir John Armstrong. *Evidence based healthcare: how to make health policy and management decision*. Edinburgh: Churchill Livingstone, 1997.

HUSKY, Matilde M.; KOVESS-MASFETY, Viviane; SWENDSEN, Joel D. Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry* [Internet] 2020; 102. DOI:10.1016/j.comppsy.2020.152191

KESSLER, Ronald C.; CHIU Wai Tat; DEMLER, Olga; MERIKANGAS, Kathleen R.; WALTERS, Ellen E. Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry* [Internet] 2005; 62(6):617-27. DOI: 10.1001/archpsyc.62.6.617

KRONFOL, Ziad; KHALIFA, Batoul; KHOURY, Brigitte; OMAR, Omar; DAOUK, Sariah; DEWITT, J.P.; ELAZAB, Nourehan; EISENBERG, Daniel. Selected psychiatric problems among college students in two Arab countries: comparison with the USA. *BMC psychiatry* [Internet] 2018; 18(1): 147. DOI: 10.1186/s12888-018-1718-7

LI, Tingting; ZHANG, Xu; CHEN, Mingming; WANG, Rui et al. Psychological suffering and associated risk factors in university students. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [Internet] 2020; 66(4):414-418. DOI: 10.1590/1806-9282.66.4.414

LOPES, Luís Felipe Dias; CHAVES, Bianca Michels; FABRÍCIO, Adriane; PORTO, Adriana; MACHADO et al. Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* [Internet] 2020; 17: 3874. DOI: 10.3390/ijerph17113874

MACASKILL, Ann. The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance & Counselling* [Internet] 2012; 41(4):426-441. Available from: [http://shura.shu.ac.uk/6449/1/Macaskill\\_University\\_students.pdf](http://shura.shu.ac.uk/6449/1/Macaskill_University_students.pdf)

MACASKILL, Ann. Undergraduate mental health issues: the challenge of the second year of study. *Journal of Mental Health* [Internet] 2018; 27(3):214-221; 2018. DOI: 10.1080/09638237.2018.1437611

MBOYA, Innocent B., JOHN, Beatrice, KIBOPILE, Eneck S.; MHANDO, Lisbet et al. Factors associated with mental distress among undergraduate students in northern Tanzania. *BMC Psychiatry* [Internet] 2020; 20(28). DOI: 10.1186/s12888-020-2448-1

MCLAFFERTY, Margaret; LAPSLEY, Coral R.; ENNIS, Edel; ARMOUR et al. Mental health, behavioral problems and treatment demand among students starting university in Northern Ireland. *PLoS ONE* [Internet] 2017; 12(12):e0188785. DOI: 10.1371/journal.pone.0188785

MELNYK, Bernadette Mazurek; FINEOUT-OVERHOLT, Ellen. *Evidence-based practice in nursing & healthcare. A guide to best practice*. 2 ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2011.

MESQUITA, Andressa Medrado; LEMES, Alisséia Guimarães; CARRIJO, Marcos Vítor Naves; MOURA, Adaene Alves Machado et al. Depression among students of health courses at a university in Mato Grosso. *J Health NPEPS* [Internet] 2016; 1(2):218-30. Available from: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/1433/1503>

MOREIRA, Thereza Maria Magalhães; SANTIAGO, Jênifa Cavalcante Santos; ALENCAR, Gizelton Pereira. Autopercepção de saúde e características clínicas em jovens estudantes do nordeste brasileiro. *Rev Esc Enferm USP* [Internet] 2014; 48(5):793-802. DOI: 10.1590/S0080-6234201400005000004

OKSANEN, Airi; LAIMI, Katri; BJÖRKLUND, Katja; LÖYTTYNIEMI, Eliisa; KUNTTU, Kristina; A 12-year Trend of Psychological Distress: National Study of Finnish University Students. *Central European Journal of Public Health* [Internet] 2017; 25(2):113-9. DOI: 10.21101/cejph.a4438

OLIVEIRA, Ellaine Santana; SILVA, Antonia Fabiana Rodrigues; SILVA, Kadija Cristina Barbosa; MOURA, Tatiana Victória Carneiro et al. Estresse e comportamentos de risco à saúde em universitários. *Rev. Bras. Enferm.* [Internet] 2020; 73(1):e20180035. DOI: 10.1590/0034-7167-2018-0035

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Prevention of Mental Disorders*. Intervenções eficazes e opções de política. Organização Mundial da Saúde: Paris, França, 2004.

OTHMAN, Nasih; AHMAD Farah, EL MORR, Christo; RITVO, Paul. Perceived impact of contextual determinants on depression, anxiety and stress: a survey with university students. *Int J Ment Health Syst* [Internet] 2019; 13(17). DOI: 10.1186/s13033-019-0275-x

PETERS, Micah DJ; GODFREY, Christina; MCINERNEY, Patricia; MUNN, Zachary; TRICCO, Andrea C.; KHALIL, Hanan Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). In: Aromataris E, Munn Z (Editors). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*, JBI, 2020. DOI: 10.46658/JBIMES-20-12

RAHALI, Keltoum; ABIDLI, Zakaria; KHOHMIMIDI, Abderrazzak; ELHAMZAOU, Mohamed et al. Evaluation of university students 'satisfaction with distance learning and its impact on students' mental health during Covid 19 Confinement. *BJMS* [Internet] 2020;; 19:S 51-7. DOI: 10.3329/bjms.v19i0.48166

RAN, Mao-Sheng; MENDEZ, Ana Joy; LENG, Ling-Li, BANSIL, Bryan et al. Predictors of Mental Health Among College Students in Guam: Implications for Counseling. *Journal of Counseling & Development* [Internet] 2016; 94(3):344–55. DOI: 10.1002/jcad.12091

ROSANTI, Sofia. *Como os sintomas de transtornos mentais e comportamentais influenciam a memória operacional de universitários?* – UNESP [dissertação]. Bauru: Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132684>

ROSENTHAL, Beth; WILSON, W. Cody. Mental health services: use and disparity among diverse college students. *J Am Coll Health* [Internet] 2008; 57(1):61-8. DOI: 10.3200/JACH.57.1.61-68

SAÏAS, Thomas; DU ROSCOËT, Enguerrand; VÉRON, Laurentine; GUIGNARD, Romain et al. Psychological suffering in French university students: demographic, economic and social stressors. Results of the National Health Barometer 2010. *BMC Public Health* [Internet] 2014; 14 (256). DOI: 10.1186/1471-2458-14-256

SALEH, Dalia; CAMART, Nathalie; ROMO, Lucia. Predictors of Stress in College Students. *Front Psychol* [Internet] 2017; 8:19. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00019

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, M. C. Systematic review studies: A guide for careful synthesis of the scientific evidence. *Rev Bras Fisioterapia* [Internet]. 2007; 11(1):83- 89. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013

SANZ-VALERO, Javier; WANDEN-BERGHE, Carmina. Análisis bibliométrico de la producción científica, indizada en MEDLINE, sobre los servicios de salud proporcionados por las unidades de hospitalización a domicilio. *Hosp Domic* [Internet] 2017; 1(1):21-34. DOI: 10.22585/hospdomic.v1i1.3

STALLMAN, Helen M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist* [Internet] 2010 Dec; 45(4):249–57. DOI: 10.1080/00050067.2010.482109

SU, Rong; TAY, Louis; DIENER, Ed. (2014). The Development and Validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being* [Internet] 2017; 6(3):251-279. DOI: 10.1111/aphw.12027

TANG, Fang; BYRNE, Majella; QIN, Ping. Psychological distress and risk for suicidal behavior among university students in contemporary China. *J Affect Disord* [Internet] 2018; 228:101-108. DOI: 10.1016/j.jad.2017.12.005

TORRES, Claudia; OTERO, Patricia; BUSTAMANTE, Bustamante; BLANCO, Vanessa; DÍAZ, Olga; VÁZQUEZ, Fernando L. Mental health problems and related factors in Ecuadorian university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [Internet] 2017; 14(5):530. DOI: 10.3390/ijerph14050530

TRICCO, Andrea C.; LILLIE, Erin; ZARIN, Wasifa; O'BRIEN, Kelly K. et al. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and Explanation. *Ann Intern Med* [Internet] 2018; 169(7):467-73. DOI: 10.7326/M18-0850

TRICCO, Andrea C.; LILLIE, Erin; ZARIN, Wasifa; O'BRIEN, Kelly K. et al. A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Med Res Methodol* [Internet] 2016; 16:15. DOI: 10.1186/s12874-016-0116-4

VOLTMER, Edgar; OBST, Katrin; KÖTTER, Thomas. Patterns of behavior related to the study of medical students compared to students of science, technology, engineering and mathematics (STEM): a three-year longitudinal study. *BMC Med Educ* [Internet] 2019 19:262. DOI: 10.1186/s12909-019-1696-6

WEINER, E.; WIENER, J. University students with psychiatric illness: factors involved in the decision to withdraw from their studies. *Psychiatric Rehabilitation Journal* [Internet] 1997; 20(4):88–91. Available from:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=107247484&lang=pt-br&site=ehost-live>

YORGASON, Jeremy B.; LINVILLE, Deanna; ZITZMAN, Bryan. Mental health among university students: do those who need the services know and use them? *Journal of American College Health* [Internet] 2008; 57(2):173-182. DOI: 10.3200/JACH.57.2.173-182



### 3. MÉTODOS

#### 3.1 TIPO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ancorado no referencial metodológico da Teoria Fundamentada nos Dados, de Strauss e Corbin (2008) e no referencial teórico do Interacionismo Simbólico, de Herbert Blumer (1969).

A pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, tendo em vista que o universo da produção humana só pode ser entendido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, onde o objeto da pesquisa dificilmente pode ser traduzido em números ou indicadores quantitativos (MINAYO, 2008).

“Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer termo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos e, também, à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23)

#### 3.2 TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) consiste em uma metodologia de investigação qualitativa das experiências vivenciadas, pelos atores sociais, considerando os aspectos significativos do vivido, possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento em enfermagem e de outras áreas, como psicologia, sociologia, entre outras (DANTAS *et al.*, 2009).

Esse método foi desenvolvido por Barney Glaser e Anselm Strauss, no início da década de 1960, sociólogos que desfrutavam de conhecimentos inerentes à tradição em pesquisa na Universidade de Chicago e influência do Interacionismo Simbólico e do pragmatismo. Assim, deu-se origem à TFD, cuja sistematização técnica e procedimentos de análise capacitam o pesquisador para desenvolver teorias sociológicas sobre o mundo da vida dos indivíduos, uma vez que alcança significação, compatibilidade entre teoria e observação, capacidade de generalização e reprodutibilidade, precisão, rigor e verificação (STRAUSS; CORBIN, 2008).



A TFD detém de rigor metodológico para produção de conhecimento com qualidade, podendo auxiliar com os seus resultados e formação da teoria a transformação da prática profissional (KOERICH *et al.*, 2018).

São “características de um Teórico Fundamentado: 1. Capacidade de retroceder e analisar criticamente as situações; 2. Capacidade de reconhecer a tendência em direção ao bias; 3. Capacidade de pensar abstratamente; 4. Capacidade de ser flexível e aberto as críticas construtivas; 5. Sensibilidade às palavras e às ações dos informantes e 6. Um sentido de absorção e devoção ao processo de trabalho” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 21).

A TFD é um método de investigação qualitativa que procura desenvolver uma teoria baseada/fundamentada na evolução de um fenômeno, um método minucioso pela coleta e análise concomitante dos dados. Esse referencial metodológico é utilizado para descrever experiências e compreender os significados que os atores sociais vivenciaram em determinado contexto (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A TFD é reconhecida como um método muito expressivo na área da enfermagem, sendo uma das metodologias mais abordadas na pesquisa em enfermagem nesses últimos anos (SANTOS *et al.*, 2016). A TFD propõe estudar a ação-interação humana, em especial nas dimensões do cuidado, possibilitando o desenvolvimento de teorias aliadas a prática (DANTAS *et al.*, 2009).

A TFD pode ser considerada uma teoria substantiva, quando tem o propósito de explicar um fenômeno em um contexto particular. A versão straussiana da TFD apresenta um método bem mais estruturado e um aparato de ferramentas que buscam a sensibilização do investigador, para que ele consiga descobrir novos conceitos. Tem como características o equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade (FREITAS; BANDEIRA DE MELO, 2012).

A TFD possui um foco qualitativo que apresenta a ideia ou conceito embasado por um esquema lógico e explicativo no que diz respeito aos fenômenos que possuem relação direta entre os processos indutivos, que vão emergir conceitos a partir dos dados e processos dedutivos por meio de pressupostos que vão estar relacionados aos conceitos. O método da TFD, na realidade, é compreendido pelo conhecimento da percepção ou significado atribuído por cada indivíduo diante de determinado realidade ou objeto. É baseado em um método para elaboração de uma teoria que consiste em dados investigados de determinado contexto, de modo indutivo ou dedutivo que, de acordo com a organização em categorias conceituais, permite explicar o fenômeno investigado (STRAUSS; CORBIN, 2008).

### **3.3 INTERACIONISMO SIMBÓLICO**

O referencial teórico adotado foi o Interacionismo Simbólico (IS) de Herbert Blumer (1969). Ele estabelece os pressupostos da abordagem interacionista, em 1937, em três premissas: a primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo se fundamentando nos significados que lhe são oferecidos; a segunda premissa é estabelecida pelos significados de tais elementos serem provenientes ou provocados pela interação social, mantida com as demais pessoas; e a terceira notabiliza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo e por este modificado, utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com os quais entra em contato social (BLUMER, 1969).

A utilização dos IS permite que a pesquisa qualitativa cumpra o objetivo de investigar o sentido que os atores sociais dão aos objetos, pessoas e símbolos com os quais constroem o seu mundo social. É uma das formas de se interpretar as percepções das pessoas, o significado e o sentido que eles dão às coisas e como estes relatos se relacionam com as experiências vivenciadas (BLUMER, 1969).

Nessa percepção, o IS faz análise da sociedade, das suas ações e condutas, das relações interpessoais e de sua natureza (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

O significado nada mais é que uma expressão dos fatores psicológicos, trazidos à baila, relativos à percepção do elemento, desta forma, procura-se explicar o significado de um elemento isolando os fatores psicológicos específicos que produzem o significado. Verifica-se essa postura crítica no costume psicológico clássico e algo antigo em que se analisa o significado de um objeto identificando as sensações na percepção deste ou no hábito contemporâneo de associar o significado de um elemento [...] à atitude do indivíduo que o observa. Esta reclusão do significado em fatores psicológicos confina os processos de formação de significado aos processos empenhados em suscitar e reunir os fatores psicológicos específicos produtores de significado. Tais processos são de natureza psicológica e abrangem a percepção, a cognição, a repressão, a transferência de sentimentos e a associação de ideias (BLUMER, 1969; p.121)

Considerando a concepção de Blumer (1969), o IS leva em consideração que os significados que serão atribuídos como produtos sociais mais elaborados, que se originam de ações humanas, ocorrem no decurso de interações sociais. Essa troca entre os indivíduos faz com que exista a subjetividade, a liberdade e a visão de que os seres são diferentes e se comportam diferentes, não sendo simplesmente representação do contexto em que vive.

O IS estabelece que os significados oportunizados, por meio de elementos ofertados ao homem, são importantes. Nesse sentido, a negação do significado que esses elementos possuem para as relações humanas é também uma forma de alterar o comportamento analisado (BLUMER, 1969).

Os símbolos têm a definição de tudo o que o nosso consciente é capaz de perceber, contudo que seja possível de ser interpretado. É por meio dessa interação simbólica que somos capazes de dar o devido significado a objetos e ações, ou seja, um gesto recíproco pode ser compreendido como um símbolo significante. O mundo é composto por símbolos, no entanto a nossa existência é também simbólica. Nessa condição, a ação humana é resultante da forma como o ser humano interage com si mesmo, sendo interpretada como um comportamento desempenhado pelo seu agente como resposta a alguma ação que ele mesmo desempenhou, sendo manifestada pela combinação de significados, hierarquias e normas sociais (BLUMER, 1969).

A perspectiva do IS de Blumer nos mostra um modelo diferenciado para estudar a existência e as ações humanas, levando em conta que as definições do comportamento humano devem ser apontadas baseadas em atitudes sociais, que possuem dois lados diferentes: a atividade manifesta, compreendida como um comportamento externo observado em um processo dinâmico em ação; e a atividade ocultada, ou seja, a vivência interna do indivíduo (BLUMER, 1969).

Enfim, os processos de interação social entre indivíduos ou grupos são mediados por relações simbólicas. As premissas propostas por Herbert Blumer (1969) se norteiam por um conjunto de elementos que se inter-relacionam em uma dinâmica circular. Diante disso, a ação é orientada por meio da relação com o mundo. Esta relação com o mundo é própria em uma interação social que, por sua vez, orienta e é orientada por movimentos de interpretação.

O fenômeno em estudo pode ser compreendido por meio de significados atribuídos pelos jovens universitários, participantes deste estudo, em vivência singular e cotidiana, durante o processo de formação na graduação.

### **3.4 CENÁRIO DO ESTUDO**

O cenário deste estudo foi um *Campus* de uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais, Brasil.

### **3.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Os participantes da pesquisa foram os discentes dos cursos de graduação em administração, ciências biológicas e matemática, sendo os dois últimos de licenciatura, considerando a representatividade de um curso de cada área: humanas, biológicas e exatas.

Como critério de inclusão, adotaram-se graduandos matriculados nos 2º e 4º anos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática, levando em consideração que o graduando já vivenciou o primeiro ano de graduação e/ou estava no final do curso. Como critério de exclusão, adotou-se ser menor de 18 anos de idade e que não estava frequentando o curso durante o período de coleta de dados.

Os alunos foram contatados e convidados a participarem da pesquisa, voluntariamente, por meio do sistema de envio de e-mails institucionais da universidade. Este sistema faz parte do sistema de comunicação institucional, que permite enviar e-mail na forma de lista oculta para servidor, docente ou discente do *Campus*. Após a pesquisadora ter enviado a mensagem de texto do convite para participação voluntária na pesquisa, a autorização de envio do e-mail foi realizada pela diretoria do setor que, posterior a esta autorização, foi enviada a mensagem, na forma de lista oculta, para os discentes matriculados nos 2º e 5º anos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática da universidade.

O convite foi realizado ao discente, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no formato *online*. Quando o discente concordava em participar, era considerada a anuência quando ele respondia à pergunta “se aceitava participar voluntariamente após a leitura do TCLE”, clicando no ícone disponibilizado no convite *online* e, automaticamente, a pesquisadora recebia a resposta de aceite via e-mail. A partir do aceite do discente, a pesquisadora fazia novo contato por e-mail para agendar o horário da entrevista, conforme disponibilidade do participante. O discente, participante da pesquisa, foi orientado (via mensagem do convite) que deveria arquivar uma cópia do TCLE ou guardar uma cópia na forma impressa.

Vale ressaltar que o convite para a participação na pesquisa deixou claro que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, poderia ocorrer a retirada do consentimento e da utilização dos dados do participante da pesquisa. Nesse caso, o discente receberia da pesquisadora responsável a resposta de ciência do interesse do participante da pesquisa de retirar seu consentimento.

Não foi possível a coleta presencial nem a abordagem direta pela pesquisadora, e, pessoalmente, em sala de aula com autorização dos professores, o convite ocorreu de forma *online*, e a coleta de dados, de forma remota.

O número de participantes foi 35 estudantes. A coleta respeitou a saturação teórica dos dados, ou seja, o encerramento das entrevistas ocorreu a partir da saturação teórica dos dados, quando não houve mais acréscimo de dados, conforme a TDF (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Dos 35 graduandos entrevistados, 12 (34,15%) eram do curso de administração, 13 (37,15%), do curso de ciências biológicas, e 10 (28,6%), do curso de matemática; 11 (31,4%) estavam no segundo ano de curso, e 24 (69,6%), no quarto ano de curso. Cursaram o ensino médio em escola pública 34 (97%) participantes da pesquisa; 18 (51,4%) são do sexo feminino, e 17 (48,6%), do masculino; a idade variou entre 19 e 63 anos. Em relação ao número de reprovações em disciplina de curso, 28 (80%) relataram uma ou mais reprovações, uma média de 3 a 6 disciplinas, com maior reprovação em Cálculo I, disciplina obrigatória. Apenas 7 (20%) graduandos estavam em situação regular de curso. Estavam inseridos no mercado de trabalho 26 (74,6%); nove (25,4%) se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas. Dentre outras atividades desempenhadas, as mais relatadas foram a prática religiosa, atividade física, artes, do lar e cuidar de familiar. Quanto aos benefícios e bolsas, 25 (71,4%) graduandos, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício. Dentre os recursos recebidos, a maioria teve como fonte o PIBID, o PIBIC e a auxílio moradia e alimentação.

### **3.6 FONTES DE EVIDÊNCIAS**

As fontes de evidências foram a entrevista aberta individual e memorandos, segundo a TFD (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter profundidade em informações sobre determinado tema, pela visão do entrevistado e, também, para obter um maior detalhamento do assunto em foco (STRAUSS; CORBIN, 2008). A entrevista aberta individual, elaborada em roteiro semiestruturado, inclui a coleta das características sociodemográficas dos participantes do estudo e as questões norteadoras, contextualizando o objeto em estudo: Como é a sua vivência na graduação? Como você percebe as facilidades e dificuldades de ser graduando? Como você busca enfrentamento no seu cotidiano sendo graduando de suas demandas/dificuldades no seu cotidiano? Quais são as atitudes, atividades ou ações que você adota para viver com qualidade esse período de formação na graduação? O que você acha que poderia contribuir para o seu cotidiano acadêmico (quais contribuições você apontaria para favorecer o dia a dia na graduação)? Qual a sua experiência com o ensino remoto em tempos da pandemia de COVID-19? Quais suas expectativas para o seu curso de graduação, satisfação ou insatisfação e as perspectivas para sua vida profissional? Como você considera o seu tempo de estudo para cursar a graduação? Como você organiza o seu tempo de estudo? Você deseja acrescentar algo mediante suas experiências na graduação ou que considera importante para a nossa temática de pesquisa?

Ressalta-se que após a 17ª entrevista foi necessário o acréscimo de duas questões na caracterização do participante sobre o tempo, em horas, dedicado ao estudo diariamente ou semanalmente pelo graduando e em qual escola cursou o ensino médio. Como também, foi acrescida no roteiro a questão aberta “Como você considera o seu tempo de estudo para cursar a graduação? Como você organiza o seu tempo de estudo?”, para atender ao aprofundamento dos significados oriundos das entrevistas anteriores.

Os memorandos, segundo Strauss e Corbin (2008), têm como função atuar como lembrete ou fonte de dados. São registros que contêm produtos de análise que podem variar de tipo e formato, cujo objetivo na TFD é o desenvolvimento de conceitos. Os memorandos podem ter formatos diferentes: notas de codificação, notas teóricas ou notas operacionais.

### **3.7 COLETA DE DADOS**

O procedimento da coleta de dados ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSJ, *Campus* Centro-Oeste, e pelo Comitê de Ética da universidade cenário do estudo, sob Parecer nº 4.236.289.

A coleta foi realizada, de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, com a gravação simultânea, obedecendo aos protocolos de controle da pandemia de COVID-19, por estar cursando o mestrado, em período da coleta de dados em ensino remoto emergencial na instituição proponente, a UFSJ, e na universidade cenário da pesquisa. Os discentes foram convidados a contribuir individualmente de forma voluntária, mediante suas experiências durante o período de formação acadêmica. Foram disparados 68 e-mails e obtidas 47 respostas ao TCLE *online* via *Google Forms*. Dois participantes repetiram as respostas, três participantes foram excluídos por estarem em outros períodos, seis participantes que responderam ao aceite não conseguiram ser contatados para agendamento, um participante chegou a agendar várias vezes a entrevista, mas não compareceu à sala remota para ser entrevistado. Por fim, foram entrevistados 35 graduandos, 13 do curso de ciências biológicas, 12 do curso de administração e 10 do curso de matemática.

Os dados foram coletados e analisados simultaneamente, premissa da TFD, por ser um método circular que permitiu ao pesquisador a flexibilidade para buscar novos horizontes e aprofundamento em entrevistas subsequentes (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A entrevista foi gravada, após autorização do participante da pesquisa, e realizada remotamente e, quando possível, em ambiente seguro, garantindo o sigilo das informações e o anonimato do participante, obedecendo às normas de segurança digital. A transcrição ocorreu

na íntegra e arquivada pela pesquisadora responsável, seguramente, por um período de cinco anos, a contar a partir da data de realização da entrevista; após este período, será destruída.

O tempo de duração da entrevista foi livre, mediante a abordagem das informações que o participante quis fornecer, com média de 40 minutos. A entrevista mais curta foi de 14 minutos, e a mais longa, de 1 hora e 25 minutos. A entrevista foi enviada, por e-mail, para validação dos dados, pelo participante da pesquisa, após transcrição na íntegra. As informações produzidas nas entrevistas vieram compor um banco de dados transcritos na íntegra em computador protegido com senha, e somente as pesquisadoras tiveram acesso. A divulgação dos resultados se dará por meio de publicações científicas, de forma anônima, e o participante recebeu códigos alfanuméricos com E (entrevistado), seguidos por número, conforme realização da entrevista, de forma a preservar o sigilo e a confidencialidade.

A TFD trabalha com o conceito de amostragem teórica, referindo-se à possibilidade de o pesquisador buscar os dados por meio de participantes de diversas áreas (STRAUSS; CORBIN, 2008), o que condiz com a seleção aleatória dos três cursos representativos das áreas de humanas, biológicas e exatas.

### **3.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Os dados coletados foram tratados com seriedade e segurança, visando à garantia de confidencialidade e sigilo em todas as etapas do estudo.

A coleta e a análise dos dados foram etapas concomitantes. A análise dos dados e a escolha do caminho a ser percorrido são muito subjetivas e dependentes do complemento do objeto de estudo. Nessa perspectiva, têm-se várias comparações, que podem ser criadas, para compreender melhor o que pode estar ali explícito além do texto superficial (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A TFD é um método circular que permite aos pesquisadores grande flexibilidade para buscar outros direcionamentos oriundos dos próprios dados e investigá-los nas entrevistas subsequentes, até que ocorra a saturação teórica (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A saturação teórica é o momento em que os pesquisadores, por meio da análise concomitante à coleta de dados, identificam que não há dados relevantes para o aprofundamento dos conceitos/teorização perante o objetivo do estudo, ou seja, ocorre a repetição, isto é, há uma ausência de dados que acrescentem relevância ao estudo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Consideraram-se a leitura minuciosa dos textos e a transcrição das entrevistas na íntegra, para que fossem identificadas no texto as unidades de análise.

A pesquisadora pôde usar algumas técnicas para atingir os objetivos da pesquisa, como, por exemplo, os diagramas e memorandos. Os diagramas são ferramentas visuais que possibilitam a integração de diferentes etapas da investigação, com a finalidade de clarificar as associações entre os elementos da teoria emergente. Já os memorandos são registros do conteúdo dos resultados de análise e visam à formulação de conceitos. Os dois são caracterizados como técnicas facilitadoras para análises, sendo considerados registros da análise e que podem ser feitos manualmente ou por meio da leitura de *softwares* específicos para análise de dados qualitativos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

São definidas quatro etapas de análise interdependentes: codificação aberta, codificação axial, codificação seletiva e codificação para o processo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O desenvolvimento da técnica pode ser iniciado por uma microanálise, fundamental para formar as categorias do estudo. Na sequência, as codificações são feitas e passam a emergir relações entre elas em um procedimento constante e comparativo. A codificação é o elemento central da análise dos dados, e o processo de codificação é organizado em três níveis de análise distintos: a descrição ou codificação aberta, o ordenamento ou codificação axial e a teorização ou codificação seletiva e, concomitante a estes níveis a codificação para o processo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para que se construa a teoria, foram formulados memorandos com registros de notas teóricas, metodológicas e de observação (STRAUSS; CORBIN, 2008).

### **3.8.1 Codificação aberta**

A codificação aberta é o passo inicial para realizar a análise. Nesse momento, o pesquisador deve se concentrar nos dados que foram coletados, que devem ser examinados, comparados e conceitualizados minuciosamente por palavras que induzam a uma ação. Essa fase considera a análise de cada palavra, linha por linha, ou melhor dizendo, faz-se necessário realizar um exame minucioso com questionamentos exaustivos do pesquisador em relação aos dados que foram obtidos como: o que é isso? O que isso representa? O que está acontecendo aqui? Desta maneira, inicia-se o procedimento de identificação dos códigos substantivos, suas propriedades e dimensões (STRAUSS & CORBIN, 2008).

Na codificação aberta, foram separados os códigos *in vivo* oriundos dos conceitos/significados advindos dos dados, por afinidade e semelhança. Assim, “o conceito foi definido pelo modo como foram organizados e relacionados os códigos *in vivo* e as propriedades que foram criadas pela análise, considerando as dimensões das palavras e seus significados.



Propriedades são características ou atributos, em linhas gerais ou específicas que fazem o delineamento e dão significado a uma categoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.104 e 117).

A codificação aberta transcorreu pela leitura minuciosa, de linha por linha, de cada entrevista, para a identificação do significado de cada ideia descrita pelos graduandos, nominando conceitos, propriedades e dimensões, conferindo o conceito ou abstração na microanálise dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Durante a leitura minuciosa das entrevistas, linha a linha, formularam-se os códigos *in vivo* de acordo com os significados expressos, coloridos por marca texto de cores diferentes. Deste modo, na codificação aberta, ocorreu a conceituação, com o surgimento de 34 códigos *in vivo* e duas propriedades diante dos significados apresentados pelos graduandos.

Em seguida, as ideias, concepções, acontecimentos, eventos, comportamentos com características semelhantes foram agrupados no mesmo código *in vivo*. Os dados foram organizados, de acordo com as semelhanças e diferenças, classificando códigos, de maneira que novos significados originaram novos conceitos. Os códigos foram reagrupados e ampliados, de acordo com a semelhança. O Quadro 2 apresenta os 34 códigos *in vivo*, duas propriedades e saturação teórica.

**Quadro 2** – Códigos *in vivo*, propriedades e saturação teórica: vivências de graduandos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática – universidade pública federal, 2021.

<b>Códigos <i>in vivo</i></b>	<b>Administração</b>	<b>Ciências biológicas</b>	<b>Matemática</b>
Identificação, satisfação e intenção com o curso de graduação.	E1, E3, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E18, E20, E21.	E2, E4, E7, E10, E16, E19, E26, E30, E31, E32, E33, E35.	E5, E6, E22, E23, E25, E27, E28, E29.
Facilidades e oportunidades no cotidiano da graduação.	E1, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E18, E20.	E2, E7, E10, E19, E24.	E5, E6.
Dificuldades no cotidiano da graduação e de vida.	E1, E3, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15.	E2, E4, E7, E10, E16, E19, E24, E26, E30, E31, E32, E33, E35.	E5, E6, E17, E22, E23, E29, E34.
Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental: prioridade, proatividade e rede de apoio.	E1, E3, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E18, E20, E21.	E2, E4, E7, E10, E16, E19, E24, E26, E30, E31, E32, E33, E35.	E5, E6, e17, E22, E23, E25, E27, E28, E29, E34.

Gestão do tempo, autoavaliação e prioridade.	E1, E12, E13, E21.	E2, E4, E7, E19, E26, E35.	E5, E17, E22, E29, E34.
Vivência no ensino presencial e no ensino remoto.	E1, E8, E9, E15.	E2, E16.	E6.
Problema financeiro.	E1, E3, E14,	E10, E26, E30.	E17, E25, E28.
Família: falta de apoio, problemas, dificuldades, exigências, estar distante.	E1, E3, E9, E12.	E2, E16, E30, E31.	E5.
Organização (desorganização) da rotina na graduação.	E13, E14, E21.	E2, E4, E7, E19, E24, E33.	E5, E17, E22, E23, E25, E27, E28.
Ensino remoto e pandemia impactando no cotidiano do graduando.	E3, E8, E11, E12, E14, E15, E18, E21.	E2, E7, E10, E19, E24, E30, E31, E32, E33, E35.	E5, E6, E22, E23, E25, E27, E28, E29, E34,
Ensino remoto e distanciamento social: falta vínculo, tira a imagem das pessoas, só áudio ligado ou nem isso.	E1, E11, E15, E18, E20.	E2, E4, E26.	E22.
Experiência com o ensino remoto.	E1, E3, E8, E9, E12, E14, E15, E18, E20.	E2, E4, E7, E10, E16, E19, E30, E31, E31, E35.	E6, E17, E23, E27, E28, E29, E34.
Processo de adaptação na graduação: construção cotidiana, estranheza, liberdade e responsabilidade pelas atitudes e decisões.	E3, E12, E13, E15.	E4, E10, E16, e19, E24, E30.	E6, E17, E22, E23, E27.
Propriedade: complexidade do ensino superior em relação ao ensino médio.	E3.	E10, E24, E30, E31, E33.	E17, E22, E34.
Não adaptação e mudança de curso.	E1.	E4.	
(Falta) Apoio e acolhimento ao graduando.	E15, E20, E21.	E4, E7, E16, E19, E24, E26, E30.	E5, E6, E23, E25, E27, E28, E34.
Sobrecarga/demanda acadêmica.	E15.	E4, E10, E32.	E6, E22, E23.
Autocobrança à imagem dos professores e dos colegas discentes.	E9, E21.	E2, E7, E9.	E5, E22, E27.
Contribuições para o processo de formação na graduação.	E1, E13, E15,	E26.	E6, E17, E23, E25, E27, E34.

Contribuições para o cotidiano acadêmico.	E9, E11, E12, E13, E15, E20, E21.	E7, E10, E19, E24, E26, E30, E31, E35.	E23, E25, E27, E28, E34.
Eu não estava preparado para entrar na universidade federal.		E10, E16, E24, E35.	E17, E27, E28, E34.
Consumo de álcool e outras drogas entre graduandos.	E12, E20.	E16,	
Implicações do trabalho e atividades informais no cotidiano da graduação.	E14.	E16, E26, E33.	
Vivências anteriores à graduação e na graduação: ansiedade, trabalho, vícios...	E13, E14, E21.	E16	E27, E34.
Propriedade: a graduação não se torna uma prioridade no cotidiano	E12		
A universidade não é para todos.			E17
O universo da Universidade e as singularidades e diversidades.	E9.	E4, E10, E31, E35.	E29
A chave do ensinar/aprender está na metodologia adotada.	E11, E21.	E19, E30.	E27, E28, E29, E34.
Assistência à saúde da universidade.		E31.	
Preconceito vivido pelo graduando.	E21.	E30, E31.	E34.
Inter-relação entre professor e aluno.	E21.	E24.	E23.
Falta de infraestrutura para acessibilidade e inclusão nos espaços do <i>Campus</i> .	E21		
O adoecimento... será que tem a ver com a graduação e/ou com outras condições/situações?	E8, E9, E12, E14, E15, E20, E21.	E2, E4, E7, E16, E26.	E17, E25, E27.
(Falta) Empatia no meio acadêmico.	E8		E34
A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar.		E30.	
Problema social.			E28.

Fonte: análise de dados da pesquisa, 2021.

### 3.8.2 Codificação axial

A codificação axial é constituída na organização dos dados em subcategorias e categorias, definida pelo processo indutivo-dedutivo, que vai exigir uma maior sensibilidade teórica e a reflexão do pesquisador, que procura responder às perguntas: Por quê? De que forma? Onde? Quando? Como? Nesta etapa, os dados que foram separados na codificação aberta foram reorganizados, com o propósito de responder aos questionamentos dos fenômenos investigados e favorecer o agrupamento dos códigos *in vivo* similares em subcategorias e,

posteriormente, em categorias. O paradigma da análise foi fundamentado “nas vivências de estudantes universitários no cotidiano da graduação”, para o agrupamento de conceitos de forma sistemática para integrar a estrutura e o processo e capturar o desenvolvimento dos fatos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Nesse procedimento, compreende-se a identificação de vários elementos oriundos dos dados, além de afirmar sua definição de acordo com as suas características e dimensões. A análise é primordial para o nível ou direcionamento, originando a teorização, pois uma teoria é constituída de conceitos firmados em concordância com suas características e dimensões (STRAUSS & CORBIN, 2008).

Assim, a “codificação axial é o processo de relacionar categorias às suas subcategorias associando categorias ao nível de propriedades e dimensões para gerar explicações mais precisas sobre o fenômeno, o objetivo é reagrupar os dados que foram divididos durante a codificação aberta” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123-124).

Do agrupamento por similaridades ou divergências dos códigos *in vivo*, foram originadas as subcategorias e categorias, conforme indica o Quadro 3.

**Quadro 3** – Subcategorias e códigos *in vivo*: vivências de graduandos dos cursos de administração, ciências biológicas e matemática, universidade pública federal, 2021.

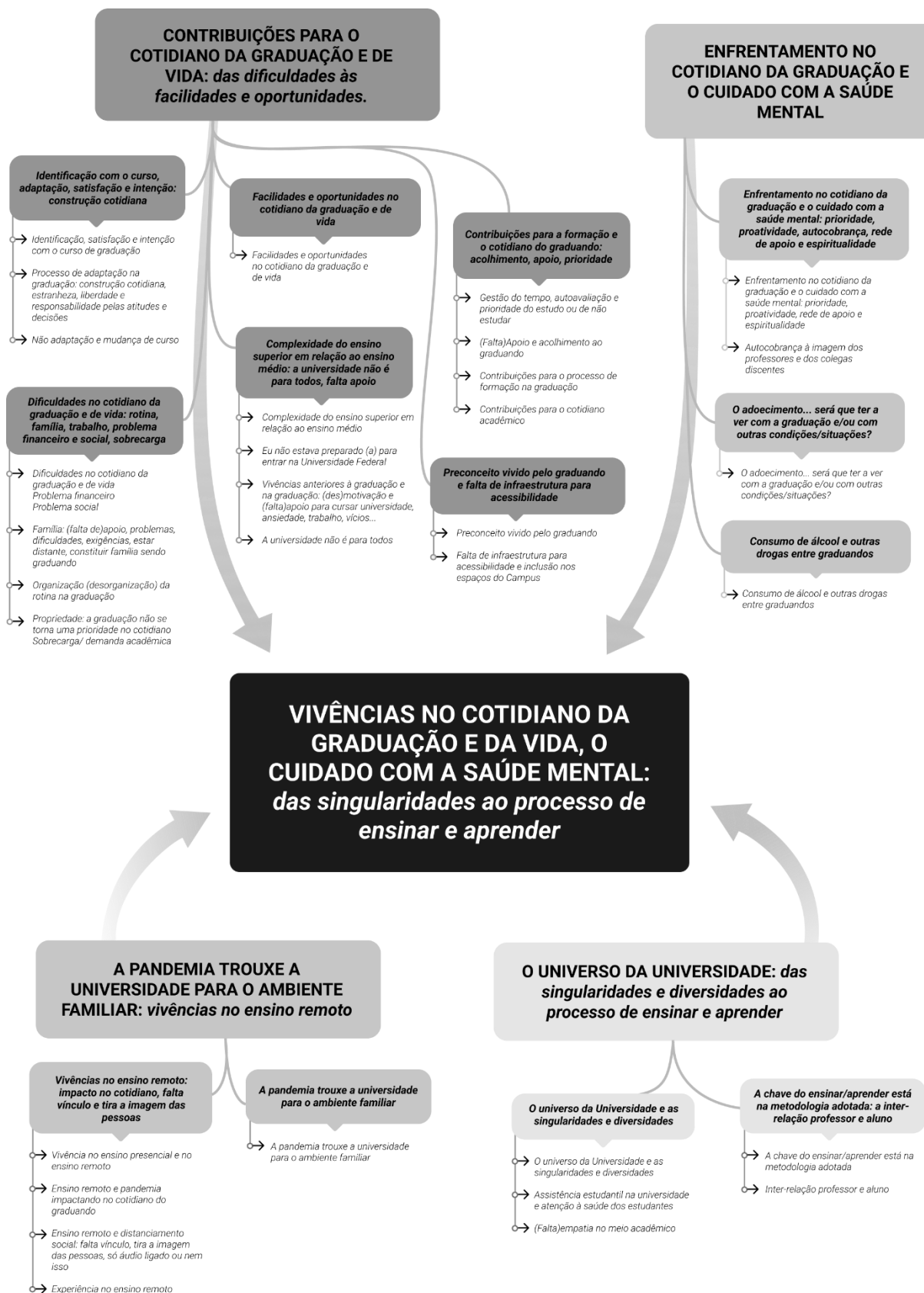
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGO <i>IN VIVO</i>	69
<p><i>Contribuições para o cotidiano da graduação e de vida: das dificuldades às facilidades e oportunidades</i></p>	<p><i>Identificação com o curso, adaptação, satisfação e intenção: construção cotidiana</i></p>	<p>Identificação, satisfação e intenção com o curso de graduação.</p>	
		<p>Processo de adaptação na graduação: construção cotidiana, estranheza, liberdade e responsabilidade pelas atitudes e decisões.</p>	
		<p>Não adaptação e mudança de curso.</p>	
	<p><i>Facilidades e oportunidades no cotidiano da graduação e de vida</i></p>	<p>Facilidades e oportunidades no cotidiano da graduação e de vida.</p>	
	<p><i>Contribuições para a formação e o cotidiano do graduando: acolhimento, apoio, prioridade</i></p>	<p>Gestão do tempo, autoavaliação e prioridade do estudo ou de não estudar.</p>	
		<p>(Falta) Apoio e acolhimento ao graduando.</p>	
		<p>Contribuições para o processo de formação na graduação.</p>	
		<p>Contribuições para o cotidiano acadêmico.</p>	
	<p><i>Dificuldades no cotidiano da graduação e de vida: rotina, família, trabalho, problema financeiro e social, sobrecarga</i></p>	<p>Dificuldades no cotidiano da graduação e de vida.</p>	
		<p>Problema financeiro.</p>	
		<p>Problema social.</p>	
		<p>Família: (falta de) apoio, problemas, dificuldades, exigências, estar distante, constituir família sendo graduando.</p>	
		<p>Organização (desorganização) da rotina na graduação.</p>	
		<p>Propriedade: a graduação não se torna uma prioridade no cotidiano.</p>	
		<p>Sobrecarga/demanda acadêmica.</p>	
	<p><i>Complexidade do ensino superior em relação ao ensino médio: a universidade não é para todos, falta apoio</i></p>	<p>Complexidade do ensino superior em relação ao ensino médio.</p>	
		<p>Eu não estava preparado para entrar na universidade federal.</p>	
		<p>Vivências anteriores à graduação e na graduação: (des)motivação e (falta)apoio para cursar universidade, ansiedade, trabalho, vícios...</p>	
		<p>A universidade não é para todos.</p>	

	<i>Preconceito vivido pelo graduando e falta de infraestrutura para acessibilidade</i>	Preconceito vivido pelo graduando.  Falta de infraestrutura para acessibilidade e inclusão nos espaços do <i>Campus</i> .
<i>Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental</i>	<i>Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental: prioridade, proatividade, autocobrança, rede de apoio e espiritualidade</i>	Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental: prioridade, proatividade, rede de apoio e espiritualidade.  Autocobrança à imagem dos professores e dos colegas discentes.
	<i>O adoecimento... será que ter a ver com a graduação e/ou com outras condições/situações?</i>	O adoecimento... será que ter a ver com a graduação e/ou com outras condições/situações?
	<i>Consumo de álcool e outras drogas entre graduandos</i>	Consumo de álcool e outras drogas entre graduandos.
<i>A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto</i>	<i>Vivências no ensino remoto: impacto no cotidiano, falta vínculo e tira a imagem das pessoas</i>	Vivência no ensino presencial e no ensino remoto.
		Ensino remoto e pandemia impactando no cotidiano do graduando.
		Ensino remoto e distanciamento social: falta vínculo, tira a imagem das pessoas, só áudio ligado ou nem isso.
	<i>A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar</i>	Experiência com o ensino remoto.
	<i>A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar</i>	A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar.
<i>O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender</i>	<i>O universo da Universidade e as singularidades e diversidades</i>	O universo da Universidade e as singularidades e diversidades.
		Assistência à saúde estudantil na universidade.
		(Falta) Empatia no meio acadêmico.
	<i>A chave do ensinar/aprender está na metodologia adotada: a inter-relação professor e aluno</i>	A chave do ensinar/aprender está na metodologia adotada.  Inter-relação professor e aluno.

### 3.8.3 Codificação seletiva

Na codificação seletiva, a teorização tem seu avanço, e, com a apuração das categorias da análise, pode-se identificar o fenômeno central, ou seja, a categoria central representa as experiências dos participantes da pesquisa em relação ao fenômeno em estudo. Com os conceitos correlacionados pelo agrupamento dos códigos *in vivo* e propriedades em subcategorias, originaram-se quatro categorias, formulando a categoria central que origina a teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*, apresentada na Figura 1. Essa teoria representa o eixo central da pesquisa, a ideia principal que relaciona seus conceitos a ela (STRAUSS & CORBIN, 2008).

**Figura 1** – Teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*, representada pelas categorias, subcategorias e códigos *in vivo*, universidade pública federal, 2021





A dinâmica caracterizada pelo vai e vem dos dados tem como propósito final a saturação e delineamento da teoria por meio do procedimento analítico. A construção da teoria traz o rigor metodológico muito necessário para conduzir o pesquisador a perceber os vieses, produzir fundamentos, a densidade, sensibilidade e a integração, que são pontos fundamentais para formular uma teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

#### **3.8.4 Codificação para o processo**

Por fim, a codificação para o processo é “representada por acontecimentos e fatos que podem ou não ocorrer em formas ou sequências contínuas”, é a interação entre estrutura e processo, demonstrando a variabilidade da teoria (STRAUS; CORBIN, 2008, p. 155-164).

Deste modo, a descrição analítica dos dados levou à formação da categoria central, que desenhará a representação das vivências de estudantes universitários durante o processo de formação na graduação de três cursos de uma universidade pública federal.

O método da TFD indica que se tenha a confirmação para a aplicabilidade da teoria formulada sobre o fenômeno em um estudo, de acordo com a validação da teoria. O objetivo dessa validação foi caracterizar o rigor científico e consolidar os resultados para a pesquisa. Os princípios metodológicos propostos por Strauss e Corbin (2008) direcionam quatro critérios para julgar a aplicabilidade da teoria formulada no fenômeno, sendo que o meio de aplicação é livre e o pesquisador pode se revestir de sua criatividade nesse processo. São critérios propostos: 1) Ajuste: se a teoria é fidedigna à realidade, deve se adequar à área substantiva em estudo ; 2) Compreensão: a teoria deve ser compreensível e fazer sentido tanto aos indivíduos estudados quanto aos estudiosos da área centralizada; 3) Generalização teórica: se o estudo é apoiado em dados compreendidos em interpretação de conceitos extensos, a teoria deverá ser abstrata o suficiente e incluir uma diversidade suficiente para trazê-la para a aplicabilidade a outras situações relacionadas àquele fenômeno; 4) Controle: a teoria deve exercer controle, uma vez que os pressupostos que apresentam relações entre conceitos poderão ser usadas para orientar as ações posteriores (CORBIN; STRAUSS, 2008).

### **3.9 ASPECTOS ÉTICOS**

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com as normas e diretrizes regulamentadoras da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Todos os participantes foram esclarecidos quanto ao objetivo da pesquisa, aos riscos, benefícios, direito do anonimato, sigilo e confidencialidade e ao esclarecimento e assinatura do TCLE, antes da realização da entrevista. O projeto de pesquisa

foi aprovado, sob Parecer nº 4.236.289, pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSJ, *Campus Centro-Oeste (UFSJ-CCO)*, instituição proponente, e pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade pública federal, a instituição coparticipante. A coleta de dados ocorreu após a aprovação deste projeto.

A participação do graduando neste estudo foi voluntária, de acordo com Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, mediante a assinatura do TCLE, (Apêndice I) em formato digital, enviado por e-mail, acordando com a participação em entrevista remota, agendada previamente conforme disponibilidade do participante da pesquisa.

O participante foi informado, no TCLE em formato digital, que ao “clicar no botão para prosseguir, estava concordando com a participação voluntária na pesquisa”. Foi também informado que deverá guardar o TCLE, imprimindo-o, printando-o ou da forma como ele preferir e, caso queira ter acesso ao texto, poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo e-mail informado no TCLE.

O graduando foi informado sobre os objetivos do estudo, possíveis riscos e sobre a programação da coleta de dados, além dos benefícios do estudo para a realidade pesquisada e realidades similares. Também foi informado sobre o direito de desistir de sua participação, em qualquer período do estudo, sem constrangimentos ou necessidade de se justificar.

Foram tomadas também medidas de proteção ao anonimato das informações colhidas durante as entrevistas. O sigilo foi e será mantido por meio da adoção da letra E (entrevistado), seguida por número conforme realização da entrevista.

A divulgação dos resultados da pesquisa será realizada de forma a garantir a não identificação dos participantes. Foi frisado aos participantes que o conteúdo das entrevistas individuais será mantido em sigilo, acesso exclusivo da pesquisadora, os dados obtidos serão tratados com segurança, garantia de confidencialidade e sigilo em todas as etapas do estudo, e arquivamento seguro de dados pela pesquisadora responsável durante o período mínimo de cinco anos, a partir da data de realização da entrevista.

### **3.10 RISCOS DA PESQUISA**

Os riscos da pesquisa foram considerados mínimos, e poderiam estar relacionados ao risco de constrangimento do discente em expor seu sentimento em relação às dificuldades em sua formação acadêmica, como também podiam despertar sentimentos negativos no participante, por possíveis lembranças desagradáveis provocadas pela entrevista, além do constrangimento. Esses riscos mínimos poderiam estar relacionados a possíveis desequilíbrios emocionais e, para preveni-los ou minimizá-los, o participante teve a liberdade de não

responder às questões que ele não queria ou não se sentia à vontade. Deixamos claras as perguntas e a dinâmica da entrevista foi individual. Quando percebemos a ansiedade excessiva ou outra intercorrência, a entrevista foi pausada e retomada quando o participante voltou a se sentir melhor. Caso fosse necessário, o que não ocorreu, seria oferecido encaminhamento para atendimento psicológico, sob a responsabilidade da pesquisadora, para assistência necessária aos riscos possíveis em relação a esta pesquisa.

Além disso, consideramos todos os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas, como também as limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Os dados coletados foram tratados com segurança, de forma a garantir a confidencialidade e o sigilo em todas as etapas do estudo. A pesquisadora responsável manterá estes dados arquivados durante um período mínimo de cinco anos a partir da data do término da coleta de dados e, posteriormente, serão destruídos.

Ao concluir a coleta de dados, em cada entrevista, foi realizado o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. O TCLE *online* foi considerado pela resposta recebida pela pesquisadora por e-mail, sendo arquivada em dispositivo eletrônico local.

Para esclarecimentos ao participante da pesquisa, foi sempre frisado que o depoimento colhido na entrevista seria mantido sob sigilo, com acesso exclusivo das pesquisadoras, sendo arquivado, em dispositivo eletrônico local, por cinco anos, aos cuidados da pesquisadora responsável, obedecendo aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Todas as despesas relacionadas a esta pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora. O participante não recebeu qualquer valor em dinheiro pela sua participação no estudo. Se houvesse o caso de alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, o que não ocorreu, o participante seria ressarcido integralmente por meio de recursos próprios da pesquisadora, desde que devidamente comprovada a despesa.



## 4 RESULTADOS

Dos resultados, originaram quatro categorias, apresentadas em formato de artigos: *Contribuições, facilidades, oportunidades e dificuldades no cotidiano da graduação e de vida; Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental; A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto; O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender.*

### 4.1 CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA GRADUAÇÃO E DE VIDA: DAS DIFICULDADES ÀS FACILIDADES E OPORTUNIDADES

#### RESUMO

**Objetivo:** compreender as vivências de graduandos no cotidiano da graduação. **Método:** trata-se de Teoria Fundamentada nos Dados, ancorada no Interacionismo Simbólico, com 35 graduandos matriculados nos cursos de administração, biologia e matemática. Procedeu-se a codificação aberta, axial e seletiva, que originaram quatro categorias teóricas e a categoria central. **Resultados:** o cotidiano do estudante de graduação é permeado por escolhas, esforços, renúncias e dificuldades que demandam dedicação e disciplina para conclusão da graduação. Contribuem para o processo de formação na graduação a motivação, a disciplina, o planejamento, o desenvolvimento pessoal, o retorno e a contribuição social, dificultando o cotidiano na graduação a incompatibilidade do horário de trabalho, a vulnerabilidade financeira, as questões emocionais e a fragilidade da formação no ensino médio, mediante a complexidade do ensino superior e da adaptação aos novos hábitos de estudo. **Considerações finais:** a rotina acadêmica requer compromisso, gestão e dedicação de graduandos, mas demanda apoio emocional, financeiro e pedagógico. O bem-estar e a saúde é de corresponsabilização de cada um e devem ser uma preocupação institucional para a formação com qualidade de vida.

**Descritores:** Educação Superior; Desempenho Acadêmico; Fracasso Acadêmico; Sucesso Acadêmico; Universidades.

#### INTRODUÇÃO

A formação profissional em ensino superior é interdependente de variáveis pessoais, familiares, acadêmicas e institucionais que podem repercutir no processo ensino-aprendizagem. A construção do conhecimento e as ricas oportunidades de relacionamento interpessoal no

âmbito acadêmico, nos serviços e na comunidade contribuem para o desenvolvimento do cidadão com autonomia, realização pessoal e profissional. As competências transversais devem ser, intencionalmente, expandidas durante a trajetória na graduação, para que o profissional possa desenvolver habilidades e comportamentos aplicáveis à prática com proatividade, englobando também o desenvolvimento das habilidades emocionais (VALENTE; ALMEIDA, 2020). Como um período de preparo para a vida profissional permeada pelo desenvolvimento de habilidades emocionais, a graduação pode trazer sensações de instabilidade e medo, particularmente quando o graduando não tem uma rede de apoio dos entes, amigos ou colegas de curso (PEREZ, BRUN; RODRIGUES, 2019). Além da falta de rede de apoio, alguns fatores associados à rotina acadêmica podem desencadear o sofrimento psíquico em graduandos, como o *bullying*, a discriminação social e os referentes às estruturas pedagógicas e curriculares dos cursos (GRANER; CERQUEIRA, 2019). Esses desafios encontrados pelos graduandos, quando não vencidos, além de levar ao adocimento, podem afetar o desempenho acadêmico e fazer com que o graduando abandone o curso.

Um dos grandes desafios para as instituições formadoras é a redução da taxa de evasão, considerando as dificuldades cotidianas para permanência até a formação (BELASCO; PASSINHO; VIEIRA, 2019), como as demandas acerca do estudante que trabalha, as questões referentes às disciplinas e grade curricular, as altas taxas de reprovação, as questões interpessoais, o graduando não conseguir se dedicar ao estudo e os desafios emocionais (EVANGELISTA, 2020). Para conseguir superar os desafios impostos e obter êxito na graduação, uma condição determinadora é a autoeficácia. A autoeficácia é um termo originado da Teoria Social Cognitiva, que consiste na capacidade que a própria pessoa tem de se organizar e executar ações para alcançar metas (MENEZES, 2020). A autoeficácia, juntamente com o convívio social, é elemento substancial para a satisfação do graduando e permanência no curso. A autoconfiança e a satisfação com o curso favorecem atitudes de integração e adaptação às novas normas de comportamento que demandam um curso superior, inclusive explorar a profissão. Isso também pode fomentar o interesse, compromisso e dedicação dos graduandos nas atividades e projetos acadêmicos (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

Acompanhar os determinantes discentes, tanto por parte das instituições quanto por parte dos docentes e dos próprios alunos, conhecendo as causas de variações positivas ou negativas no desempenho acadêmico, pode evitar frustrações e reprovações por meio de ações que promovam melhores condições físicas e psicossociais, para a formação com qualidade de profissionais com autoconfiança (CORREIA, 2019). Diante disso, justifica-se este estudo para

compreensão de vivências de graduandos e as contribuições passíveis para o cotidiano acadêmico e de vida, mediante as oportunidades, facilidades e oportunidades vivenciadas.

Destarte, questiona-se: quais são as oportunidades, facilidades e desafios vivenciados pelos acadêmicos durante a graduação? Quais as contribuições para o cotidiano acadêmico e de vida de graduandos que possam ter impactos no seu dia a dia?

Este estudo teve por objetivo compreender as vivências de graduandos no cotidiano da graduação.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de Teoria Fundamentada nos dados (TFD) (STRAUSS, 2008), ancorada no Interacionismo Simbólico (IS) (BLUMER, 1969).

O propósito das pesquisas qualitativas é nos levar a uma imersão e compreensão de uma realidade escolhida (MINAYO, 2012). Para essa intenção, consideraram-se a singularidade e a diversidade/pluralidade de cada entrevistado, pois a vivência de graduando em uma universidade pública é uma experiência única que pode ser (re)significada coletivamente.

A TFD demanda do pesquisador a capacidade de analisar sensivelmente a realidade em estudo, abstraindo seus significados (STRAUSS, CORBIN, 2008). O IS nos revela o significado como um conceito primordial para a compreensão das relações humanas e sociais (BLUMER, 1969).

As fontes de evidências foram a entrevista aberta individual remota e memorandos. A coleta de dados ocorreu entre julho e novembro de 2021. Os participantes da pesquisa foram convidados, via e-mail institucional, e o TCLE foi assinado pela ferramenta *Google Forms*. A entrevista teve duração média de 40 minutos, videogravada no *Google Meet* e autorizada por 35 graduandos, sendo transcrita na íntegra e validada pela leitura do participante da pesquisa. Foram entrevistados graduandos do segundo e último ano de curso, sendo excluídos os menores de 18 anos de idade.

O estudo atendeu à saturação teórica dos dados (STRAUSS, CORBIN, 2008), isto é, quando não houve acréscimo de novos conceitos, validados pela sua robustez que originaram a categoria central, que pode ser verificada nas ligações entre as categorias estabelecidas, oriundas da análise.

A análise dos dados considerou as etapas de codificação aberta, axial, seletiva e para o processo. Na codificação aberta, surgiram 34 códigos *in vivo* e duas propriedades. Em seguida, os códigos *in vivo* foram reagrupados pelas características de afinidade, semelhança, pertinência, completude de ideias na codificação axial, definindo as categorias de acordo com

o arranjo das propriedades, suas condições e correlações. Na codificação seletiva, obedecendo aos conceitos agrupados no estabelecimento das categorias, formulou-se a categoria central *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*. Com a validação dos conceitos que formulam esta teoria no estabelecimento do paradigma de análise em todas as etapas, configurou-se a codificação para o processo (STRAUS; CORBIN, 2008). Este artigo apresenta uma das quatro categorias, *Contribuições para o cotidiano da graduação e de vida: das dificuldades às facilidades e oportunidades*.

O estudo obedeceu às normas regulamentadoras da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, para a condução de pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a aprovação sob Parecer nº 4.236.289.

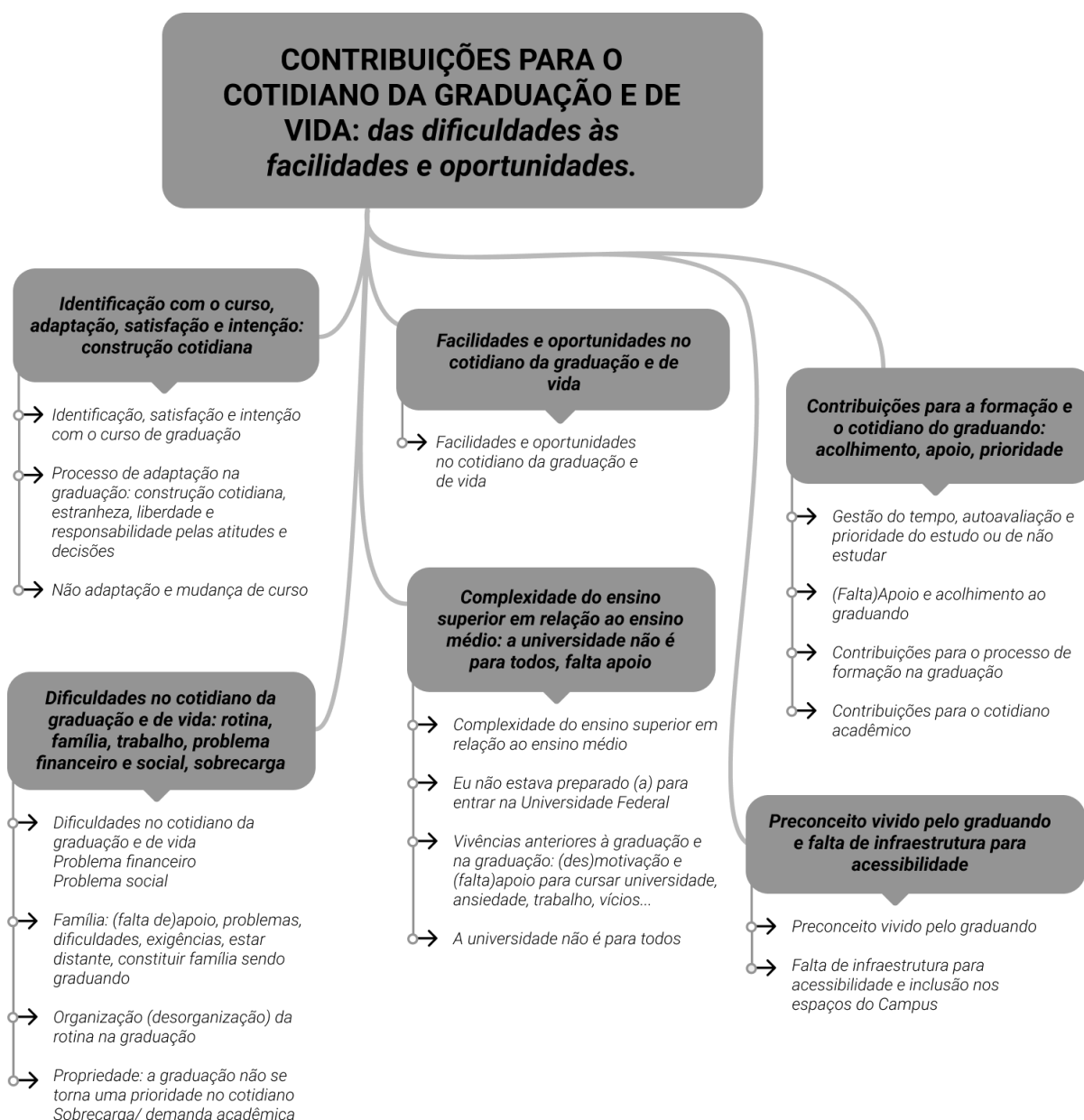
## RESULTADOS

Foram entrevistados 35 graduandos de ambos os sexos, na faixa etária de 19 a 63 anos, dos cursos de administração (12), licenciatura em ciências biológicas (13) e em matemática (10), matriculados no segundo e último ano de curso. Cursaram o ensino médio em escola pública 34 (97%) participantes da pesquisa. Em relação ao número de reprovações em disciplina de curso, 28 (80%) relataram uma ou mais reprovações, uma média de 3 a 6 disciplinas. Apenas 7 (20%) graduandos estavam em situação regular de curso. Estavam inseridos no mercado de trabalho 26 (74,6%). Nove (25,4%) se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas. Dentre outras atividades desempenhadas, foram relatadas prática religiosa, atividade física, artes, do lar e cuidar de familiar. Quanto aos benefícios e bolsas, 25 (71,4%) graduandos, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício. Dentre os recursos recebidos, a maioria teve como fontes o PIBID, o PIBIC e o auxílio moradia e alimentação.

Os resultados que configuram a categoria que intitula este artigo foi originada de quatro subcategorias, apresentadas na Figura 1.

**Figura 1** - Contribuições para o cotidiano da graduação e de vida: das dificuldades às facilidades e oportunidades, 2021





### Identificação com o curso, adaptação, satisfação e intenção: construção cotidiana

A identificação, a satisfação e a intenção com o curso de graduação ocasionam expectativas e tornam o ambiente de ensino/aprendizagem uma razão para almejar um futuro promissor na área de formação. A imagem do professor se torna inspiradora quando o graduando o vê com admiração:

*Muito satisfeita com o curso! Tenho professores que passei a admirar demais e que eu pretendo me espelhar daqui algum tempo. E eu pretendo me formar em licenciatura, mas eu quero me especializar, fazer mestrado, quero fazer doutorado e eu pretendo dar aula em universidade. Se não der a aula em universidade, pretendo dar aula ensino médio (E<sub>2</sub>).*

*Quando começou o curso, eu estava com zero expectativas, vamos dizer assim, sobre eu gostar do curso mesmo. Já que seria um negócio que não*

*serviria para mim, eu estava no curso mais por uma questão de conformismo. Eu tinha entrado e ia ficar lá quietinho mesmo até eu conseguir fazer uma transferência de faculdade [...] mas, no primeiro período, eu já tinha conseguido me encaixar no mundo da administração, vamos se dizer assim. Então, a partir daí, eu consegui ter uma perspectiva melhor. Eu vi que era um negócio que eu saberia fazer. Então, as expectativas só subiram, conforme você vai tendo as disciplinas, você vai sabendo o que você realmente gosta. Então, as expectativas realmente tendem a subir, você fica mais esperançoso com o futuro, sendo formado em administração. Talvez eu faça outra graduação, ou algo, pra me especializar (E<sub>3</sub>).*

*Tive uma professora sensacional, que eu sou fã de carteirinha dela. [...] eu falo que as disciplinas que eu fiz com ela foram as disciplinas que eu mais aprendi (E<sub>4</sub>).*

Facilidade no cotidiano da graduação é gostar daquilo que você faz, identificar-se com o curso, impulsionando a enfrentar as dificuldades:

*A facilidade, acho que ela vem a partir do momento que você faz o que você gosta. [...] é melhor sofrer por aquilo que você gosta do que o que não gosta. Então, se você vai para a faculdade, por mais que seja um curso que não tenha tanta visibilidade no mercado, mas faça o que você gosta. Se você gosta daquilo, você vai dar certo com aquilo dali. Eu acho que a facilidade do graduando é gostar daquilo que faz, eu acho que aquilo te impulsiona a enfrentar as dificuldades (E<sub>27</sub>).*

*A faculdade, para mim, nunca foi um problema [...] não tem nada na faculdade que eu mudaria [...] eu quero ser professor, eu vou enfrentar essa faculdade com todas as forças, porque eu quero ter meu diploma para poder dar aula (E<sub>34</sub>).*

A identificação, a intenção e a satisfação com o curso nem sempre é prévia. Com o decorrer do curso, as vivências, a aproximação com professores, com a área de formação e com os colegas trazem ao graduando mais segurança e gosto pelo que faz ou o esperar por uma profissão que está (re)conhecendo (Memorando).

O processo de adaptação na graduação é uma construção cotidiana: uma estranheza inicial, deixar a família... e passar a assumir responsabilidades, ter atitudes e tomar decisões não é leve, mas tem-se a sensação da liberdade:

*Eu me considero uma pessoa bastante ansiosa, acho que isso me influenciou bastante. Quando eu cheguei, a turma estava mais entrosada e eu não tinha me adaptado muito bem à universidade, [...] somando também que eu estava trabalhando num serviço de oito horas e era bastante exaustivo, me fez ter meu rendimento em matemática financeira muito prejudicado, tanto é que eu fui reprovado. Então, não foi suave, não foi leve, do jeito que eu imaginei (E<sub>13</sub>).*

*Antes, eu morava com a minha mãe, não tinha noção das coisas, de compras, de casa, de comida, de higiene, de arrumar a casa, de me cuidar. Então, depois que eu fui morar sozinha, eu tive mais responsabilidade com isso, de fazer compras, de responsabilidade com meu dinheiro, com o financeiro, né?*

*E foi uma responsabilidade bem maior de me virar sozinha, tipo estar doente e não ter ninguém para me ajudar. E, também, de morar em república, você vai morar com muitas pessoas, de muitos lugares e pessoas que você nunca mais quer ver na vida e de outras que você adora, que você ama e quer ter para sempre. E é difícil se relacionar, morar com pessoas totalmente diferente de você. E é bem difícil, bem complicado, você tem que ter uma responsabilidade bem grande para saber lidar e se cuidar também, tomar cuidado com quem você está se relacionando (E<sub>16</sub>).*

*Sou muito apegada ao meu pai (perdeu a mãe) [...] na recepção dos calouros, não teve aula, e, já na quarta feira, eu não queria vir embora, eu estava chorando muito [...] eu cheguei a falar que ia trancar o curso, que não queria mais. Sem, assim, apego a algo, sem nem experimentar, aí meu pai veio até aqui e falou assim: “não, calma, respira, vê pelo menos como é a sua faculdade, porque isso daqui é uma decisão para o resto da sua vida. E você sabe disso”. É mais em questão de querer jogar tudo para o alto é querer viver no amor da sua família, perto de quem você ama. Eu olhava meus colegas, meus amigos [...] e que, quando estava dando tudo errado, eles estavam ali perto da família, tinham o apoio, tinham o aconchego de casa, podia deitar-se no colo de quem amava e chorar e eu não tinha isso: nossa! E eu via todo mundo sofrendo e eu sofrendo sozinha, quando você está em casa, você tem conforto (E<sub>27</sub>).*

A não adaptação e a mudança de curso envolvem razões:

*Quando eu entrei em matemática, fiz dois períodos de matemática, não me adaptei ao curso e eu resolvi mudar, aí eu ingressei em biologia. Quando eu entrei na matemática, eu tinha uma visão diferente do que era o curso, e eu acabei me encontrando com outra realidade. Era muito mais além do que eu pensava, muito mais do que eu achava que eu conseguia. Então, eu vendo os meus colegas passando e eu tomando pau, me deixou muito chateado. Eu não conseguir passar, não conseguir entender a matéria, não conseguir acompanhar tudo, começou a me deixar muito chateado e afetar meu psicológico [...]. Eu me sentia inferior, porque todo mundo aprendia, eu não conseguia entender, mesmo que me ajudassem, não me adaptava e aquilo começou a me fazer muito mal, e eu me sentia triste, tinha dia que eu chorava muito, não aprendia, não conseguia acompanhar (E<sub>4</sub>).*

A mudança de curso foi fortemente associada às dificuldades de aprendizado muito relativizada à fraca base de conhecimento obtida no ensino médio e ao não hábito de estudo e à falta de identificação com a área (Memorando).

Não é a Universidade que faz um bom profissional, você tem que estudar, aproveitar as oportunidades, que são muitas, estando aberta para todos:

*Para a graduação ser bem-feita, é assim: não é uma faculdade que faz um bom profissional, você tem que estudar, dedicar, ler o que te pede, fazer os exercícios que te pedem e, principalmente, aproveitar essa época da graduação para conseguir bons estágios, para você se desenvolver profissionalmente. [...] sair englobando tudo, estudo, estágio, projetos de extensão, projeto de iniciação científica. Se você não aproveita tudo que a Universidade te oferece ou aproveita o máximo que você consegue, não é? Porque nem todo mundo consegue aproveitar tudo, porque, como no meu caso, eu trabalho, não consigo aproveitar muita coisa (E<sub>8</sub>).*

*As facilidades de ser um graduando, eu acho que elas estão justamente nessa nova concepção de você mesmo. Você passa a se perceber como uma pessoa muito maior, que é capaz de compreender um mundo com seus próprios pensamentos. Então, você começa a estudar coisas com as quais, claro que existem as matérias que você não gosta, os assuntos que inevitavelmente são chatos para você. Mas, dentro da Universidade, você consegue ter acesso às coisas que você gosta. Você consegue buscar pessoas que tenham pensamentos políticos e sociais próximos ao que você pensa, o que expande o seu pensamento e a sua experiência de vida para além daquela matéria que você está estudando. Certamente, eu aprendi várias coisas de ciências biológicas, mas eu aprendi muito mais sobre o mundo em que eu vivo, sobre pensamento crítico. Então, essas são facilidades, eu acho que facilita sua vida. Você tem uma visão muito mais aberta para o que o futuro te proporciona. Então, eu acho que essa é uma grande facilidade (E<sub>10</sub>).*

*Mesmo que você seja um aluno que não desenvolveu nada, mesmo assim você vai ter um contato, no mínimo, com quatro semanas acadêmicas, porque são quatro anos de curso. Fora isso, você ainda tem projeto de extensão, projeto de cultura, projeto de iniciação à docência. Nossa! São tantos projetos, é tanta coisa dentro da Universidade que eu nunca participei, mas eu sei que existe, por exemplo, Atlética, pessoal do DCE, e são todas oportunidades que te trazem conhecimento. Eu fiz o Residência Pedagógica, mas tem o PET e o PIBID, que são programas que você pode participar desde o primeiro período. E, querendo ou não, tem oportunidade para todo mundo, não é tão seletivo assim, tem o processo seletivo para quem vai ser bolsista, mas todos podem participar, não é restritivo apenas ao bolsista, a oportunidade para conhecer está aberta para todo mundo (E<sub>17</sub>).*

Tornam-se facilidades, na voz de graduandos, ter uma estrutura familiar, residir próximo à universidade, segurança financeira, horário de aula compatível com o trabalho, disponibilidade de tempo e planejamento para o estudo, possuir outra graduação, convívio social e oportunidades advindas de benefícios da carteirinha estudantil, bolsas de iniciação científica e de extensão (Memorando).

### **Dificuldades no cotidiano da graduação e de vida: rotina, família, trabalho, problema financeiro e social, sobrecarga**

As dificuldades se manifestam no cotidiano do graduando e nas vivências diárias, pois essas dificuldades contrapõem com a rotina, a distância, as condições da família e o convívio, o trabalho para se manter, as condições financeiras e sociais e a sobrecarga acadêmica.

*Essas dificuldades de ficar pensando, principalmente, no trabalho, principalmente dias de prova, são as que mais te pegam e, principalmente, o dia que você tem que entregar um serviço sob pressão [...] aí você fica assim: “o que que eu faço? Dá certo?”. No final, dá certo (E<sub>1</sub>).*

*Uma dificuldade, aí a gente vê dos estudantes que não podem ter essa dedicação, porque têm que trabalhar e fazer o curso, ou que já têm família, que têm filho, que cuida do sogro, da sogra, você tem que mudar para a*

*cidade, pois essa mudança, ela é muito brusca, porque você sai do ensino médio e você cai numa vida que você tem que se organizar, tem que ter limites, aprender a ter limites, aprender a lidar com dinheiro, questões de moradia, alimentação e outras. Então, eu vejo que isso é uma dificuldade para muitos estudantes, não falando de mim, que não foi uma dificuldade que eu tive que enfrentar. [...] lidar com a procrastinação também foi muito difícil, esta é uma coisa difícil para mim [...] você não está bem, você não vai fazer isso agora, vai virando uma bola de neve, depois você faz você e acaba que a gente tem que fazer as coisas, às vezes, no desespero, só para poder fazer mesmo. Mas, com certeza, lidar com a procrastinação, com a sobrecarga, com o estresse desse período remoto foi muito complicado para mim (E<sub>35</sub>).*

A condição financeira implica poder se dedicar mais ou menos ao estudo pela dependência de ter trabalho ou bolsa/auxílio:

*Foi muito complicado, porque eu tive que fazer toda estruturação financeira, para que eu conseguisse me manter. As bolsas de estudo, infelizmente, elas não permitem que você trabalhe [...] eu tinha muito medo de perder essas coisas, sofrer processo administrativo (risos). Aí eu falei: “Beleza, melhor não ter vínculo empregatício”. Esses foram os meus maiores problemas. Eu acho que o financeiro foi sempre o maior de todos. [...] ficava sempre essa questão, de ser um adulto responsável pelas minhas próprias contas agora, mas nunca ter dinheiro suficiente para conseguir lidar com essas questões (risos). [...] você tem que ter tempo para estudar, mas, ao mesmo tempo, você está se preocupando com as contas no fim do mês, porque você não pode depender dos seus pais [...] a bolsa não é nem meio salário mínimo, então é quase um trabalho escravo e não pode complementar sua renda com um outro meio horário de trabalho. A dificuldade é equilibrar os estudos e o financeiro (E<sub>10</sub>).*

*Na minha realidade, seriam as dificuldades aqui em casa, um trabalho, um auxílio. Eu estou tendo dificuldade no lar, eu poderia ajudar aqui, poderia investir mais nos estudos, poderia ter uma internet melhor (E<sub>14</sub>).*

*Quando a gente fala em Universidade, ainda mais uma federal, onde a maioria das vezes os alunos vivem para aquilo, porque a maioria estuda em horário integral, vale a pena falar em questão de auxílio, de dinheiro, porque, quando você vai para a Universidade e sai da casa dos seus pais para estudar, você vai ser confrontado com isso a todo momento, por quê? Dentro da Universidade, tem gente de todo o tipo. Na realidade, a maioria é de gente de família bem-sucedida, bem estruturada financeiramente, porque até mesmo para cursar, para passar no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), você tem que ter uma base. É muito difícil que você saia formada, porque, às vezes, você tá lá e tem bolsa, para quem tá na situação pior que a sua, tem auxílio. E aí, às vezes, você não se enquadra e você tem que se virar (E<sub>17</sub>).*

O problema é social, não é “só meu ou do professor”:

*O ser desesperador é no sentido literário da palavra, é quando o professor está explicando uma matéria que ele e os outros da turma julgam trivial e você não faz nem ideia do que ele está falando. Isso, depois que eu tive um pouco mais de maturidade, eu entendi que isso não é um problema só meu ou do professor, isso é um problema social. Isso é um problema que vem de antes, de muito antes, que, mesmo aqueles alunos que entram na universidade com 18 anos, tem temas que eles não conhecem, temas básicos que eram para ser*

*aplicados no ensino médio, por exemplo. Essa é a forma do desespero. Por exemplo, o professor vai explicar limite e matriz: você já tem que ter uma bagagem vinda lá do 3º ano, de o que é o limite, porque você vai estudar o limite, e eu não fazia ideia do que era. Aí eu olhava para os lados e eu não sabia nem copiar, eu não sabia nem o que era a sigla (E<sub>28</sub>).*

Estar distante da família, o apoio da família ou a sua falta, os problemas familiares, as exigências e cobranças ou constituir família sendo graduando são fatos que têm implicações no cotidiano:

*No início, quando eu vim para cá, não foi porque eu queria o curso, foi por questão de problema familiar. [...] uma das maiores dificuldades acadêmicas que eu vejo é a questão do problema familiar [...] o problema familiar e o problema financeiro envolvem muito essa dificuldade acadêmica. [...] uma questão que é super importante, porque, se a pessoa não tiver uma cabeça boa naquilo que ela quer, ela não consegue se formar, a evasão está sendo muito grande não só também por essas questões [...] aí, toda vez que eu ia para lá, tinha um problema, aí eu vinha pra cá, ficava mal, aí não conseguia concentrar em nada, pensando no que estava acontecendo lá, porque o problema não se resolvia lá, hoje se resolveu, sabe? [...] não ia pra frente, não tinha como concentrar, porque você tinha que ligar ter notícia (E<sub>1</sub>).*

*Ainda mais por ser federal, a família da gente dá um certo peso para esse período que nós estamos fazendo a graduação. Assim, o tempo todo os meus pais, pelo menos durante toda a minha vida, eles sempre foram exigentes, em termos de nota, na escola, no ensino médio, ensino fundamental, sempre exigiram as melhores notas [...] e a família coloca todo um peso em cima disso, cobra de você sempre ser destaque, de ter um bom desempenho na faculdade para conseguir ser um bom profissional no futuro (E<sub>9</sub>).*

*Quando eu era adolescente, nunca tive apoio de ninguém para estudar. Eu estudei por conta própria. Eu sempre quis sair de casa, então eu tentei passar na federal para ir embora. Eu tento me apegar em alguma coisa para esquecer, às vezes, aos remédios também, que me ajudam. No começo, era pela força de vontade mesmo de querer sair de casa que eu tentava me manter assim, era o não querer voltar para casa, aí essa força era maior. É a força de vontade mesmo de não querer voltar pra casa, essa é a maior mesmo que vence (E<sub>16</sub>).*

A organização da rotina ou a sua falta impacta o estudo e o cotidiano do graduando:

*Você faz o seu plano de estudo, você tem a sua rotina semanal [...] você precisa ter uma programação para você não se perder (E<sub>7</sub>).*

*As estratégias são montar planos de estudo, ter uma rotina. É estudar na parte da manhã, fazer uma recapitulação, à tarde, planejar alguns exercícios e os exercícios físicos também e, durante à noite, as aulas da graduação (E<sub>14</sub>).*

*Eu não tenho aquele planejamento bonitinho, mas eu tento me organizar de modo que eu consiga fazer tudo, sem esquecer uma disciplina [...] então, eu tento conciliar tudo. Às vezes, isso custa muito caro, custa noites de sono, custa muita coisa. Eu acho que poderia ser mais organizado, porque, às vezes, eu tenho prova em tal disciplina, aí eu foco só naquela [...] aí eu me enrolo*

*todinha. [...] eu já tentei fazer um horário de estudo todo bonitinho, mas nunca consegui (E<sub>27</sub>).*

A sobrecarga acadêmica e seus efeitos no cotidiano de graduando:

*Foi... é cansaço psicológico mesmo, por exemplo, era tanta informação que eu falava com minha mãe até coisa que não devia. Eu ficava lá explicando matéria pra minha mãe, era muito engraçado, ela falava que aprendia as coisas comigo! Eu ficava o tempo todo repetindo aquilo, eu ficava com tanta coisa na minha vida que eu ficava doido. [...] eu sempre tive um controle com meu biológico, por exemplo, em dormir. Aí, por exemplo, eu dormia no máximo 9 horas, para poder acordar no outro dia 7 horas. Então, eu comecei a ter aula à noite, então tinha dias que eu tinha aula até 10 horas da noite, e, nisso, eu acordava no outro dia 7 horas, e nossa! Eu ficava desgastado! (E<sub>4</sub>)*

*Pela minha rotina de ter que trabalhar e estudar, ficava muita coisa para leitura. Os professores que aplicam essas matérias teóricas, geralmente, eles linkam elas com uns tipos de resumo para ser feito e apresentação ou uma resenha a cada semana. Então, assim, era densa a rotina e ainda tinha algumas matérias de exatas que tinham as listas de exercícios para fazer, ainda tinha mais esse consumo. Então, eu me deparei diversas vezes de ter que acordar cinco horas da manhã e ir para o trabalho, e duas horas da manhã, ainda estar fazendo lista de exercício (E<sub>15</sub>).*

*Geralmente, é muita coisa, a gente acaba se dedicando muito tempo. Tipo, na segunda-feira, só tenho intervalo das 12 às 13 horas para almoçar, ainda ter que estudar um pouco, aí acaba sendo muito cansativo [...] minha cabeça fica muito cheia, o que é esperado. Esse tempo que você fica muito ligado nas questões acadêmicas causa muito cansaço mental, físico, até que não muito, mas, mentalmente, a gente se sente muito cansado (E<sub>22</sub>).*

Quando a graduação não se torna uma prioridade no cotidiano:

*Eu coloquei limites muito claros e eu não vou abrir mão do meu relacionamento, que foi construído ao longo de anos por causa da faculdade. No sábado à noite, entre fazer uma coisa da faculdade, a não ser que seja uma coisa muito urgente ou então sair com a minha namorada, passar um tempo de qualidade com ela, que é até bom para mim. Eu prefiro sair e passar um tempo de qualidade com ela, justamente para manter o mínimo de sanidade mental. Então, assim, o aluno que trabalhava das 7 às 17 horas, agora na pandemia, começou a trabalhar das 8 às 18 horas, das 9 às 19 horas, passou trabalhar à noite. Então ele não consegue ficar ali assistindo a aula à noite (E<sub>12</sub>).*

O graduando, ao dedicar-se a um curso de graduação, muitas vezes, ele renuncia a outras opções, condições e rotinas, incluindo a do lazer. Nem sempre ele está preparado e disposto a abrir mão dessas condições (Memorando).

**Complexidade do ensino superior em relação ao ensino médio: a Universidade não é para todos, falta apoio**

A complexidade do ensino superior em relação ao ensino médio:

*Dificuldades, a principal delas é a diferença entre o que você estuda no ensino médio e o que estuda no ensino superior, porque o grau é muito mais avançado, não é? E o estudo muito mais pesado (E<sub>3</sub>).*

*A evasão, após o primeiro ano, é muito grande, porque é tudo muito novo: o ambiente é novo, as amizades são novas, as influências são novas, as coisas que você vai ver dentro e fora da Universidade são novas, coisas que você, às vezes, nunca teve contato, a cobrança é diferente, o nível de ensino é diferente, eu vejo até mesmo por já ter lecionado, eu vejo que o nível de escolaridade que a pessoa sai, apesar de ter ensino médio completo, mas ela não tem um nível adequado para ingressar na graduação, principalmente se for uma graduação no ensino Federal, porque a cobrança é muito grande e o nível, muito mais elevado e não existe de cara um suporte. É muito mais complexo e é tudo muito tão novo. Até mesmo o posicionamento do professor dentro da sala de aula, você se depara com uma pessoa dentro da sala de aula que é totalmente diferente do professor que você encontrou no ensino médio que você acabou de sair (E<sub>17</sub>).*

*No ensino médio, se você não fizesse algo, o professor, ele cobrava: cadê? Por que não fez? Eu vou tirar ponto! Aqui, na graduação, não, o professor deu atividade, deu tudo, ele espera que você faça e que você entregue. Se não feito, o único prejudicado é você, numa turma de 40 graduandos, ele não vai te cobrar, ficar falando, esperar você fazer, ele espera que você entregue (E<sub>24</sub>).*

Surge a condição de não estar preparado para entrar na universidade federal, configurando em dificuldade que impacta o cotidiano do ser um graduando:

*Bom, foi uma experiência muito diferente, porque eu não estava preparado para entrar na universidade federal. O meu colégio, na verdade, meio que empurrava a gente para a particular, sempre foi assim. [...] existe uma carga de estudos muito grande dentro da universidade pública e você é cobrado por esses estudos, coisa que não era acostumado a fazer. Eu dedicava algumas horas de estudo, mais coisa básica, coisa pouca. Eu nunca fui um aluno super estudioso, então eu senti muito impacto em relação a isso nos primeiros períodos [...] porque você tinha a sua autonomia de sair da sala quando quisesse, fazer o que quisesse, porque você realmente poderia não assistir a aula e estava tudo bem. Ninguém nunca iria atrás de você pra saber o que você fez, problema seu! E isso foi de uma vez, puff, toma aqui! (gesticulou recebendo algo) Você é um adulto agora! Aos 19 anos, sendo que a minha vida inteira eu fui condicionado pelo menos no sistema de ensino (E<sub>10</sub>).*

As vivências anteriores à graduação e na graduação interferem no processo ensino-aprendizagem, incluindo a base ou falta de qualidade de formação no ensino médio, a experiência profissional, a vivência familiar. Como consequência, surgem a (des)motivação e (falta de)apoio para cursar a universidade, ansiedade, sobrecarga de trabalho, vícios.

*Eu falava de uma forma muito errônea, agora eu estou até falando de uma forma mais certinha, porque eu não entendia nem as perguntas que o professor me fazia quando eu entrei aqui, eu via a pergunta na prova e eu não sabia o que estava escrito. Então, eu, por mim mesmo, eu lia outras coisas, pesquisei provas, procurou entender mais português, os significados das*



*palavras. Eu fiz um curso de português de graça no YouTube que me ajudou muito (E<sub>24</sub>).*

*No início, foi um desafio muito grande, eu administrei a vida inteira, mas, com aquele sistema de confiança das empresas, ia galgando cargos, eu consegui gerenciar na área de produção por algum tempo. E entrar na universidade primeiro desafio, eu queria muito, mas não sobrava tempo, e depois veio os filhos e eu tive de cuidar primeiro dos filhos. E, assim que eu consegui formar três filhas, eu resolvi encarar esse desafio de me formar (E<sub>21</sub>).*

*Quando eu falei que eu tive que amadurecer muito cedo, com 14 anos, foi porque eu perdi a minha mãe e minha irmã, nessa idade, num acidente, e eu também estava e me machuquei muito e eu tive que me virar, tive que ser mulher aos 14 anos. Eu já fiz psicanálise, é muito bom, inclusive, mas, na verdade, não foi só por causa da faculdade, foi por questão de vários fatores e eu percebi que eu sozinha não dava mais. Precisava de uma ajuda, precisava de algo a mais. Então, eu procurei a psicanálise, eu comecei com a psicóloga quando eu fazia cursinho pré-vestibular ainda, que foi a época que eu mais me cobrei, assim, que eu joguei minha saúde mental no lixo (E<sub>27</sub>).*

Surge nos relatos que a Universidade não é para todos, é necessária uma formação prévia para conseguir entrar nesse universo e se formar na graduação:

*Quem tem base é quem tem ensino de qualidade, e o estudante pobre da escola pública não tem, ou ele tem que estudar e muito por fora disso! Às vezes, você ouve que a Universidade é para todo mundo, mas ela não te dá suporte para estar lá. É muito fácil você entrar e difícil você sair formada, porque desistiu ou porque não teve condição de continuar (E<sub>17</sub>).*

### **Preconceito vivido pelo graduando e falta de infraestrutura para acessibilidade**

*Eu estava tenso diante daquela situação de locomoção, de subir escadas, sentia muitas dores. Eu demorava para subir a escada, para chegar na aula [...] vinha cansado do trabalho, ainda tinha que subir dois lances de escada. Então, isso me deixava muito tenso, muito nervoso, muito apreensivo [...] um professor falou: “olha, a questão é de demanda”, e aí ele citou meu caso, que nós temos um aluno que precisa de acessibilidade, mas a universidade, digamos que tem 3.000 alunos e é um aluno só (E<sub>21</sub>).*

*De primeira instância, o cérebro já voltou tudo aquilo para o preconceito, para o bullying, porque o fato de, por exemplo, eu não desrespeitar o professor e não conversar durante a aula inteira, isso não fazia de mim uma pessoa que poderia ser taxada que não vai dar conta de abrir a boca para apresentar um trabalho (E<sub>30</sub>).*

*Eu respeito muito a opinião das pessoas, porém, até o certo momento que me machuca, esse professor [...] ele é homofóbico. Então, dentro de sala de aula, era nítido que eu nunca conseguia falar. [...] as minhas provas dele, nunca foram válidas [...] ele não me deixa falar, ele não tira minhas dúvidas, ele meio que cumprimenta por educação, mas é como se eu fosse um nada, sabe? É bem difícil, bem difícil mesmo! [...] eu não cheguei a vivenciar um preconceito, assim, diretamente dentro da universidade, mas o que o professor faz comigo, dentro da sala de aula, tipo, ignorar, não responder. Eu sou mais sentimental, aí eu levo mais a sério, porque me machucou. Por*

*conta que no ensino médio e fundamental eu sofri muito com isso. Eu sei quando uma pessoa olha para você diferente. A dificuldade é nisso, sabe, da aceitação de alguns professores (E<sub>31</sub>).*

A falta de infraestrutura para acessibilidade e inclusão nos espaços do *campus* torna-se evidente:

*O grande problema é o acesso ao segundo pavimento dos pavilhões, subir escadas [...]. Passaram-se dois anos, tomara que eu chegue lá e tenha elevador (E<sub>21</sub>).*

### **Contribuições para a formação e o cotidiano do graduando: acolhimento, apoio, prioridade**

Prioridade do estudo ou de não estudar? Surge a autocobrança mediante a organização da rotina e gestão do tempo para o estudo:

*Ser terrível é assim: você quer estudar, e, ao mesmo tempo, você quer trabalhar, cumprir os horários (risos) e você não sabe se você estudou o tempo suficiente, eu me cobro demais, porque será que estudei tudo, será que vai ser a matéria toda? Como é que vai ser? Se tá bom? Se eu estou preparada? Fica tudo aqui dentro pensando (risos) [...] na verdade, tem que estabelecer horário, isso é principal, porque senão você se perde. Uma coisa que eu aprendi também é que não adianta você virar a noite estudando, tem gente que dá certo, mas, no meu caso, não dava, eu prefiro levantar cedo e a cabeça vai tá vazia, você consegue absorver, sabe, é uma coisa que eu aprendi com o tempo (E<sub>1</sub>).*

*Não é uma questão de tempo, é uma questão de organização, porque, tempo, eu tenho muito. Eu normalmente acordo cedo e eu durmo tarde e acabo me distraíndo muito, eu gosto muito de aprender, sabe? Eu fico com a mente ligada quase o dia inteiro ou ouvindo rádio, podcast, uma pregação, ou então ouvindo um congresso, alguma coisa da área mesmo. Então, uma questão que eu tenho que ter mais é de disciplina. Eu considero meu tempo suficiente, mas eu considero que a minha gestão do tempo é ruim. Não é o tamanho da prova, é a nossa gestão do tempo (E<sub>19</sub>).*

*Essa pressão de fazer várias coisas, eu tenho desde o início da graduação, para ter um currículo melhor, sabe? E aí, nesse ponto de vista, eu já pensava: “nossa, isso aqui não precisa fazer, tira isso, gasta seu tempo melhor com isso”. [...] não, estuda mais para isso, mas, ao mesmo tempo que eu precisava estudar mais para isso daqui, eu estou envolvido numa outra coisa que eu estou fazendo só para fazer. Eu sempre acho que está insuficiente (E<sub>29</sub>).*

O acolhimento ao graduando se faz presente, como também o apoio ou a sua falta:

*No restaurante universitário, as meninas de lá te tratam como um bebê, a gente chega 18:30, todo mundo morto de cansado. Então, desde o porteiro até o Reitor, a gente é tratada como um bebezinho lá dentro, dos funcionários toda a demanda que você tem, ela é resolvida. Os professores, também, presencialmente, são bastante próximos, vou colocar exceção de um ou dois aí que não tão muito afim. Mas, assim, a maioria dos professores é geralmente muito próximo, são pessoas que nos ajudam muito, em todo tempo. Teve um episódio que eu cheguei a passar mal dentro da universidade, então o carro*

*te leva no hospital, te espera, a hora que você chega, o professor está preocupado, te liga. Então, assim são professores que a gente tem telefone deles, que a qualquer momento podemos contar. Inclusive, eu tive um grande problema pessoal no meio do curso, e durante a graduação eu tive muita ajuda dos meus professores (E<sub>20</sub>).*

*Eu não sabia do que ele estava falando, e aí tem professor que vai até você, te encaminha um e-mail, pede para você ir até a sala dele e fala: “nota não define um aluno, basta você querer aprender”. E aí ele começa do básico, do que você deveria ter aprendido lá no ensino médio. Vamos dizer, assim, que ele perde uma hora do dia dele, uma vez por semana, ou duas vezes por semana. E eu tive isso, para ser mais exata, de dois professores. Lá tinha uma professora que percebeu essa minha dificuldade e ela me encaminhou um e-mail [...] ela disse: “todo professor tem obrigação de ter duas horas por semana para os alunos virem até ele, para tirar dúvidas. Se você quiser, além dessas duas horas, porque vai ter mais alunos, eu me disponibilizo a ficar mais um tempo com você, podemos marcar outro dia”. E isso foi um divisor de águas, porque, além da matéria, ela me explicou coisas que eu deveria ter aprendido lá no ensino médio, mas onde que está minha formação no ensino médio? Lá no ano 2000. Eu estava muito atrasada, eu entrei na universidade em 2017. Outra professora também viu o meu desespero, e me deu artigos, ela não me deu nada de mão beijada: leia esses artigos aqui, anota o que você tem dúvida, nem que seja de uma palavra e toda semana a gente vai marcar um horário. [...] então, assim, foram professores que me deram um caminho, um norte, me deram também a percepção que eu não precisava pegar todas as disciplinas que tinham na grade curricular e eu fui percebendo que poderia andar um pouco mais lento (E<sub>28</sub>).*

*Eu apresentei um excelente trabalho, foi muito elogiado (ensino remoto). Só que, num dado momento, a minha avó caiu no banheiro, eu fui lá acudir e tive que avisar para professora o que que tinha acontecido e eu fui penalizado por isso [...] porque eu tive de sair da plataforma e ir resolver uma questão familiar e eu não pude assistir o trabalho dos outros. A gente não é diferente de ninguém, mas acaba que certas coisas no ambiente familiar também atrapalha um pouco (E<sub>30</sub>).*

#### Surgem as contribuições para o processo de formação na graduação:

*Ah, eu busco estar me aperfeiçoando, sabe? Seguindo a área que eu gosto, a área que eu sinto mais familiaridade, lendo mais sobre. É fazer mais cursos, cursos complementares, fazer outras disciplinas, assistir palestras, workshops. Não ter medo de conversar com o professor, conhecer mais a universidade e sobre os projetos. Igual quando eu entrei, eu não fiquei sabendo de nada, só fui saber no segundo ano, que tinha um tanto de projeto, um tanto de bolsa. A pessoa buscar se informar, buscar aproveitar também mais. Então, aproveitar mais que está lá dentro da academia, a pessoa tem que aproveitar esse momento, não ficar naquela ânsia, correria para formar rápido, aproveitar os projetos, fazer as matérias direito, mesmo alguns professores às vezes dando as matérias jogadas, a pessoa estudar mais agrega bastante! Não só o currículo, mas enquanto pessoa (E<sub>6</sub>).*

*Eu não julgo todo esse cenário, as cobranças excessivas, questão do domínio professor dentro de sala de aula, porque isso reflete um pouco no que os alunos vão ter que aqui fora, dentro do ambiente profissional. Ele pode se deparar com um ambiente muito próspero para ele trabalhar, como ele*

*também pode deparar com um ambiente onde o chefe dele vai ser assim. E aí ele não tem a opção de ficar questionando tanto quanto na universidade. Eu acho que isso ajuda um pouco a preparar o aluno, só que isso prepara o aluno quando ele entende o porquê. [...] e, realmente, é assim: você tem metas para bater, você tem horário para entregar, isso está muito associado com o professor chegar para você e falar: você vai ter que entregar semana que vem, tem que terminar um projeto e talvez ele não vai ter a delicadeza de falar comigo que o que entreguei para ele foi bem-feito. Então, eu acho que, assim, em certo ponto, isso ajuda o aluno (E<sub>15</sub>).*

*Quando a gente estava no ensino presencial, eu acredito que as atividades que a gente consegue levar para fora da universidade que são as atividades de extensões, eu acho que contribui muito para a gente. Contribui tanto em questões acadêmicas como crescimento pessoal, a gente sai um pouco da universidade e leva isso para fora e isso faz bem, tem outra visão, de quem tá do lado de fora, de quem pensa diferente (E<sub>26</sub>).*

A realidade demonstra que a forma como o graduando recebe um *feedback* do docente pode motivá-lo ou desmotivá-lo. O *feedback* individual nem sempre é visto de forma positiva, os *feedbacks* coletivos podem ser uma maneira de preservar a autoestima acadêmica, que desempenha um papel muito importante na vida do graduando (Memorando).

Já as contribuições para o cotidiano do acadêmico indicam mais políticas de fomento a bolsas e auxílio, atividades extracurriculares, alternativa para ser trabalhado o emocional de graduandos:

*Acho que deveria ser revisto esse recebimento dos alunos, talvez terem mais atividades de suporte para os alunos que estejam passando por momentos de muita cobrança. Talvez atividades mais extracurriculares na universidade, com espaço para isso ser discutido, principalmente do que o aluno pode esperar no pós-faculdade e linkar com isso a vivência dele ali. Universidade pode agregar para ele fora também. [...] atividades extracurriculares para desenvolver esse lado emocional dos alunos, porque eu vi muitos ficarem assim abalados. Acredito que até no início do curso mesmo, sabe? Isso deveria ser mais trabalhado, mas não sei se isso é algo ao alcance da faculdade e se a faculdade tem a visão dessa necessidade, e eu não vejo na grade do curso de administração uma disciplina que trabalhe o lado emocional. Então, talvez, essa seria uma alternativa (E<sub>15</sub>).*

*O que poderia contribuir muito para o cotidiano de muita gente na faculdade era uma segurança maior de estar na faculdade, segurança financeira mesmo, de auxílio, de ter a segurança que você pode largar o serviço para se dedicar [...]. Mas também é o que permite quem não tem, ter que se reservar. eu acho que a universidade, não só a nossa, mas de todos, o poder público, governo, as políticas públicas poderiam oferecer mais acesso, mais recursos, mais bolsas, mais segurança para quem vem, por exemplo, um pai de família, uma pessoa que precisa de trabalhar para ajudar em casa. [...] ter bolsas, políticas públicas, em geral, e segurança alimentar, auxílio moradia. Se tivesse mais bolsas, tinha muito mais gente trabalhando no laboratório, tinha mais gente pesquisando, focado, viria mais gente morar aqui se dedicar integralmente a faculdade. Às vezes, não precisa nem de uma bolsa, mas, se*

*você vier com um aluguel para morar, se tiver um lugar para comer igual no RU, e você tiver ainda uma renda mínima, para que você ajude em casa (E<sub>19</sub>).*

*Aconselho aos coordenadores em relação a ficar atento e explicar a eles os direitos e os benefícios que eles têm. Por exemplo os medalhistas da OBMEP (Olimpíadas Brasileira de Matemática) podem entrar na universidade com o direito de uma bolsa, ele não precisa fazer só matemática e tem aluno que não sabe disso, eles não sabem da assistência que eles podem ter, como médica, aconselhamento psicológico, etc., ao seu alcance. É tirar tempo fazer uma entrevista rápida com cada calouro: quais as suas dificuldades? Quais seus anseios? Em que você considera que é bom? Em que você se considera ruim? Talvez, assim, consigam fazer com que aquele aluno se abra e se torne uma joia maravilhosa, levando aí o nome da universidade internacionalmente, se possível. Eu sou meio lunática, acho que uma instituição de ensino superior pública ainda pode fazer a diferença na vida do ser humano. Eu ainda tenho esperança que isso vai mudar ainda (E<sub>28</sub>).*

Dentre as contribuições para o cotidiano da graduação e da vida, a mais indicada foi o cuidado com a saúde física e mental ser ouvido e ter mais acolhimento, buscar pela autoestima no dia a dia do graduando, atividade física, lazer, além de mais inclusão na universidade e a integração no ambiente acadêmico. Há uma demanda por mais auxílios, monitorias e fiscalização, a compreensão por parte de alguns professores, a melhoria na comunicação das informações no meio universitário, além de mais clareza na aplicabilidade do curso de escolha do graduando (Memorando).

## **DISCUSSÃO**

As contribuições para o cotidiano da graduação e de vida desvelam as vivências, os sentimentos e comportamentos dos participantes da pesquisa. A perspectiva interacionista (BLUMER, 1995) simboliza, neste estudo, que os graduandos, indiferente do curso de formação, apresentam similaridades nas vivências mediante as facilidades, oportunidades e dificuldades cotidianas, expressas em significados coletivamente construídos ao longo da graduação.

Assim, o nível de satisfação, intenção e identificação com o curso da graduação está associado a fatores internos, como a infraestrutura institucional e o corpo docente, e aos externos, como a segurança oferecida no *campus* universitário. Porém, o fator de maior influência nesse contentamento do graduando é exercido pelo papel desempenhado pelos docentes (MORAES; RIBEIRO; JULIO; AREIAS; 2021).

Existem indicativos que, quando o graduando escolhe um curso, ele o faz perante a afinidade, habilidade, desejo de encarar um novo desafio, percepção acerca da relevância social daquela profissão. A integralização do curso demanda empenho, dedicação e persistência do

estudante, aliada à convicção de sua escolha. Gostar do curso que faz é uma maneira mais leve de conduzir a profissão e buscar forças para enfrentar os desafios que surgirão (FELICETTI, 2018).

A adaptação com o ambiente universitário está associada com as relações interpessoais, o nível e tipo de expectativa do graduando com a Universidade. Quando dotado de habilidades sociais, ele pode gerir, estabelecer relacionamentos com outros graduandos, professores e membros integrados à comunidade universitária. O conhecimento e a compressão de expectativas do graduando e como elas se modificam com o percurso do curso são fundamentais para favorecer seu desenvolvimento e adaptação (SOARES *et al.*, 2021).

Os fatores que fragilizam o engajamento acadêmico são interligados entre si, em um círculo complexo que predominantemente influencia a permanência ou desistência do curso como: laços afetivos; aptidão vocacional; maturidade/imaturidade; apoio familiar com a universidade; vulnerabilidade da educação básica; a cultura do pouco estudo; o raciocínio formado no senso comum de que ciência é para poucos e iluminados; o pensamento de que para ser docente é preciso dom quando o curso é de licenciatura; a deficiência de abordagens ativas e interdisciplinares para o ensino; e a instabilidade das universidades públicas. A amplitude como isso é percebido pelo aluno, junto com a compreensão institucional desses fatores, pode manter ou restringir o graduando no curso (RANGEL *et al.*, 2019).

A extensão e a pesquisa surgem nos resultados desta pesquisa como oportunidades facilitadoras no cotidiano de formação na graduação. É notória a relevância da pesquisa e da extensão para a sociedade, pelo impacto de atividades acadêmicas-científicas-culturais, desenvolvidas para a formação pessoal do graduando não apenas como qualificação em sua área, mas também como indivíduo culto (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2020).

Fatores cotidianos e de vida somados à trajetória acadêmica podem dificultar o processo de aprendizado, desencadear potenciais problemas emocionais e intelectuais, causando prejuízo ao bem-estar físico e mental de estudantes que, muitas vezes, vivenciam dificuldades socioeconômicas, ausência de transporte público, distanciamento familiar, entre outros (FERNANDEZ *et al.* 2021).

Os graduandos com dificuldades financeiras e que frequentaram a escola pública ingressam no ensino superior com um grau maior de dificuldade, o que foi corroborado por este estudo. Os problemas financeiros submetem os estudantes a trabalharem, ocasionando uma incompatibilidade de horários e dificultando conciliar trabalho e vida acadêmica. Além disso, as elevadas taxas de concorrência no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para ingresso no ensino superior e a falta de base no ensino médio os colocam em posição de desvantagem

qualitativa, comparados com aqueles que vieram de instituições privadas e tiveram acesso à universidade pública (JUCÀ *et al.* 2019).

O apoio da família traduz resultado que foi apontado em um estudo, ao evidenciar que pode ser motivador e representar uma injeção de ânimo. A falta de apoio e as cobranças excessivas por parte dos entes queridos podem ocasionar sofrimento psíquico e o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos (MOTTA; SOARES; BELMONTE, 2019).

Para que o graduando tenha um percurso acadêmico exitoso, é necessária uma mudança de postura frente ao processo de aprendizagem para desenvolver habilidades, o que foi denotado neste estudo, a saber: a capacidade de organização e gestão do tempo de dedicação ao estudo; autoavaliar-se periodicamente, analisando a eficácia de técnicas de estudo; monitorar o processo de absorção de conteúdo; fazer indagações aos professores mediante dúvidas; buscar sempre ajuda com os professores, colegas e monitores, quando precisar; aprender a trabalhar em grupo e não procrastinar tarefas. Corroborando com esses achados, o planejamento, a organização, a dedicação e o esforço são virtudes essenciais para o sucesso acadêmico (ZARPELON; RESENDE, 2019).

Não cumprir demandas e não sobreviver a pressão do ambiente acadêmico se torna sinônimo de fraqueza e, de certa forma, inaptidão, pela profissão. Existe a necessidade de ter intervalos entre o estudo, que são imprescindíveis para o desempenho acadêmico e primordiais para uma boa saúde de graduandos (PEREZ, BRUN; RODRIGUES, 2019).

A sobrecarga de atividades acadêmicas é associada ao desgaste mental do graduando, evidência deste estudo. Não se pode negar a potencialidade desse desgaste, se relacionado à falta de estruturação do curso e à qualidade do ensino em que os estudantes de graduação são expostos constantemente. A identificação desse fenômeno e a promoção de ações para auxiliarem no enfrentamento dessa dificuldade devem ser uma preocupação das instituições de ensino, além de com a infraestrutura do curso e mais qualidade no ensino (SIVALLI CAMPOS *et al.*, 2019).

Conforme relatos dos participantes desta pesquisa, os cursos de graduação noturnos são oportunos para assistir o estudante que é trabalhador a obter acesso ao ensino superior, mas, junto com essa oportunidade, o graduando depara com algumas dificuldades, que demandam determinação e esforço para permanência e conclusão do curso (GALLEÃO, 2020), como o trabalho diurno, o deslocamento, a falta de tempo para o estudo, fatos que foram denotados neste estudo.

As razões para as taxas de evasão dos cursos de exatas são as dificuldades vivenciadas no período inicial da graduação, a deficiência na base de aprendizagem oferecida pela rede

pública durante o ensino médio e o acesso tardio na universidade, acompanhadas também pelas fragilidades socioeconômicas (DIAS *et al.* 2021), fatores evidenciados na realidade estudada.

Correlacionando a adaptação ao curso à realidade estudada, um estudo evidencia que, ao ingressar na Universidade, o estudante traz dentro de si uma explosão de sensações, como felicidade, medo e ansiedade, porém esse *mix* de emoções sofrerá mudanças no processo de adaptação. Novas experiências e expectativas trarão aprendizado e amadurecimento tanto para a vida pessoal como profissional (FERNANDEZ *et al.*, 2021).

O preconceito constitui um dos significados expressos neste estudo. A relação do preconceito com a saúde mental indica que devemos promover uma maneira de acolher, com empatia, aqueles que sofrem discriminação, exclusão e estigma, principalmente em um ambiente diverso, como a Universidade (CERQUEIRA-SANTOS; AZEVEDO; RAMOS, 2020).

Pessoas em condições de deficiência precisam estar em todos os espaços e ter garantidos seus direitos adquiridos. Esse problema social é uma realidade em todos os ambientes de convívio de pessoas com deficiência, no entanto esses espaços pouco têm a oferecer estruturalmente para recebê-las. As instituições de ensino superior se constituem espaços com dificuldade de adaptação de sua infraestrutura, apesar de amplamente dialogar sobre as políticas de inclusão (SILVA CARDOSO *et al.*, 2020).

É preciso fomentar políticas públicas que assumam a responsabilidade pela qualidade do ensino nas universidades, a curto e longo prazo. Também se faz necessário favorecer os relacionamentos interpessoais no ambiente acadêmico, com um corpo docente bem-preparado e fortalecido, emocionalmente, para assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação e uma sociedade melhor (DORNELLES; CRISPIM, 2020).

As instituições de ensino devem impulsionar o acolhimento estudantil com atitude. Os docentes podem promover apoio aos graduandos, mediante suas dificuldades, ter um olhar atento e escuta qualificada, estimular a preocupação dos servidores com o bem-estar coletivo. Quando há o exercício de empatia, podemos dizer que há cuidado, e quando a Universidade assume essa postura, tem-se desenvolvimento (SCORSOLINI-COMIN; GABRIEL, 2019).

Este estudo apresenta como limitação ter como cenário única instituição de ensino superior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A compreensão das vivências de graduandos traz que a satisfação e a identificação com o curso estão ligadas ao apoio, motivação, envolvimento, visão e resiliência do graduando. É



comum que, no início do curso, a graduação soe como um choque e que o graduando não esteja realmente preparado emocionalmente ou que não tenha formação qualificada no ensino médio. Isso demanda amadurecimento, responsabilidade, mais dedicação, desenvolvimento de competências, como a de organização de horários de estudos, a gestão de tempo, das finanças e rotina de casa. Quando isso não ocorre de forma habitual, as dificuldades emergem e podem afetar a saúde mental e o desempenho do graduando.

As facilidades e oportunidades no cotidiano da graduação, além de motivar e entusiasmar o graduando em buscar obter um bom currículo, são protagonizadas também como uma forma de demonstrar a importância do retorno como contribuição para a sociedade. Nesse contexto, a Universidade representa, não apenas um espaço de aptidão de conhecimento, mas também de transformação, desenvolvimento pessoal, social e de senso crítico.

Como fatores dificultadores, foram evidenciados a falta de base na formação no ensino médio público, a dificuldade em conciliar o trabalho com a graduação, a vulnerabilidade financeira, a discriminação por diversos fatores e a dificuldade de acessibilidade nos espaços do *campus*.

Este estudo contribui para a formação na graduação, ao evidenciar que as instituições, docentes e discentes devem estar atentos, procurar observar e ouvir os problemas que são apontados e implementar programas de assistência e prevenção de agravos que venham interferir na performance acadêmica e saúde de graduandos. Não se pode olhar para o graduando apenas com uma visão centrada em suas demandas acadêmicas, não há como desprender a vida pessoal da vida acadêmica, ambas caminham juntas e necessitam de equilíbrio para que haja bom êxito e satisfação durante a graduação.

## REFERÊNCIAS

BELASCO, I. C.; PASSINHO, R. S.; VIEIRA, V. A. Práticas integrativas e complementares na saúde mental do estudante universitário. *Arq. bras. psicol.*, v. 71, n. 1, p. 103-111, 2019. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.103-111

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, p. 119, 1969.

CARDOSO, R. S. *et al.* Percepções acerca da acessibilidade e inclusão por discentes da universidade Federal do Pará, Campus Bragança. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, p. 56535-56543, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n8-170

CERQUEIRA-SANTOS, E.; AZEVEDO, H. V. P.; RAMOS, M. M. Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minoria em Jovens Universitários. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 12, n. 2, p. 7-21, ago. 2020. DOI: 10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3523

CORREIA, A. I. *Gestão de emoções para professores e educadores: 45 exercícios práticos*. Lisboa, Editora Livros Horizonte, 2019.

DIAS, L.C.; RAMOS, M.V.C.; OLIVEIRA, V.A; BORRERO, P.P.G. Investigação da evasão no curso de Física–Licenciatura da Unicentro. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p.36628-36641, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-229

DORNELLES, M.; CRISPIM, S. F. Inteligência emocional de professores universitários: um estudo comparativo entre ensino público e privado no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 7, p. e021016, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8657189

EVANGELISTA, L. L. A. *Retenção discente em cursos de graduação: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54208/3/2020\\_dis\\_llaeangelista.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54208/3/2020_dis_llaeangelista.pdf)

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência 1 1 Projeto de investigação com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul – FAPERGS. *Educar em Revista [online]*, v. 34, n. 67, p. 215-232, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.50589

FERNANDEZ, A. C. *et al.* Dificuldades e fragilidades vivenciadas por alunos durante a graduação em universidade pública. *Brazilian Journal of Health Review*, v.4, n.1, p.3506-3414 jan. 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n1-273

GALLEÃO, A. M. *Trabalhador-estudante de graduação: utopias e contradições*. Tese. Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020 Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/5781>

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018244.09692017

JUCÁ, S. C. S.; CANDIDO, F. G.; SILVA, S. A; ALVES, F. R. V. Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE. *Revista Thema*, v. 16, n.1, p. 115-128, 2019. DOI: 10.15536/thema.16.2019.115-128.1170

MENEZES, A. N. et al. A influência da crença de autoeficácia no desempenho dos alunos do IFMG - BAMBUÍ. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, v. 24, n.1, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020202380

MINAYO, M. C. S. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. *Rev Ciên Saúd Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-26, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/en\\_v17n3a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/en_v17n3a07.pdf)

- MORAES, C. P.; RIBEIRO, J. M.; FERNANDES, M. E. R. D.; JULIO, T. B. A. A. Análise da satisfação discente: é possível ser feliz em cursos de graduação? *Brazilian Journal of Development*, v.7, n.5, p. 51642-51653, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n5-520
- MOTTA, I. C. M.; SOARES, R. C. M.; BELMONTE, T. S. A. Uma Investigação sobre Disfunções Familiares em Estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*, v. 43, n. 1, p. 47-56, 2019. DOI: 10.1590/1981-5271v43
- PAIVA, D. F. F.; LIRA, B. F. K.; CAMPOS, P. J.; SILVA, G. G; ARAÚJO, A. M.; SOUSA, C. L. Contribuição do projeto de extensão universitária “formando sorrisos” para a formação do estudante de odontologia. *Revista Ciência Plural*, v. 6, n. 2, p. 192-204, 2020.
- PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trabalho (En) Cena*, v. 4, n.2, p. 357-365, 2019.
- PROCÓPIO, M. V. R.; PROCÓPIO, L. V. F. C. Fracasso universitário: o discurso produzido nas últimas décadas. *Ciências em Foco*, v. 13, n.1, p. e020008, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/14230>
- RANGEL, F. O. et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura\* \* Aprovação no Comitê de Ética CEP nº 1231/11, UNIFESP. *Ciência & Educação (Bauru) [online]* v. 25, n. 1, p. 25-42, 2019. DOI: 10.1590/1516-731320190010003
- RODRIGUES, D. C.; EDSON, A. A. Q. O. A importância da extensão cultural para as universidades: uma exigência para além da formação profissional. *Braz. J. of Develop*, v. 6, n.12, p.97955-97970, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-331
- SAÏD, E.; MACHADO, E. Sobre a Universidade. *EXILIUM Revista de Estudos da Contemporaneidade, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 11–22, 2020. DOI: 10.34024/exilium.2020.v.11292
- SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas) [online]*, v. 36, n.1, 2019. DOI: 10.1590/1982-0275201936e160077
- SCORSOLINI-COMIN, F.; GABRIEL, C. S. O que pode ser considerado inovador no Ensino superior contemporâneo? Considerações sobre o acolhimento estudantil. *Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto*, v. 20, n. 2, p. 1-5, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167729702019000200001&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702019000200001&lng=pt&tlng=pt)
- SIVALLI CAMPOS, C. M.; OLIVEIRA, J. P. S.; SILVA, S. G.; OTRENTI, E.; DIAS, V. F. G. Desgastes e fortalecimentos de graduandos de enfermagem expressos em mídia social: uma análise potencializadora de ações de enfrentamento. *Revista de Medicina, [S. l.]*, v. 98, n. 2, p. 114-119, 2019. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v98i2p114-119
- SOARES, A. B. *et al.* Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, v. 25, n. 1, 2021. DOI: 10.1590/2175-35392021226072

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L.S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, v. 9, n.1, p.152-164, 2020.

ZARPELON, E.; RESENDE, L. M. M. Comprometimento acadêmico: variável relevante para o desempenho de alunos de Engenharia em Cálculo I. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 51, p.1-30, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15381

## 4.2 ENFRENTAMENTO NO COTIDIANO DA GRADUAÇÃO E O CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL

### RESUMO

**Objetivo:** compreender o enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, sob a ótica de graduandos. **Método:** estudo qualitativo, embasado na Teoria Fundamentada dos Dados e no Interacionismo Simbólico, com 35 estudantes de graduação.

**Resultados:** os graduandos falam de suas estratégias de enfrentamento perante as dificuldades vivenciadas e a adaptação com a vida acadêmica. As estratégias de enfrentamento são advindas da proatividade dos graduandos, do estabelecimento de prioridade, de vivenciam a autocobrança, do apoio de seus pares, de alguns docentes e coordenadores, da família e da espiritualidade no dia a dia. **Considerações finais:** as dificuldades e problemas enfrentados pelos graduandos no cotidiano devem ser considerados no ambiente institucional, para promover uma reflexão analítica crítica sobre essas dificuldades e contextos em que ocorrem, assim como as maneiras de enfrentá-las no cotidiano com apoio institucional e de todos.

**Descritores:** Universidades; Estudantes; Qualidade de Vida; Espiritualidade; Adaptação Psicológica.

### INTRODUÇÃO

Ingressar em uma graduação constitui uma experiência que requer enfrentamentos e cuidados. Para alguns graduandos, pode ser estressante, pela necessidade de adaptação e adequar-se a uma nova rotina, estabelecer novas relações e criar vínculo com seus pares e docentes, adquirir novos hábitos de estudo, aprender a gerir o tempo para estabelecer a rotina de estudo, deslocar-se ou mudar de residência para cursar a graduação (TEIXEIRA; BRANDÃO; DORES, 2021).

A distância que separa o graduando da família e amigos exige adaptações e responsabilidades (ZHANG, 2019). O processo de adaptação na graduação pode ser complexo e multifacetado, dispondo de uma abordagem conjunta e multiprofissional para apoio às necessidades de graduandos. Os graduandos necessitam, no cotidiano, estabelecer estratégias de enfrentamento, visando contornar obstáculos pessoais e de condições de vida, educacionais, comunicativos e de relacionamentos de grupo e, quando necessário, gerenciar os conflitos, como também as implicações da sobrecarga acadêmica no aspecto psicológico (ZHANG, 2019; SHALIVSKA; TKACHENKO; DANYLYUK, 2020).

A estratégia de enfrentamento é uma composição integral do indivíduo (TAVARES, 2020). Estratégias de enfrentamento e habilidades de adaptação são fundamentais para a obtenção de êxito, perante as dificuldades acadêmicas. O subsistema de autorregulação do indivíduo tem relação com o controle das emoções, persistência, controle da impulsividade e irritabilidade, sendo responsável por auxiliar no controle de tensões ligadas ao estresse. A condição de ter menos resiliência pode acarretar a falta de adaptação às mudanças no cotidiano, o que vem representar que a geração mais jovem pode ter dificuldades para lidar com os desafios acadêmicos e questões interpessoais. A autorregulação permite o autocontrole e o cumprimento de metas, mas também a estabilização das emoções após as metas fracassarem. Em jovens com mais dificuldade de ignorar sentimentos desagradáveis e desconfortantes, a autorregulação pode sofrer interferência, portanto, graduandos mais jovens são considerados de risco, por terem menos habilidades de buscar recursos sociais ou estratégias eficazes na mobilização do estresse (TAKÁCS *et al.*, 2021).

Um estudo evidencia o crescimento de problemas referentes à saúde mental de universitários (CH SON, 2020). Cerca de 83,5% dos participantes vivenciaram alguma dificuldade emocional que interferiu na vida acadêmica; deste percentual, 63,6% conviviam com ansiedade, 10,8% tinham ideia de morte e 8,5% tinham pensamento suicida (ANDIFES, 2019a).

O cuidado com a saúde mental do graduando é interdependente de esforços e estratégias que previnam ou reduzam as ameaças, danos ou perdas e a redução de estresse (CARVER; CONNOR-SMITH, 2010). Sentir-se bem fisicamente e psicologicamente é uma condição que pode auxiliar no processo de adaptação (MAROCO, 2014). O tipo de estratégia utilizado pelos graduandos pode representar um fator de risco ou de proteção para o controle do sofrimento psíquico (LOPES; NIHEI, 2021).

Consideradas as estratégias de enfrentamento e o cuidado com a saúde mental de graduandos, questiona-se: como os graduandos enfrentam as dificuldades acadêmicas? Quais os cuidados estabelecidos pelos graduandos para o enfrentamento das dificuldades cotidianas?

Este estudo tem como objetivo compreender o enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, sob a ótica de graduandos.

## **METODOLOGIA**

O delineamento deste estudo foi construído a partir da abordagem qualitativa e alicerçado na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (STRAUSS; CORBIN, 2008) e no Interacionismo Simbólico (IS) (BLUMER, 1969). A teoria que se constrói utilizando a TFD é derivada dos dados e, por emergir da realidade estudada, fornece mais compreensão e se torna um guia importante para ações em realidades similares sobre o objeto pesquisado (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O cenário do estudo foi uma instituição pública de ensino superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Os participantes do estudo são estudantes de graduação em administração e de licenciatura em ciências biológicas e matemática. Esses cursos foram selecionados, por sorteio aleatório, representando um curso das áreas de humanas, biológicas e exatas. Os graduandos foram convidados a participarem, voluntariamente, por convite enviado via e-mail institucional. Como critérios de inclusão, foram entrevistados graduandos que estivessem matriculados no segundo e último ano de curso, e de exclusão, ser menor de 18 anos de idade.

A coleta de dados aconteceu entre julho e novembro de 2021. As fontes de evidências foram a entrevista remota, aberta e individual e registros em memorandos. A entrevista teve duração média de 40 minutos, foi gravada através da plataforma digital *Google Meet*, transferida instantaneamente para o computador, atendendo às normas de segurança digital. A transcrição da entrevista foi na íntegra, enviada por e-mail para ser validada pelo participante da pesquisa e analisada concomitantemente à coleta de dados. Foram entrevistados 35 graduandos, 12 de administração, 13 de biologia e 10 de matemática. Obteve-se a saturação teórica dos dados, quando novos dados ou relevantes não mais emergiram em relação a uma categoria/conceito. A análise dos dados foi feita em etapas interdependentes e consideradas as codificações aberta, axial, seletiva e para o processo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A codificação aberta originou 34 códigos *in vivo* e duas propriedades, representando os conceitos identificados, posteriormente agrupados e classificados. Na codificação axial, foram originadas quatro categorias, de acordo com as semelhanças e divergências dos conceitos

abstraídos: *Contribuições para o cotidiano da graduação e de vida: das dificuldades às facilidades e oportunidades; Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental; A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto; O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender.* Na codificação seletiva, chegou-se à categoria central, formulando a teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender.* Essa teoria demonstra a essência da pesquisa, significando o ponto central que relaciona todos os conceitos a ela (STRAUSS; CORBIN, 2008). O paradigma da análise trouxe à tona os significados das estratégias de enfrentamento de graduandos no cotidiano e os apontamentos para o cuidado com a saúde mental.

O estudo foi desenvolvido considerando os preceitos éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, para a condução de pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes, por formulário digital, e a aprovação sob o Parecer nº 4.236.289. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adaptado para resposta no formato *online*, pelo *Google Forms*, sendo respondido o aceite de participar voluntariamente via e-mail, procedido do agendamento da entrevista remota. Para garantir o sigilo e anonimato dos participantes, utilizou-se o código alfanumérico E1, E2... E35, obedecendo o número correspondente à ordem dos entrevistados.

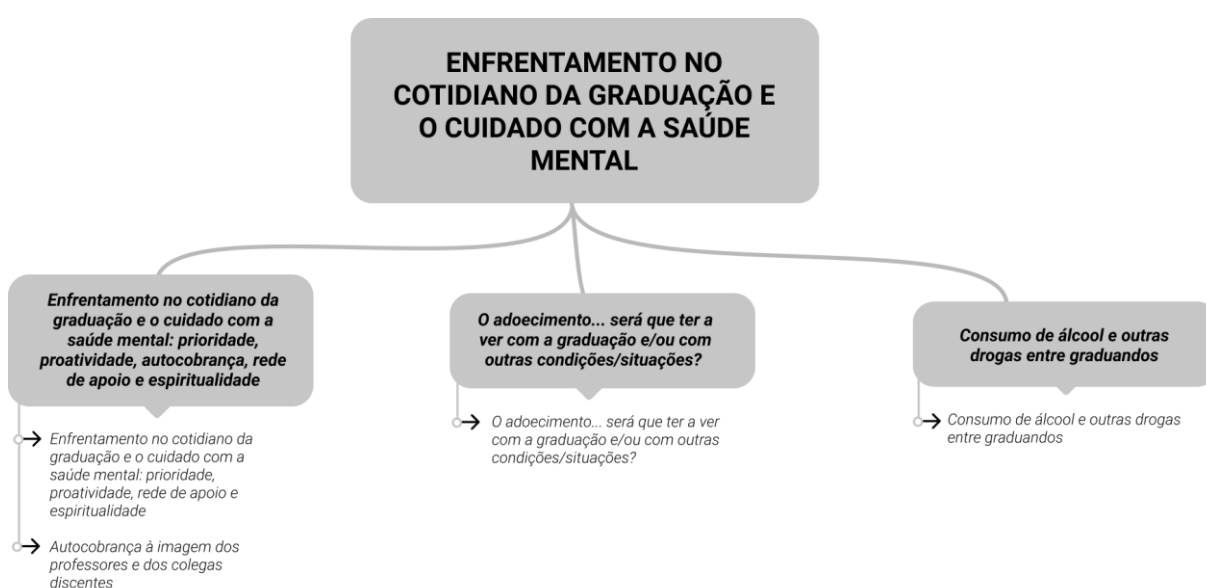
## RESULTADOS

Dos 35 graduandos entrevistados, 12 (34,15%) eram do curso de administração, 13 (37,15%), do curso de ciências biológicas, e 10 (28,6%), do curso de matemática; 11 (31,4%) estavam no segundo ano de curso, e 24 (69,6%), no quarto ano de curso. A idade variou entre 19 e 63 anos, 18 (51,4%) são do sexo feminino, e 17 (48,6%), do masculino. Assim, 26 (74,6%) estavam inseridos no mercado de trabalho, e nove (25,4%) se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas. Somente um dos participantes não cursou o ensino médio na rede pública de ensino. Em relação ao número de reprovações em disciplina de curso, 28 (80%) relataram uma ou mais reprovações, uma média de 3 a 6 disciplinas. Apenas 7 (20%) graduandos estavam em situação regular de curso. Dentre outras atividades desempenhadas, foram relatadas atividade física, artes, do lar e cuidar de familiar, religiosa. Quanto aos benefícios e bolsas, 25 (71,4%) graduandos, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício; dentre os recursos recebidos, a maioria teve como fontes o PIBID, o PIBIC e o auxílio moradia e alimentação.

Ao estabelecer significados sobre o enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, os graduandos falam de estabelecer prioridade, ter proatividade, como vivenciam a autocobrança, a rede de apoio e a espiritualidade no dia a dia.

O enfrentamento das dificuldades cotidianas de graduandos será apresentado em três subcategorias de análise, conforme Figura 1.

**Figura 1** - Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental, universidade pública federal, 2021



O cotidiano de um graduando requer enfrentamento de dificuldades inerentes à sua formação e dificuldades de adaptação com o curso de escolha, como também as oriundas do contexto de vida, como conciliar o trabalho, os problemas familiares e financeiros:

*O aluno fica perdido e fica enfrentando as dificuldades. Na minha graduação anterior, eu tirava nota ruim, ficava péssima com isso, sabe? Cada vez mais, ia afundando coeficiente, pessoas tentaram me ajudar dentro da universidade, digo, professores, e não deu certo, porque eu fui desligada e isso mexeu muito comigo. Eu não desisti, eu continuei e eu fui desligada [...] teve outras coisas, foi porque eu não estava dando conta mesmo de relacionar as três coisas: que é o problema familiar, o problema financeiro e mais a questão de trabalhar para me sustentar, porque a minha família não tinha como me manter aqui. [...] prova viva aqui que, se você não se encontrar em um curso, você se encontra em outro. Então, a dificuldade existe, mas a gente tem que persistir, que vai dar certo! (E<sub>1</sub>)*

O apoio ao graduando, mediante as dificuldades de enfrentar o trabalho e o estudo, é essencial:



*Eu tive apoio de diversas pessoas falando: “você precisa de ajuda e foi nesse momento que eu realmente consegui enxergar que eu realmente precisava de ajuda”. Então, procurei um psicólogo, tomei medicamentos, fiz um tratamento com psiquiatra durante quase um ano e essa foi a forma de conseguir conciliar e enfrentar isso, porque, assim, não é fácil! Não é fácil para quem tem uma rotina muito pesada, principalmente para quem trabalha e estuda, assim é muito difícil! (E<sub>8</sub>)*

A graduação proporcionando o crescimento como pessoa e como ocorrem as relações interpessoais entre colegas e professores no cotidiano:

*Eu prefiro tratar as dificuldades como pontos que me ajudaram a me desenvolver também. A saber lidar com diversos tipos de pessoas, não só as pessoas agradáveis, não só pessoas abertas. [...] como os professores que dificultam, alunos que têm opiniões super restritas a eles. E, também, é difícil falar só do lado do professor, sabe? Os alunos também não são fáceis, tem alguns que nossa! Tem opinião na faculdade que você nem acredita! Então, assim eu prefiro colocar isso tudo dentro de uma bolsa e falar assim: foi isso tudo que aprendi e eu sou grato a isso. [...] eu vejo tudo isso como positivo, essa lida com diversos tipos de pessoas e de professores, eu acho que agregou também como administrador, porque é um pouco do que a gente tem aqui fora também (E<sub>15</sub>).*

Alguns participantes da pesquisa se emocionaram ao falarem de suas experiências de vida e na graduação. Momento respeitado durante a entrevista, mediante as emoções e a história de cada graduando (Memorando).

A superação das dificuldades no cotidiano, com luta e garra para vencer e plantar o “Ipê”, símbolo de estar graduado e deixar sua árvore florir no *campus*:

*Hoje em dia, se você me perguntar como é que eu fiz essa graduação, eu não sei te responder. Foi no peito e foi na marra. Teve dia de eu tomar guaraná em pó, café e ficar até 4 horas da manhã para poder fazer o que eu tinha que fazer. Já tive dias de pensar em tentar desistir, de desistir, de falar: “ah, eu não quero nunca mais”. Então, assim, você vive uma luta, principalmente o que a Universidade coloca, mas eu queria estar lá, a faculdade te chama. Você não consegue dizer não, entende? Então, você tira força, alguma coisa lá te dá força, não consigo explicar o que eu fiz, eu só fui. Eu não pensava no amanhã ali dentro. A única coisa que eu pensava sempre é que eu me via plantando o meu Ipê, e que deve ser em abril agora, e me via graduando. Quando você vai embora ou se você morre, quando você está dentro do campus, você vira uma árvore, por isso plantamos o Ipê. E eu me via plantando o meu ipê e eu sempre sonhei com isso, com esse momento e isso de certa forma me trouxe força (E<sub>20</sub>).*

A espiritualidade como força e apoio ao graduando perante o enfrentamento das dificuldades:

*O lado religioso, a gente sempre busca também, o apoio em Deus, por quê? Eu acredito que a gente não chegaria até aqui se não fosse Deus, não é? Fazer o quê? Eu sempre brinco, assim, que o Estado é laico, mas a vida da gente não é, a gente precisa de algo espiritual para gente poder se apoiar, não é?*

*Uma outra coisa também que eu faço é um trabalho com jovens nesse lado espiritual (E<sub>30</sub>).*

As estratégias de enfrentamento no cotidiano da graduação contemplam ter um foco, a autoconfiança, estabelecer prioridades, gostar do que faz, a prática de atividade física, terapia, ver filmes, fazer outras leituras, ouvir música, ter contato com a natureza, cuidar da casa e cozinhar, meditar, namorar, assegurar no apoio da família, sair com os amigos, ter fé ou pensamento positivo, fazer resumos dos conteúdos ministrados, fazer uso do *YouTube* para tirar dúvidas, apoio entre si, trocando experiências com outros graduandos. Consta como negativo para o enfrentamento cotidiano os veteranos amedrontarem os graduandos calouros com suposições negativas sobre determinados professores. Os estudantes também apontam que a sobrecarga acadêmica e do contexto de vida dificultam a agenda para o cuidado de si e, às vezes, a saúde mental fica de lado (Memorando).

Surge a autocobrança à imagem dos professores e dos colegas discentes:

*Então, é mais uma autocobrança (risos). No primeiro dia, teve apresentação de alguns professores, cada professor falou um pedacinho do seu currículo, tipo assim, tinha mil mestrados, dezenas de doutorados (risos). Eu estou assim: “meu Deus do céu, eu quero ser assim!”. Mas imagino o que essas pessoas não passaram para poder conseguir isso (risos). Então, é uma autocobrança, eu tenho que fazer tudo certo, não posso pisar na bola, não posso pisar torto, senão vai desandar todos os meus planos, enfim (E<sub>2</sub>).*

*O aluno destaque é aquele aluno, assim, que ele já tem uma base, então, quando chega dentro da sala de aula, o professor faz uma pergunta, ele já sabe o que que é, ele já consegue falar o que é aquilo. E, então, às vezes, tira as melhores notas. Na interação, ele é o melhor e isso o destaca e o professor quer aquele tipo de aluno (E<sub>7</sub>).*

Neste cenário, não há como comparar realidades de graduandos que não trabalham com a dos que trabalham em período integral:

*Porque, assim, humanamente, é impossível você sair sempre com o melhor resultado, comparando com outros colegas que têm disponibilidade de tempo para estudar. Igual eu, tinha colegas que não trabalhavam, ficavam o dia inteiro para estudar, ler os artigos e fazer os trabalhos com calma e tranquilidade. E que, quando a gente tinha um resultado inferior a essas pessoas, a gente se cobrava: “poxa, o fulano lá foi melhor que eu”. Só que o contexto é completamente diferente, então não dá para se comparar, se cobrar nesse nível, porque são realidades completamente diferentes (E<sub>9</sub>).*

### **O adoecimento... será que ter a ver com a graduação e/ou com outras condições/situações?**

Quando surge o adoecimento, o graduando precisa de cuidado, apoio e acompanhamento profissional, mediante as causas oriundas ou não do enfrentamento da graduação:

*Eu fui ao médico e ele foi ouvir meu coração, aí ele só virou e falou: “você está ansiosa agora?”. Aí eu falei: “não sei”. Eu não sabia identificar ansiedade [...]. Aí ele me perguntou se tinha acontecido alguma mudança, alguma coisa para eu começar a sentir essa falta de ar. Aí eu disse: “eu estou fazendo faculdade, acho que está colocando um pouquinho de pressão”. Aí ele me passou alguns remédios, só que como eu senti que, nas primeiras semanas, eu tomei as cartelas tudo certinho, eu comecei a me sentir meio grogue, dopada, meio apática, não sei. Aí eu falei: “deve ter outro jeito para resolver isso, talvez conversando com alguém, outro especialista que me ajude” e eu comecei a fazer terapia e tem me ajudado bastante (E<sub>2</sub>).*

*Eu sempre tive pensamentos, assim, ruins. Só depois que eu fui para a faculdade que eu fui começando a ter um amadurecimento maior, uma responsabilidade maior, que eu fui percebendo que era problema mesmo de cabeça e, assim, foi piorando mesmo minha depressão, minha ansiedade que descobri que eu tenho. Desde que eu entrei na faculdade, eu tentei muitas coisas ruins comigo mesma, contra mim e é isso, não tem muito o que falar. Depois que eu tentei um trem ruim mesmo comigo, foi que eu fui procurar um psiquiatra, que eu comecei a tomar uns remédios mais fortes e estou melhor, inclusive. Mas, eu ainda tenho, não tem como acabar com isso de uma hora para outra, mas, é isso. Eu tentei foi suicídio mesmo... eu não gosto de lembrar muito disso, não. Eu tive muita pressão. Foi um momento muito ruim na minha vida (E<sub>16</sub>).*

### **Consumo de álcool e outras drogas entre graduandos**

Há menção do consumo de álcool e de outras drogas entre graduandos, como vício ou meio de fuga de problemas e dificuldades:

*Antes da graduação, eu não bebia, não estou falando que seja errado beber, mas usando a bebida como ponto de partida. Antes da graduação, eu não consumia cerveja, e, depois da graduação, eu comecei a consumir, hoje eu consumo sempre que eu posso. E, no caso, por exemplo, eu vi outras que se envolveram com drogas. E, no caso (estar em convívio com usuários de drogas), na graduação, abre muita porta para isso, drogas, desde remédios para conseguir ter um desempenho melhor na prova, até drogas ilícitas, tipo maconha, LSD, entre outras coisas. Então, ao mesmo tempo, que é muito bom (estar na Universidade, o graduando), abre caminhos que são duvidosos, por ele juntar com muitas pessoas, pela média de idade ser mais baixa, muita gente inexperiente, às vezes não tem uma personalidade formada, quer experimentar (E<sub>12</sub>).*

*Desde que eu entrei na faculdade, eu comecei a fumar muita maconha e me apeguei a isso para me ajudar a esquecer um pouco. Foi mais um vício mesmo (E<sub>16</sub>).*

### **DISCUSSÃO**

A COVID-19 trouxe novos modos de vida em condições de isolamento social, o que pode ter desencadeado estresse psicológico aos graduandos (OJEWALe, 2021). Os universitários estão vulneráveis a fatores estressores perante as especificidades da rotina acadêmica e dos relacionamentos estabelecidos no cotidiano, o que os torna passíveis ao sofrimento psíquico (GRANER; CERQUEIRA, 2019). Estudos realizados anteriores à

pandemia de COVID-19 evidenciaram altas taxas de estresse entre os universitários no Brasil, variando entre 52,9% e 68,7% (PADOVANI *et al.*, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2020a).

Ações de prevenção e proteção contra a infecção pelo SARS-CoV-2 foram implementadas, assim o setor educacional teve que interromper as aulas presenciais e adotar o ensino remoto emergencial. Gradativamente, a forma presencial de ensino foi estabelecida, obedecendo aos protocolos de segurança estabelecidos, porém as incertezas, mediante o tempo para a formação, fizeram parte do cotidiano de graduandos, induzindo momentos de estresse (OLIVEIRA *et al.*, 2020b; SAHU, 2019) (MAHMUD; TALUKDER; RAHMAN, 2021; RAJABIMAJD; ALIMORADI; GRIFFITHS; 2021), evidências que também foram reveladas neste estudo.

Um estudo aponta que seis de cada 10 universitários brasileiros sofrem de ansiedade. A ideiação de morte foi apontada por 10,8% dessa população, e o pensamento suicida, por 8,5%. Esses números ascendem a necessidade do cuidado com a saúde mental de graduandos. Diversas questões interferem significativamente no cotidiano acadêmico, como a falta de disciplina com o estudo, a dificuldade financeira, a carga excessiva de atividades acadêmicas, os problemas emocionais e o tempo de deslocamento até a universidade (ANDIFES, 2019a). Prevê-se que, com a crise sanitária, esses números tendem a ser maiores.

O esgotamento de graduandos tem resposta significativa no dia a dia, podendo resultar no adoecimento, cansaço, transtornos mentais e dificuldades de enfrentamento racional. O conhecimento e o acompanhamento das dificuldades de graduandos favorecem uma formação profissional de qualidade e com qualidade de vida, colaborando para a manutenção do equilíbrio cognitivo pessoal (VIEIRA *et al.*, 2020).

Os sintomas de sofrimento psíquico em graduandos são comumente altos, devido à sobrecarga acadêmica, o que demanda mais flexibilidade e resiliência para o enfrentamento das demandas cotidianas (ANDIFES, 2019b).

A vivência acadêmica, associada às demandas da vida cotidiana, pode levar ao adoecimento (COELHO DE SOUZA *et al.*, 2020). A insegurança com o futuro, a saudade da família, a desaprovação por parte dos familiares em relação à opção de orientação sexual se revela como fatores de sofrimento entre os graduandos (JUNIOR *et al.*, 2022), fatores estes evidenciados neste estudo.

Emoções, sensações, valores e saberes constituem vivências, ao considerar os aspectos subjetivos e objetivos: a saúde física, psíquica, social e espiritual. A física define a condição de equilíbrio e a composição orgânica. A psíquica compreende a autorrealização, não ser alienado, ser equilibrado diante das adversidades da vida, estar aberto para inter-relações, ter liberdade

de pensamento, expressão e criação. A psicologia social considera a inserção do sujeito em grupos sociais, dispondo de moradia adequada, equilíbrio da situação econômica, acesso à educação e lazer. A espiritual denota o modo de vida, crer em uma força superior ou transcendente como força para superar os problemas vividos (CESTARI *et al.*, 2017). Destarte, não se torna possível desassociar a vida acadêmica das outras dimensões de vida do graduando. Perante os desafios, há a necessidade de cuidado integral mediante a singularidade de graduandos.

Cada indivíduo responde e adapta às condições de vida e escolhas estabelecidas, implementando estratégias de enfrentamento frente às dificuldades vivenciadas. Alguns recorrem à espiritualidade, outros, às formas de fuga, como o uso de drogas lícitas e ilícitas. Em compensação, quanto mais o indivíduo é aconselhado a não enfrentar suas dificuldades ou revê-las, mais possibilidade ele tem de recorrer ao uso de drogas (CARICATI; FERRARI, 2021). Assim, este estudo aponta a relevância do apoio e do aconselhamento aos graduandos.

O álcool tem sido apontado como a droga de maior utilização, com uso inicial durante a graduação, porém este uso pode ser amplificado ou até mesmo motivado pelos colegas no período de adaptação ao novo cotidiano de graduandos (GONÇALVES *et al.*, 2019).

O graduando pode estar em situação vulnerável, pela falta de amadurecimento e pela transição psicossocial, ao ter que decidir sobre sua vida e suas escolhas. Pode se sentir inseguro, instável e influenciável pelo comportamento de amigos, pela procura de entretenimento e descontração em locais onde há indução do uso de álcool e de outras substâncias psicoativas. Os jovens frequentadores de festas universitárias, estimulados pela modalidade *open bar*, são motivados a beberem grandes quantidades, conhecida como modalidade *binge-drinking*, levando a outros comportamentos de risco, como dirigir alcoolizado, relações sexuais desprotegidas, envolvimento em confusões públicas e desrespeito às leis (PIRES *et al.*, 2020).

O consumo de álcool tem sido cada dia mais abusivo, podendo evoluir para dependência química. Fazem-se precisas políticas públicas de prevenção e tratamento de jovens em abuso de álcool (GONÇALVES *et al.*, 2019).

Como evidenciado neste estudo, o problema financeiro pode limitar as pessoas nas relações sociais. Vivenciar uma situação financeira difícil pode significar risco de isolamento social e piora da saúde mental e, conseqüentemente, níveis maiores de sentimento de solidão (AYALON, 2019). O momento da pandemia vem intensificar esses sintomas e sentimentos, segundo os participantes deste estudo.

Mudanças na vida cotidiana de graduandos implicam a estranheza, pela saída da realidade do ensino médio para a complexidade do superior, residir em um novo município e

distanciar-se da família, levando-os a um sentimento de impotência. A adaptação pode ser mais complexa, pela rejeição de graduandos da importância de dedicação aos estudos, expectativas não verdadeiras sobre a vida acadêmica e a baixa autoestima (SHALIVSKA; TKACHENKO; DANYLYUK, 2020).

Quando as dificuldades não são percebidas pelos graduandos, podem suscitar escolhas equivocadas, dificuldades de adaptação no meio acadêmico, trazendo demandas emocionais futuras (PENHA; OLIVEIRA; MENDES, 2020).

Considerando a adaptação psicológica como parâmetro de estresse e enfrentamento, faz-se referência à maneira mais confortável e contente que o indivíduo vai se sentir quando experimentar uma nova situação ou se sentir ansioso e deslocado (DEMES; GEERAERT, 2014).

A teoria cognitiva do estresse psicológico e *coping* (enfrentamento) especifica os esforços cognitivos e comportamentais, para gerenciar as demandas internas e externas da transação indivíduo/ambiente, que excedem os recursos do indivíduo. Para o enfrentamento de problemas, o indivíduo, ao lidar com o motivo estressor, enfrenta-o, regulando suas emoções (FOLKMAN E LAZARUS, 1986).

Vale ressaltar que o isolamento social, como medida preventiva da COVID-19, implicou a necessidade de apoio e aconselhamento, devido à privação das interações sociais (YANG; CHEN; CHEN, 2021). Essa foi uma reclamação/dificuldade apontada neste estudo.

Existe muito estigma em procurar o aconselhamento com um psicólogo. As ações de saúde mental, no ambiente universitário, precisam fortalecer estratégias de enfrentamento nos primeiros períodos de curso, para desenvolver/potencializar recursos próprios para o graduando enfrentar as dificuldades no cotidiano (PENHA; OLIVEIRA; MENDES, 2020).

Ter uma rede de apoio e estratégias de enfrentamento mais eficazes para os graduandos possibilitará adaptação psicológica mais rápida e melhor desempenho (PATRON, 2014).

As estratégias de enfrentamento comumente desempenhadas pelos graduandos são a gestão do tempo, a prática de atividade física, atividades envolvendo a arte ou música, lazer, ampliação do círculo social, espiritualidade e apoio entre seus pares (JUNIOR et al., 2022). A utilização de álcool e energéticos também foi mencionada neste estudo, o que não implica um enfrentamento.

Sentir-se satisfeito com a vida, a sensação de bem-estar e o uso de estratégias de enfrentamento são considerados fatores de proteção de sintomas antigênicos, estressores e depressivos para os graduandos (LOPES; NIHEI, 2021).

A espiritualidade pode contribuir como uma estratégia de enfrentamento das dificuldades, de cuidado e humanização (SCORSOLINI COMIN *et al.*, 2020). A pandemia trouxe momentos de incertezas e adversidades. Em situações de risco e de morte, alguns valores como a fé se solidificam no esperar, convidando ao despertar e refletir sobre a vida, às singularidades e aos valores (SANT'ANA; SILVA; VASCONCELOS, 2021).

Algumas estratégias podem ser utilizadas e favorecer o envolvimento e aproveitamento acadêmico, como investir no desenvolvimento de potenciais individuais, estimular a proatividade, estabelecer vínculos e rede de apoio, estreitar os laços entre graduandos e docentes (PENHA; OLIVEIRA; MENDES, 2020). As instituições de ensino devem procurar definir estratégias para aproximação de discentes, oferecer apoio, assistência e espaço para diálogo sobre as dificuldades, monitorar e avaliar as questões comumente enfrentadas no cotidiano, com fins de bem-estar para a comunidade universitária.

Como limitação deste estudo, apresenta-se o cenário se restringir a uma universidade pública federal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A graduação nem sempre pode ser relacionada como causa direta do adoecimento dos graduandos, mas pode ter uma ação amplificadora de sintomas ansiogênicos, estressores e depressivos, devido à sobrecarga acadêmica, pressões psicológicas e dificuldades na adaptação, como também o impacto das condições de vida e de trabalho de cada um.

Estratégias de enfrentamento, neste estudo, são advindas da proatividade dos graduandos, do apoio de seus pares, de alguns docentes e da família, mas devem ser consideradas no ambiente institucional para promover uma reflexão analítica crítica sobre as dificuldades e problemas vivenciados pelos graduandos e contextos em que ocorrem, assim como as maneiras de enfrentá-los no cotidiano.

Histórias de vida implicam a formação de graduandos, podendo ser permeadas de êxitos, fracassos, dores, traumas, vícios e sofrimentos, necessitando de um olhar atento dos formadores, para acolher as necessidades singulares e ater à indicação de cuidado com a saúde mental. É preciso o fortalecimento de redes de apoio entre os próprios graduandos, docentes e coordenações.

## **REFERÊNCIAS**

ANDIFES. FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Universidades Federais, 2018*. Relatório executivo. Brasília, 2018.

ANDIFES. FONAPRACE. UFU. 2019b. Disponível em: <http://www.ANDIFES.org.br/wp71content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-deGraduaçãodas-Universidades-Federais-1.pdf>

ANDIFES; FONAPRACE; UFU. *V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília: ANDIFES; FONAPRACE; UFU, 2019a. Disponível em: <http://www.ANDIFES.org.br/wp-content/uploads/2019/05/VPesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconômico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES2018.pdf>

AYALON, L. Subjective social status as a predictor of loneliness: The moderating effect of the type of long-term care setting. *Research on Aging*, v. 41, n.1, p. 915–935, 2019. DOI: 10.1177/016402751987167

CARICATI, L.; FERRARI, D. Associação entre estratégias de enfrentamento e uso de drogas em uma grande coorte de estudantes de uma universidade do norte da Itália. *Acta Biomedica Atenei Parmensis*, [S. l.], v. 92, n. 4, p. 2021267, 2021. DOI: 10.23750/abm.v92i4.11872.

CARVER, C. S.; CONNOR-SMITH, J. Personality and Coping. *Annu Rev Psychol.*, v. 61n. 1, p. 679–704, 2010. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352

CESTARI, V. R. F. *et al.* A essência do cuidado na vulnerabilidade em saúde: uma construção heideggeriana. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 70, n. 5, p. 1112-1116, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003471672017000501112&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672017000501112&lng=en&tlng=en)

CH, SON; HEGDE, S.; SMITH, A.; WANG, X.; SASANGO HAR, F. Effects of COVID-19 on the mental health of university students in the United States: Interview Survey Study. *J Med Internet Res*. 3 de setembro 2020, n. 22, p.9, e21279. DOI:10.2196/21279

COELHO DE SOUZA, D.; ROSSATO, L.; FUKUMASU DA CUNHA, V.; CARVALHO DE OLIVEIRA, P. P.; OLIVEIRA CAMPOS, S.; SCORSOLINI-COMIN, F. Saúde mental na universidade: relato de um serviço de psicoterapia para estudantes de enfermagem. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social [Internet]*, v.1, n.1, p. 648-657, 2020. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497964427022>

DEMES, K. A.; GEERAERT, N. Measures matter: Scales for adaptation, cultural distance, and acculturation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 45, n.1, p. 91–109, 2014. DOI: 10.1177/0022022113487590

FERNANDES, M. A.; VIEIRA, F. E. R; AVELINO, F. V. S. D.; SANTOS, J. D. M. Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. *Rev Bras Enferm.*, v.71, n. p. 2169-75, 2018. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0752

FOLKMAN, S. *et al.* Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 50, n. 5, p. 992-1003, 1986. DOI: [0.1037/0022-3514.50.5.992](https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992)



GONÇALVES, J. S. *et al.* Reflexões acerca do panorama de consumo de álcool e outras drogas entre estudantes universitários. *Rev Enferm Centro-Oeste Mineiro*, v.9, n.1, e2594. DOI: 10.19175/recom.v9i0.2594

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Integrative review: psychological distress among university students and correlated factors]. *Cien Saude Colet.*, v. 24, n.4, p.1327–1346, 2019. Portuguese. Available from: pmid:31066836

JUNIOR, W. L. *et al.* Terapia Comunitária Integrativa como instrumento de cuidado à saúde mental de estudantes universitários. *Brazilian Journal of Development*, v.8, n.1. p. 253-277, 2022.

LOPES A. R.; NIHEI, O. K. Depression, anxiety and stress symptoms in Brazilian university students during the COVID-19 pandemic: Predictors and association with life satisfaction, psychological well-being and coping strategies. *PLOS ONE*, v. 16, n.10, e0258493, 2021. DOI: 10.1371/journal.pone.0258493

MAHMUD, M. S.; TALUKDER, M. U.; RAHMAN, S. M. Does ‘Fear of COVID-19’ trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *Int J Soc Psychiatry*, v. 67, n. 1, p. 35-45, 2021. Available from: pmid:32615833

MAROCO, J.; CAMPOS, J. B.; BONAFÉ, F. S.; VINAGRE, M. G.; PAIS-RIBEIRO, J. [Transcultural adaptation Brazil-Portugal of the brief cope scale for college students]. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v.15, n.2, p. 300–313, 2014. Available from: [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862014000200001&lng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000200001&lng=pt)

OJEWALE L.Y. Psychological state, family functioning and coping strategies among undergraduate students in a Nigerian University during the COVID-19 lockdown. *J Prev Med Hyg*, v. 62, n.1, E584-E295, 2021. DOI: 10.15167/2421-4248/jpmh2021.62.2.1798

OLIVEIRA, E. S.; SILVA, A. F. R.; SILVA, K. C. B. D.; MOURA, T. V. C.; ARAÚJO, A. L.; SILVA, A. R. V. D. Stress and health risk behaviors among university students. *Rev Bras Enferm.*, v. 73, n.1, e20180035, 2021. Available from: pmid:32049225

OLIVEIRA, M. F.; ARAÚJO, L. M. B. Saúde mental do estudante de medicina/Mental health of the medicine student. *Braz J Develop.*, v.11, n.1, p. 23440-52.1, 2019.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L. D.; ANDRADE, A. L. M.; MICHELI, D. D.; CARLOS, D. M.; SILVA, M. A. I. Adolescents’ health in times of COVID-19: a scoping review. *Cad Saude Publica*, v.36, n. 8, e00150020. Available from: pmid:32876127

PADOVANI, R. C.; NEUFELD, C. B.; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; SOUZA, W. F.; CAVALCANTI, H. A. F. *et al.* Vulnerability and psychological well-being of college students. *Rev Bras Terapias Cognitivas*. 2014; v. 10, n. 1: p. 2-10. DOI: 10.5935/1808-5687.20140002

PATRON, M. Loss and loneliness among international students. *Psychology Journal*, v. 11, p. 24–43, 2014.

PENHA, J. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, A. V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa/University student mental health: integrative review/Salud

mental del estudiante universitario: revisión integrativa. *Journal Health NPEPS*, v. 5, n.1, p. 369-395, 2020.

PIRES, I. T. M. *et al.* Uso de Álcool e outras Substâncias Psicoativas por Estudantes Universitários de Psicologia 1 Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, v. 40, n.1, e191670, 2020. DOI: 10.1590/1982-3703003191670

RAJABIMAJD, N.; ALIMORADI, Z.; GRIFFITHS, M. D.; Impact of COVID-19-related fear and anxiety on job attributes: a systematic review. *Asian J Soc Health Behav.*, v. 4, n. 2, p. 51–55, 2021. Available from: <https://www.healthandbehavior.com/text.asp?2021/4/2/51/317105>

SAHU P. Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*. v.12, n.4, e7541, 2020. Available from: [pmid:32377489](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32377489/)

SANT'ANA, G.; SILVA, C. D.; VASCONCELOS, M. B. A. Espiritualidade e a pandemia da COVID-19: um estudo bibliográfico. *Comunicação em Ciências da Saúde, [S. l.]*, v. 31, n. 03, p. 71–77, 2021. DOI: 10.51723/ccs.v31i03.726

SCORSOLINI-COMIN, F.; ROSSATO, L.; CUNHA, V. F. *et al.* A Religiosidade/Espiritualidade como Recurso no Enfrentamento da Covid-19. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v.10, e3723, 2020. DOI: 10.19175/recom.v10i0.3723

SHALIVSKA, Y.; TKACHENKO, K.; DANYLYUK, S. Impact of rural schools on further adaptation of rural youth to the university life in a city: experience of Bohdan Khmelnytsky National University. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. e9537, 29 jul. 2020.

TAKÁCS, R.; TAKÁCS, S. T.; KÁRÁSZ, J.; HORVÁTH, Z.; OLÁH, A. Exploring Coping Strategies of Different Generations of Students Starting University. *Front. Psychol*, v. 12 p.740569, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.740569

TAVARES C. Q. Dimensões do cuidado na perspectiva da espiritualidade durante a pandemia pelo novo coronavírus (COVID-19). *Journal Health NPEPS*. 2020, v.5, n.1, p. 1-4, 2020. DOI: 10.30681/252610104517

TEIXEIRA, R. J.; BRANDÃO, T.; DORES, A. R. Estresse acadêmico, enfrentamento, regulação emocional, afeto e sintomas psicossomáticos no ensino superior. *Psicologia Atual*. 2021. DOI: 10.1007/s12144-020-01304-z

TEIXEIRA, L. A. C *et al.* Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]*, v. 70, n. 1, p. 21-29, 2021. DOI: 10.1590/0047-2085000000315

Vieira, A. C.; Leite, D. G.; da Silva, L. M.; Ienke, L.; Stelzner, N. B. Desafios do ensino superior: um levantamento da saúde mental dos acadêmicos da área de saúde. *Revista Journal of Health*, v. 1, n.1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <http://cescage.com.br/revistas/index.php/JournalofHealth/article/view/1179>

YANG, C.; CHEN, A.; CHEN, Y. Estresse e saúde dos estudantes universitários na pandemia de COVID-19: O papel da carga de trabalho acadêmica, separação da escola e medos de contágio. *PLOS ONE*, v.16, n. 2, e0246676, 2021. DOI: 10.1371/journal.pone.0246676 pmid:33566824

ZHANG, M.; BRIDLER, R.; MOHR, C.; MORAGREGA, I.; SUN, N.; XU, Z. *et al.* Early Detection of the Risk of Developing Psychiatric Disorders: A Study of 461 Chinese University Students under Chronic Stress. *Psychopathology*, v. 52, n.6, p. 367–77. DOI: 10.1159/000505787

### 4.3 A PANDEMIA TROUXE A UNIVERSIDADE PARA O AMBIENTE FAMILIAR: VIVÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

#### RESUMO

**Objetivo:** compreender as vivências de graduandos no ensino remoto emergencial. **Método:** trata-se de Teoria Fundamentada nos Dados ancorada no Interacionismo Simbólico, com 35 graduandos. **Resultados:** discentes e docentes tiveram que se adaptar às novas condições impostas pela pandemia e ao ensino remoto emergencial. Conferiram dificuldades cotidianas: o estudo virtual em ambiente domiciliar e a sobrecarga de atividades, levando ao cansaço e à desmotivação, impactando na saúde física e mental; a dificuldade de concentração nas aulas remotas; o impacto na vida pela perda de entes queridos e problemas financeiros advindos da perda de emprego de familiares. Fizeram-se facilidades no cotidiano: não ter que se deslocar, pois a universidade veio para o domicílio; ter a gravação da aula para assistir em momento propício ou para rever o conteúdo ministrado; disponibilidade de material didático *online*. Com o ensino remoto, há falta de contato e do vínculo, pois a câmera fechada tira a imagem das pessoas e o reconhecimento de seus pares. Graduandos declaram que o aprendizado é mais efetivo face a face com o professor, valorizando o ensino presencial. **Considerações finais:** o novo ambiente no ensino remoto, o familiar, desvela que a pandemia trouxe a universidade para dentro do lar, aproximando a realidade de ser um graduando com a família, valorizando novos conhecimentos e momentos de aprender.

**Descritores:** Pandemias; COVID-19, Estudantes; Universidades; Família; Enfermagem.

#### INTRODUÇÃO

A humanidade vivencia a pandemia de COVID-19 (*Coronavirus Disease-19*), um grave problema de saúde com impactos biológicos, sociais, políticos e econômicos. Com as medidas

protetivas e preventivas de distanciamento e isolamento social, o ensino remoto foi uma estratégia emergencial.

A utilização das tecnologias nas escolas vinha sendo empregada de forma muito vagarosa pela manutenção dos métodos tradicionais de ensino. A crise sanitária pela infecção pelo SARS-CoV-2 veio contribuir para uma inserção, de forma acelerada, de tecnologias, para que a educação fosse mantida e estabelecida com segurança. No percurso histórico da educação, não houve outro tempo em que a educação teve mudanças tão repentinas quanto as mudanças que a COVID-19 trouxe para o ensino (NUNES, 2021).

No esplendor de uma crise sanitária que abalou o mundo, 1,6 bilhão de estudantes foram afetados pelo contexto pandêmico, e a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) reconheceu como a maior interrupção do ensino na história mundial (UNESCO, 2020). No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, alterada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, veio conceder autorização para que as aulas presenciais de disciplinas teóricas-cognitivas, de instituições de ensino superior federais fossem substituídas por aulas ministradas com o uso de ferramentas dos meios digitais, enquanto permanecesse a situação pandêmica, ficando vedada a substituição de aulas práticas de laboratório e de estágios (BRASIL, 2020).

A transição do ensino presencial para o ensino remoto ocorreu velozmente, portanto a infraestrutura e o suporte das universidades ainda não ofereciam condições para responder a essa brusca transformação (DURAK *et al.*, 2020; ERTUĞ, 2020). Nem todos os graduandos tinham condições de obter acesso à *internet* ou a uma *internet* de qualidade, para darem continuidade aos seus estudos (ABOAGYE *et al.*, 2020; ADNAN; ANWAR, 2020; SHEK, 2021). Essa vulnerabilidade na acessibilidade à *internet* foi ainda mais realçada com o fechamento de áreas comuns de instituições de ensino, como biblioteca e laboratório de informática (BEAUNOYER *et al.*, 2020).

Com a necessidade de fechar as instituições de ensino e alojamentos estudantis, os alunos se distanciaram dos *campi*, deixaram de se relacionar face a face, tiveram de mudar os seus meios de acomodação, requerendo uma adaptação à nova modalidade de ensino em um ambiente virtual, principalmente por fazer do domicílio um ambiente de estudo que é diverso do da sala de aula (DUMAN, 2020). Essas mudanças fizeram despertar nos graduandos uma certa ansiedade em relação de como seria o desenvolvimento acadêmico e o relacionamento interpessoal (SON *et al.*, 2020).

Considerando o aspecto emocional de graduandos e docentes, este foi afetado pelas normas de isolamento social, com manifestação de ansiedade, estresse, depressão e solidão (ISLAM *et al.* 2020; WANG; ZHAO, 2020; YE *et al.* 2020; YEHUDAI *et al.*, 2020).

Perante a situação emergencial de ensino, foi imprescindível ter estruturas pedagógicas, humanas e tecnológicas, para oferecer uma educação com qualidade, evitar os sofrimentos e a marginalização, diminuir as diferenças socioeconômicas, assegurar o acesso democrático, favorecer a emancipação social e garantir os direitos dos estudantes (CAMACHO; FULY; SANTOS; MENEZES, 2020).

Ainda não se podem mensurar as consequências que o ensino remoto acarretará à educação brasileira e mundial. Será necessário avaliar essa modalidade de ensino, principalmente porque o uso das tecnologias de informação e comunicação fará parte do processo ensino-aprendizagem como uma inovação, reforçada pela emergência de mudança na metodologia de ensino na pandemia de COVID-19 (PÉREZ-LÓPEZ *et al.*, 2021).

Assim, justifica-se a necessidade de compreensão do cotidiano acadêmico no ensino remoto emergencial, mediante o isolamento social para o controle da pandemia de COVID-19, considerando as medidas de proteção, demandas, visões e limitações dos graduandos para aderirem a essa nova modalidade de ensino.

Diante deste contexto, questiona-se: quais as vivências de graduandos no ensino remoto emergencial? Como conviver com as demandas do ensino remoto em ambiente domiciliar? Este estudo teve o objetivo de compreender as vivências de graduandos no ensino remoto emergencial.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é inserido na abordagem qualitativa, sustentado na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), de Strauss e Corbin (2008) e no Interacionismo Simbólico (IS), de Herbert Blumer (1969). A pandemia de COVID-19 é um acontecimento que afeta socialmente, financeiramente e patologicamente a humanidade. As interações humanas passam a ser estabelecidas por meio de tecnologias e trazem novos significados de estar-junto-com virtualmente, ressignificando os relacionamentos sociais, o que pode justificar a escolha dos referenciais da TFD e IS para este estudo (STRAUSS, CORBIN, 2008; BLUMER, 1995).

A TFD propõe a elaboração de uma teoria complexa e articulada, a partir dos dados primários coletados, a fim de esclarecer um fenômeno escolhido, para uma melhor compreensão da realidade estudada. É um método que tem contribuído relevantemente na percepção do ser humano nos seus distintos ciclos de vida em inter-relação social. Sob essa ótica, a TFD levanta

questionamentos ainda não alcançados pela imersão profunda no objeto em estudo (STRAUSS, CORBIN, 2008).

O cenário do estudo foi uma universidade pública federal de município integrante da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, com seleção de três cursos por meio de sorteio aleatório das áreas de humanas, biológicas e exatas. Os graduandos foram convidados a participar, voluntariamente, via e-mail institucional. A coleta de dados aconteceu entre os meses de julho e novembro de 2021. As fontes de evidências foram a entrevista remota, aberta e individual e registros em memorandos.

A entrevista foi gravada por meio digital, transcrita na íntegra e analisada concomitantemente à coleta de dados. Participaram do estudo 35 graduandos dos cursos de administração (12) e de licenciatura em ciências biológicas (13) e em matemática (10). Adotou-se como critério de inclusão graduandos que estivessem matriculados no segundo e último ano de curso, e de exclusão, ser menor de 18 anos de idade e não estar frequentando o curso no período da coleta de dados. Dos 35 graduandos entrevistados, 11 (31,4%) estavam no segundo ano de curso, e 24 (69,6%), no quarto ano de curso. 34 (97%) cursaram o ensino médio em escola pública, 18 (51,4%) são do sexo feminino, e 17 (48,6%), do masculino. A idade variou entre 19 e 63 anos. Estavam inseridos no mercado de trabalho 26 (74,6%) e nove (25,4%) se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas. Quanto aos benefícios e bolsas, 25 (71,4%) graduandos, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício. Dentre os recursos recebidos, a maioria teve como fontes o PIBID, o PIBIC e o auxílio moradia e alimentação. Dentre outras atividades desempenhadas, foram relatadas a prática religiosa, atividade física, artes, do lar e cuidar de familiar. A análise dos dados foi feita em etapas interdependentes: codificações aberta, axial, seletiva e para o processo (STRAUSS; CORBIN, 2008). A codificação aberta originou 34 códigos *in vivo* e duas propriedades, conforme os conceitos que foram identificados, agrupados e classificados. Na codificação axial, foram originadas quatro categorias, de acordo com as semelhanças e divergências de conceitos identificados: *Contribuições para o cotidiano da graduação e de vida: das dificuldades às facilidades e oportunidades; Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental; A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto; O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender.*

Na codificação seletiva, chegou-se à categoria central formulando a teoria *Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender.* Essa teoria demonstra a essência da pesquisa, significando o

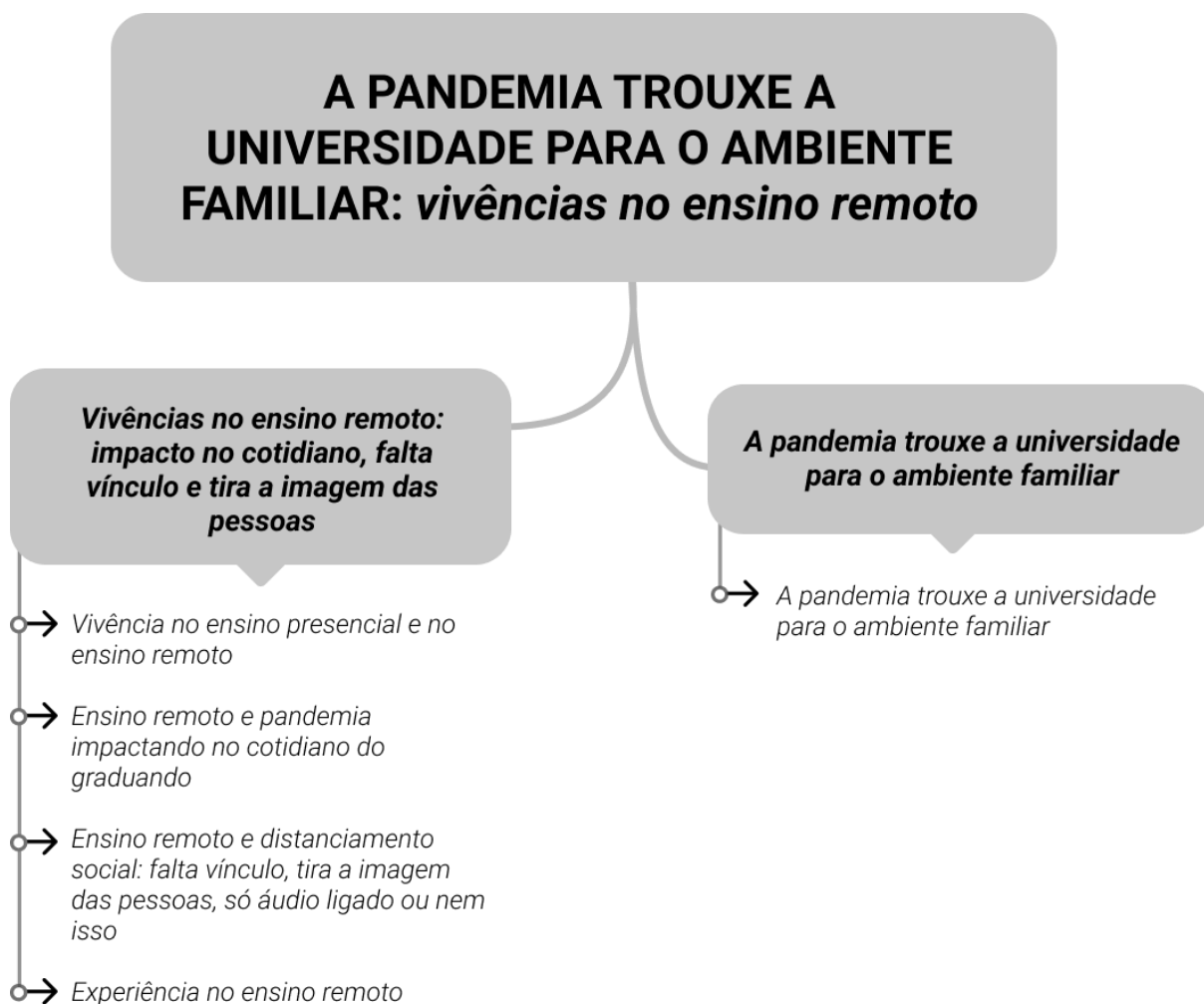
ponto central que relaciona todos os conceitos a ela (STRAUSS; CORBIN, 2008). O paradigma da análise trouxe à tona os significados da necessidade de ter um ambiente tranquilo no domicílio para o estudo, a dificuldade de conciliar a rotina acadêmica e a rotina do lar, associada ao enfrentamento do ensino remoto e da pandemia de COVID-19 no cotidiano. Obteve-se a saturação teórica dos dados, quando novos dados ou relevantes não mais emergiram em relação a uma categoria/conceito.

Este estudo atendeu aos preceitos éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, para a condução de pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a aprovação, sob o Parecer nº 4.236.289. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adaptado para resposta no formato *online*, pelo *Google Forms*, sendo respondido o aceite de participar voluntariamente via e-mail, procedido do agendamento da entrevista remota. Para garantir o sigilo e anonimato dos participantes, utilizou-se o código alfanumérico E1, E2... E35, obedecendo o número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

## **RESULTADOS**

Os resultados da categoria *A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto*, que intitula este artigo, serão apresentados em duas subcategorias, apresentadas na Figura 1.

**Figura 1** - A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto, representada pelas subcategorias e códigos *in vivo*, 2021



### **Vivências no ensino remoto: impacto no cotidiano, falta vínculo e tira a imagem das pessoas**

As vivências no ensino remoto são sempre remetidas ao valor do ensino presencial, à comparação do aprendizado mais efetivo face a face com o professor, à dificuldade de concentração nas aulas remotas:

*Se eu falar para você que está sendo muito bom, eu vou mentir, não é que seja tão ruim, mas eu prefiro o presencial, agora, eu dou valor ao presencial, principalmente porque, aqui, é um lugar que você tem mais contato com os professores. Se ajuda, é muito bom! O ensino remoto é cada um por si. Sabe, apesar que tem matérias que o professor ajuda muito, explica muito, está à disposição, a gente sabe que não são todos e tem uns que a gente, meu Deus! O que eu estou fazendo aqui, mas a gente vai firme (E<sub>1</sub>).*



*Eu não gosto, porque eu estou aqui na frente da tela, a aula tá rolando, mas eu estou mexendo no celular, eu deixo a aula ligada e vou fazer qualquer outra coisa. Então, eu não gosto, assim, eu vejo os prós e os contras. Não é uma modalidade de ensino que eu prefiro. Se for para escolher entre presencial e remoto, eu prefiro o presencial, porque você precisa ter um autocontrole muito grande e, por mais que você consiga concentrar, consiga fazer outras coisas, não é a mesma coisa no ensino presencial (E<sub>8</sub>).*

*Nos ensinou uma outra coisa importante, que é dar valor no ensino presencial. A maneira presencial de aprender, ela é mais clara, ela vem com mais clareza. Já a maneira remota, ela é mais assim: ou você aprende ou você aprende! A matéria está ali, o cronograma do professor é esse e tem que ser seguido. E, se ele não conseguir cumprir, ele vai ter que pagar um dia, e a gente fica sem saber como lidar com aquilo ali. Então, dar valor no ensino presencial, isso ajudou bastante (E<sub>30</sub>).*

A pandemia e o ensino remoto impactaram o cotidiano do graduando por conta de: distração com outras coisas; falta de autocontrole e concentração na aula; falta de espaço adequado no domicílio para o estudo; câmera e áudio fechado à fala solitária do professor; perda de entes queridos à problemas financeiros pela perda de emprego de familiares, até chegar ao cansaço e impacto na saúde física e mental.

*Assim, no remoto, o professor está falando, falando, falando e só ele tá falando, ninguém abre câmera, ninguém conversa, ninguém fala nada. Então, eu acho que essa dificuldade, assim de você se concentrar, de você ter um autocontrole em não mexer no telefone, de não ir fazer outra coisa, de não abrir uma outra aba no seu computador e navegar, e fazer alguma outra coisa até menos interessante e menos importante do que prestar atenção na aula (E<sub>8</sub>).*

*O ensino remoto, eu tenho duas formas de olhar: a forma como graduando e a forma como mãe de adolescente e pré-adolescente. Porque os meus dois filhos estudam em escola estadual e municipal. Eu achei o ensino remoto necessário, visto que ainda estamos em uma pandemia, por mais que as pessoas pensem que acabou, inclusive, eu morro de medo! Eu achei necessário. Tivemos que nos reinventar, eu não sabia mexer com uma coisinha ou outra. Então, eu tive que me reinventar, aprender fazer slide, usar o Google Meet, o Classroom, aprender apresentar, assim, fiz muita coisa, aprendi muito, nos reinventamos. Tem a parte ruim, falando como graduanda, a sua mente tem que ser dedicada à graduação. Como eu estudo e não tenho um local apropriado para meu estudo, com marido, filho, mãe idosa, a todo momento, eu tinha que sair, parar. Não é igual eu estar na sala de aula, na universidade, que eu estava presente ali, estava prestando atenção e estava me dedicando e estava focada ali, isso não é igual, isso é péssimo (E<sub>28</sub>).*

*Eu não tive nenhum problema com relação a problemas financeiros, problemas familiares. Então, eu não perdi nenhum ente querido, nenhum familiar, então, assim, para mim, nesses pontos, eu não tive nenhuma dificuldade. Mas eu tenho, assim, a certeza de que, para muitos estudantes, foi muito complicado e está sendo esse período, não é? Com relação à renda familiar, a perda de familiares, foi um período de muitas mudanças em relação à saúde física e saúde mental. Então, foi um período, está sendo, não*

*é? Um período muito complicado para muitas pessoas. Foi muito cansativo principalmente (E<sub>35</sub>).*

Com o distanciamento social, medida protetiva adotada para estabelecer o ensino remoto emergencial nas universidades públicas, foi denotado pelos participantes da pesquisa que se tornou mais trabalhoso, mas todos se ajudam por estarem no mesmo barco: *online*. Porém, o nível de dificuldade no ensino caiu e a interação com o professor é limitada. Há falta de contato e do vínculo, pois a câmera fechada tira a imagem das pessoas, muitas vezes, só o áudio ligado ou nem isso:

*Quando você está online, está todo mundo no mesmo barco, aí a pessoa consegue realmente entender que está todo mundo no mesmo barco, aí tem grupo, aí o povo conversa, um pede ajuda, vamos sentar e fazer todo mundo no Meet, vamos fazer todo mundo junto. Então, eu acho que a disciplina online, ela desmistificou essa ideia de competição. É muita coisa para ser feita, então, se você não tiver ajuda, você não consegue cumprir prazo. Tornou-se demasiadamente mais trabalhoso, porém o nível de dificuldade caiu demais da conta, e eu acho que isso interfere demais na qualidade do ensino. Eu achei uma coisa que mudou muito foi que, no ambiente online, o seu colega não tem acesso nenhum à sua nota. Antes, já era no portal, porém o sistema da entrega da prova era presencial (E<sub>17</sub>).*

*A interação com o professor fica muito limitada, porque, mesmo você vendo-o ali na tela, ninguém assiste à aula com a câmera ligada e tudo mais. Quando é presencial, acho que tem mais interação, dá para aprender mais, nesse sentido (E<sub>18</sub>).*

*No presencial, tem o contato, de a gente estar ali na universidade, de estar em contato com outros alunos, com os professores e até mesmo com outros cursos, isso faz uma diferença muito grande. Mas, ainda sim, eu prefiro o presencial, eu gosto e acho que o contato que você tem lá dentro da universidade faz toda diferença (E<sub>26</sub>).*

As experiências com o ensino remoto, apesar de serem diversas, são similares entre os participantes: torna-se mais fácil, por não ter que se deslocar, a universidade veio para o domicílio; facilita ter a gravação da aula para assistir em momento propício ou para rever o conteúdo ministrado.

*O ensino remoto, para mim e para muitas pessoas, deve ser mais fácil, em virtude de a gente não ter que fazer esse deslocamento. Então, é muito mais fácil assistir uma aula chegando em casa, só abrir a aula, assistir em casa, acabou, eu ir dormir, porque, no presencial, querendo ou não, são 30 minutos e a gente tem que se preparar, arrumar e ir para a faculdade e depois mais 30 minutos para voltar. Isso é muito desgastante. Outra vantagem é a gravação de aula, porque, como as aulas ficam gravadas e, em alguma adversidade, você pode assistir à gravação. E até mesmo para revisar o conteúdo da aula, eu posso rever a aula e ir assistindo e tirando minhas dúvidas. Isso ajuda bastante! (E<sub>18</sub>)*

*O ensino remoto, como posso explicar... ele foi muito de uma experiência que a gente teve em relação ao que já estamos acostumados no cotidiano. O ensino remoto trouxe para gente uma nova ótica sobre as disciplinas em si. Vou dar um exemplo básico, o ensino remoto é bom, por um lado, mas ele tem um ponto negativo, por outro lado, o ensino remoto, em si, ele beneficia, porque a gente tem uma nova experiência a enfrentar. Eu nunca havia feito uma prova síncrona, respondendo aquelas questões ali, mostra para a gente também uma experiência nova em relação ao que já estamos acostumados. Uma coisa que eu achei muito bacana no ensino remoto foi que o trabalho em grupo, ele fica mais interativo, quando é presencial, não sei se estou falando errado, mas eu notei que isso muda. Constantemente, tem alguém lá no grupo do WhatsApp perguntando: “o que eu tenho que fazer? O que precisa? Ah, me fala!”. E já presencialmente, muitas vezes, não é assim. No presencial, a gente tem que ficar correndo atrás da pessoa: “olha, está faltando isso, aquilo. Tem que acrescentar, tem que tirar”. No ensino remoto, não, a pessoa já se preocupa, porque ela sabe que o portal fechou ali às 23:59, acabou. Foi o que a gente mandou e pronto. Muitas vezes, a gente tem que formalizar um e-mail para o professor, explicando: “olha, fulano de tal infelizmente não contribuiu”. Então, o ensino remoto, ele mostrou muita coisa para a gente (E<sub>30</sub>).*

### **A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar**

Enfim, novo ambiente no ensino remoto, o familiar. A pandemia trouxe a universidade para dentro do lar:

*A pandemia também trouxe um pouco da universidade para dentro do ambiente familiar. Então, assim, sempre eles ficam querendo saber das coisas. Disciplinas, por exemplo, que passam uma informação mais voltada para a área da saúde, eles já acham que a biologia já é um pouco voltada também para saúde, então, assim, eles vão criando esses conceitos deles, não é? (E<sub>30</sub>)*

## **DISCUSSÃO**

A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar, uma realidade com o ensino remoto desvelando as vivências de graduandos diante da condição imposta pelo isolamento social na pandemia de COVID-19. Os sentimentos e os comportamentos, frente a essas mudanças e limitações, ressignificam o viver e as formas de estudar, simbolicamente adaptadas às paredes do domicílio, cercados de desafios de um novo mundo incerto e desconhecido. As relações sociais se limitam ao virtual, aproximando pessoas, mesmo isoladas, construindo conhecimento com outras metodologias para ensinar/aprender. Assim, tornam-se novos os significados e símbolos (BLUMER, 1969) nas práticas de estudo com o uso de tecnologias em ambiente arcaico, o lar.

As medidas adotadas atingem vários setores que se readaptaram, incluindo a educação, como medida de continuidade do ensino, de segurança e saúde pública (SANTOS *et al.*, 2021).

Os estudantes destacam vantagens do ensino na forma remota, como a redução dos custos, pelo não deslocamento para o estudo e com a alimentação, vestuário e pela não necessidade de cópias de material, pois tudo está disponível *online*, como também a diversidade tecnológica, pela variabilidade de metodologias adotadas, recursos e opções a serem experimentadas, de acordo com o objetivo e modelo de ensino e o fato de poder estudar no momento oportuno. Essa modalidade de ensino permite a flexibilidade de horários, de acordo com a disponibilidade do estudante (SILVA; ARAÚJO; MENEZES, 2020), fatos que também foram evidenciados neste estudo.

Adaptações velozes asseguraram a continuidade do ensino de modo seguro, com novas diretrizes e planos de trabalho, colidindo com dificuldades de docentes e discentes, baixa qualidade no ensino e de atividades remotas, sobrecarga de trabalho dos professores, insatisfação de estudantes e a limitação de acesso à *internet* de qualidade e tecnologias necessárias (GUSSO *et al.*, 2020).

Os professores tiveram que obter domínio em dispositivos e ferramentas em uma velocidade surreal, além de se adaptarem às tecnologias que tinham disponibilidade, para dar continuidade ao ensino nos próprios lares (NUNES, 2021; SILVA; ARAÚJO; MENEZES, 2020). Diante da condição de se utilizar aulas remotas, a metodologia de ensino deve ser centrada no discente, com sua participação de maneira ativa (DOSEA *et al.* 2020).

O ensino conduzido com o uso de dispositivos tecnológicos, distante da sincronia entre o docente e os discentes em um mesmo ambiente, transfere as relações e o aprendizado para um ambiente virtual (COSTA, 2020; GROSSI, 2020). O processo de avaliação se torna trabalhoso, dificultando a verificação docente do aprendizado discente. A falha na conectividade da *internet* pode interferir na performance do discente e em sua nota (SAHU, 2020). Quando os problemas aumentam, a insatisfação acadêmica também cresce, fato desestimulador da participação ativa do graduando nas discussões no ambiente virtual (ALONSO; SILVA, 2018). O ambiente do lar pode não oferecer condições ideais para o estudo, um empecilho para o processo de ensinar e aprender (DOSEA *et al.*, 2020). Por este ambiente permitir maior acomodação para estudantes, não favorece a atenção e a dedicação necessárias aos estudos (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020; SILVA; ARAÚJO; MENEZES 2020).

Destaca-se que o ambiente do lar possui uma estrutura diferente da universidade e, por mais conforto que ofereça, não se trata de um ambiente específico para aprendizagem, pois nele estão inseridos potenciais de distrações, como assistir televisão, interação familiar, dormitório, e outras situações que podem desviar o foco do graduando e, conseqüentemente, interferir na aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2021). Além da potencialidade das distrações, tem as condições

desfavoráveis à ergonomia que o ambiente do lar oferece ao graduando (ALONSO; SILVA, 2018). Um fato revelado, neste estudo, foi que os familiares passaram a se interessar pelos conteúdos e ressignificarem seus conceitos, apreendendo e entendendo o que é a realidade de um graduando.

Estudos evidenciam que existe deficiência no treinamento oferecido pelas universidades e falhas das plataformas virtuais para efetivo ensino remoto (BROOKS *et al.*, 2020; HOLMES *et al.*, 2020). Independentemente de vários problemas evidenciados, neste estudo e na literatura apresentada, deve-se considerar a importância do ensino remoto emergencial em circunstância de isolamento social, mantendo-se o vínculo entre docentes e discentes, mesmo que de forma virtual (HOFFMAN *et al.*, 2020).

Apesar da relevância e benefícios imensuráveis do ensino na modalidade presencial, a dificuldade pode não estar no ensino remoto, mas no modo como este foi implementado, sem planejar, capacitar e estruturar as condições básicas e acessíveis para suporte entre os docentes e discentes (SILVA; ARAÚJO; MENEZES, 2020). O ensino presencial, neste estudo, torna-se uma referência comparativa de graduandos, ao abordarem o significado e o impacto do ensino remoto no cotidiano.

Torna-se desafiante a avaliação, validando o aprendizado durante o ensino remoto, o que exige das instituições preparo para fornecer apoio psicológico e pedagógico aos seus estudantes nesta vivência (HUANG *et al.*, 2020).

Considerando as relações sociais, a ausência de interação entre os graduandos aparenta ter gerado falta de motivação, o que representa que a forma presencial de ensinar em grupo era um meio para interação uns com os outros (MORALES; LOPEZ, 2020), corroborando com os achados deste estudo, que evidencia que a presença face a face é essencial no ensino.

No ensino presencial, prevalecem o gesto, o olhar, as respostas imediatas e outras expressividades reais, no remoto, docentes e discentes são separados com interação virtual, exigindo novas competências, práticas e saberes que devem ser construídos em conjunto (LIMA *et al.*, 2020).

O ensino remoto impactou de forma desigual, aumentando a desigualdade de acesso à educação e social (NUNES, 2021). Nem todos os graduandos têm disponibilidade do uso de dispositivos tecnológicos, como *smartphone*, *notebook*, *tablet*, entre outros, podendo simbolizar uma lente de aumento nas diferenças educacionais entre as classes sociais (DOSEA *et al.*, 2020; SILVA; ARAÚJO; MENEZES, 2020; SANTOS *et al.*, 2021; ALONSO; SILVA, 2018; COUTO *et al.*, 2020).

A taxa de evasão, que já era considerada alta na educação superior brasileira, teve uma elevação durante a pandemia, e há uma preocupação de que no retorno das aulas presenciais essa taxa se eleve ainda mais. A evasão nas universidades é uma situação complexa e multifatorial, com fatores intrínsecos e singulares, e a compreensão de suas causas pode indicar ações para reduzir a evasão (NUNES, 2021). A taxa de abandono foi de 16,3% no ensino superior durante a pandemia de COVID-19. Grande parte dos motivos relatados pelos graduandos em abandonar o curso foi devido à dificuldade de pagar a mensalidade, no caso das instituições privadas, e precariedade na oferta do ensino remoto, no caso das instituições públicas (SALDAÑA, 2021). O fato de estudar sozinho e a suspensão da rotina acadêmica podem desestimular o graduando e, conseqüentemente, favorecer a elevação das taxas de evasão (GRUBICET *et al.* 2020; MEETER *et al.* 2020; SANTOS *et al.* 2021).

As questões emocionais afloraram mediante: a dificuldade de adaptação às aulas remotas e ao estudo no domicílio; o isolamento desconfortante e a falta de perspectiva em relação ao futuro; a falta do relacionamento com os colegas, amigos e até mesmo os familiares, além da preocupação de infecção pelo SARS-CoV-2. Esses fatores fizeram do ensino remoto um aspecto negativo para graduandos (SANTOS *et al.*, (2021). A saúde mental pode ser afetada pela falta de certeza do retorno das aulas presenciais, pela falta de segurança em relação ao contágio e pela sobrecarga de trabalho remoto associado ao do lar (MORALES; LOPEZ, 2020). A perda de entes queridos, durante a pandemia, impactou emocionalmente os participantes deste estudo, ao não poderem vivenciar o momento do velório e demais medidas restritivas adotadas.

Os estudantes em situação regular e não reprovados em disciplinas também relatam ansiedade, desmotivação, cansaço, estresse e outras sensações negativas. Essas sensações, associadas a uma adaptação repentina, podem causar a impressão de estar aprendendo menos (NUNES, 2021).

Não há incerteza em relação à eficácia do isolamento social como medida principal para o achatamento da curva epidemiológica de contaminação pelo SARS-CoV-2, mas, por outro ângulo, essa medida também pode aumentar as taxas de morbidades psíquicas nas pessoas que permaneceram isoladas (HENRIQUES; DIAS 2020). É necessário somar recursos e habilidades para a promoção da saúde mental e apoio psicológico à comunidade acadêmica (OPAS/ OMS, 2020). Estar ciente de questões sociais, da interação social entre docentes e discentes e a vulnerabilidade econômica de graduandos é fundamental para o ensinar e aprender, uma vez que a pandemia de COVID-19 escancarou o aumento da desigualdade já existente para o acesso à educação de qualidade (MORALES; LOPEZ, 2020).

Ter como cenário única instituição de ensino superior faz-se a limitação deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a pandemia de COVID-19 impactou significativamente a vida de graduandos, pois muitos não estavam familiarizados com o ambiente virtual e as tecnologias digitais. Discentes e docentes tiveram que se adaptar às novas condições impostas pela tecnologia e pela pandemia. A universidade teve que reinventar o seu espaço/cenário para dar segmento ao ensino, passando para o ambiente virtual e familiar.

O ensino remoto é comparado com o ensino presencial, mediante os aspectos positivos e negativos vivenciados pelos graduandos. Conferiram dificuldades cotidianas: o estudo virtual em ambiente domiciliar; a sobrecarga de atividades no portal didático, levando ao cansaço e à desmotivação, impactando na saúde física e mental; a dificuldade de concentração nas aulas remotas; o impacto na vida pela perda de entes queridos e problemas financeiros advindos da perda de emprego de familiares.

Apesar da sobrecarga acadêmica, foi denotado que todos se ajudam, por estarem no mesmo barco: *online*. Porém, o nível de dificuldade no ensino caiu, e a interação com o professor é limitada. Há falta de contato e do vínculo, pois a câmera fechada tira a imagem das pessoas e o reconhecimento de seus pares. Graduandos declaram que o aprendizado é mais efetivo face a face com o professor, valorizando o ensino presencial.

O isolamento social é percebido como intensificador da ansiedade, sensação de solidão, de desespero perante o desconhecido: a pandemia e as tecnologias digitais.

Fazem-se facilidades no cotidiano: não ter que se deslocar, pois a universidade veio para o domicílio; ter a gravação da aula para assistir em momento propício ou para rever o conteúdo ministrado; disponibilidade de material didático *online*. Enfim, o novo ambiente no ensino remoto, o familiar, desvela que a pandemia trouxe a universidade para dentro do lar, aproximando a realidade de ser um graduando com a família, valorizando novos conhecimentos e momentos de aprender.

## REFERÊNCIAS

ABOAGYE, E.; YAWSON, J. A.; APPIAH, K. N. 2020. COVID-19 and e-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, v. 2, n.1, p.1-8, 2020. DOI: 10.37256/ser.21202142

ADNAN, M.; ANWAR, K. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, v. 2, n.1, p. 2-8, 2020. DOI: 10.33902/JPSP.2020261309

ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, n. 143, p. 499-514, 2018. DOI: 10.1590/ES0101-73302018200082

BEAUNOYER, E. DUPERE, S.; GUITTON, M. J. COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior Journal*, v.11, n.1, 1-9, 2020. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106424

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Califórnia: Prentice-Hall; 1969.

BRASIL. MEC. *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020*. 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: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

BRASIL. MEC. *Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>

Camacho, A. C. L. F.; Fuly, P. S. C.; Santos, M. L. S. C.; Menezes, H. F. Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. *Research, Society and Development.*, v. 9, n.7, p. 1-12, e275973979. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3979

COSTA, R. *Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades*. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-remotaemergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa>

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. D. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, 200-217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217

DOSEA, G. S.; SANTOS DO ROSÁRIO, R. W.; ANDRADE SILVA, E.; REIS FIRMINO, L.; DOS SANTOS OLIVEIRA, A. M. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Educação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148.

DOS SANTOS JUNIOR, V. B.; DA SILVA MONTEIRO, J. C. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, n. 1, p.01-15, 2020. OI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

DUMAN, N. Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, v. 4, n.8, p. 426-437, 2020. DOI: 10.30520/tjsosci.748404

DURAK, G.; ÇANKAYA, S.; İZMIRLI, S. COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, v. 14, n. 1, p. 787-809, 2020. DOI: 10.17522/balikesirnef.743080



ERTUĞ, C. Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, v.6, n. 2, p.11–53, 2020. Available from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>

GOMES, I. M.; HERMANN, A. P.; WOLFF LWOLFF, L. D. G.; PERES, A. M.; LACERDA, M. R. Teoria fundamentada nos dados na enfermagem: revisão integrativa. *J. Nurs. UFPE on line*, v. 9, n. 1, p. 466-74. DOI: 10.5205/1981-8963-v9i1a10360p466-474-2015

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. D. S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n.3, p. 150-170, 2020. DOI: 10.4025/tpe.v23i3.53672

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. D.; HENKLAIN, M. H. O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v.41, 2020. DOI: 10.1590/es.238957

HENRIQUES, A.; DIAS, I. As duas faces do isolamento dos idosos em tempo de pandemia: quem “achata a curva” da solidão? In: TAVARES, Margarida; SILVA, Cláudio (Org.). Da emergência de um novo vírus humano à disseminação global de uma nova doença–Doença por coronavírus 2019 (Covid-19). *Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto*, 2020. Disponível em: <https://ispup.up.pt/news/internal-news/da-emergencia-de-um-novo-virus-humano-a-disseminacao-global-de-uma-nova-doenca/896.html/?lang=pt>

HOFFMANN, W. P.; LOSS, R. A.; GUEDES, G. F.; MEXIA, A. A.; GUEDES, S. F. A importância do ensino remoto: um relato da Universidade do Estado de Mato Grosso. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e813998084-e813998084, 2020. DOI: 0.33448/rsd-v9i9.8084

HUANG, R. H.; LIU, D. J.; TLILI, A.; YANG, J. F.; WANG, H. H. The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak. *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption*, 2020. Disponível em: <https://iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/03/Handbook-onFacilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf>

ISLAM, M. A.; BARNA, S. D.; RAIHAN, H.; KHAN, M. N. A.; HOSSAIN, M. T. Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE*, v. 15, n. 8, e0238162, 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0238162

LIMA, A. C.; FREITAS, J. O; PEREIRA, L. A. S. R; SILVA, V. G.; COELHO, M. M. P.; PEIXOTO, T. M.; ANDRADE, J. N.; MUSSE, J. O. Desafios da aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. *REVISA*, v. 9, n.1, p. 610-27. DOI: 10.36239/revisa.v9.nesp1.p610a617

MEETER, M.; BELE, T.; DEN HARTOGH, C.; BAKKER, T.; DE VRIES, R. E.; PLAK, S. College students’ motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. *Psy Arxiv*, 2020. DOI: 10.31234/osf.io/kn6v9

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) (2020). *COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-estabilizando-com-maior-interruptao-da>

PÉREZ-LÓPEZ, E.; ATOCHERO, A. V.; RIVERO, S. C. Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 24, n.1, p. 331-350, 2021. DOI: 10.5944/ried.24.1.27855

RAJAB, M. H.; GAZAL, A. M.; ALKATTAN, K. Challenges to Online Medical Education During the COVID-19 *Pandemic*. *Cureus*, v.12, n.7, e8966, 2020. DOI: 10.7759/cureus.8966

SAHU, P. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, v. 12, v.4, e7541, April 04, 2020. DOI: 10.7759/cureus.7541

SALDAÑA, P. (2021) Cerca de 4 milhões abandonaram a estudos na pandemia, diz estudo. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>

SANTOS, K. D.; CASTRO, S.; VALLE JUNIOR, S. R.; RODRIGUES, E. S.; ALMEIDA, P. R. Online education in times of pandemic: the opinion of college students related to the challenges founds. *Research, Society and Development, [S. l.]*, v. 10, n. 10, p. e162101018746, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18746.

SHEK, D. T. COVID-19 and quality of life: Twelve reflections. *Applied Research in Quality of Life*, v. 16, n.1, p. 1–11, 2021. DOI: 10.1007/2Fs11482-020-09898-z

Silva, A. C. O., de Araújo Sousa, S., & de Menezes, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, v.36, n.1, p. 298-315, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18383

SON, C.; HEGDE, S.; SMITH, A.; WANG, X.; SASANGO HAR, F. Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, v. 22, n. 9, p. 1–14, 2020. DOI: 10.2196/21279

SOUZA, S. A. D., & REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.15, n. 1, p.159-176, 2010.

STRAUSS, A., Corbin J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TAROZZI, M. *O que é a Grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis, 2011, RJ: Vozes.

WANG, C.; ZHAO, H. The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, v.11, e1168, p. 1–8, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01168

Ye, Z.; Yang, X.; Zeng, C.; Wang, Y.; Shen, Z.; Li, X.; Lin, D. Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, v. 12, n. 4, p.1074–1094, 2020. DOI: 10.1111/aphw.12211

Yehudai, M.; Bender, S.; Gritsenko, V.; Konstantinov, V.; Reznik, A.; Isralowitz, R. COVID-19 fear, mental health, and substance misuse conditions among university social work students in Israel and Russia. *International Journal of Mental Health and Addiction*. DOI: 10.1007/s11469-020-00360-7

#### **4.4 O UNIVERSO DA UNIVERSIDADE: DAS SINGULARIDADES E DIVERSIDADES AO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**

##### **RESUMO**

**Objetivo:** compreender as singularidades e diversidades no processo de ensinar e aprender, sob a ótica de graduandos. **Método:** estudo qualitativo, delineado pela Teoria Fundamentada nos Dados e pelo Interacionismo Simbólico, com 35 participantes. **Resultados:** o ambiente acadêmico é permeado pelas singularidades e diversidades, que demandam atenção especial, planejamento e intervenções. A assistência estudantil precisa oferecer oportunidades e mobilizar recursos, para assegurar equidade perante as diferenças. A assistência em saúde deve ser uma prioridade, não se limitando apenas à saúde física, mas também à mental. O preconceito é sofrido por graduandos em condições diversas, indicando a inclusão necessária e um ambiente universitário mais acolhedor. A inter-relação entre discentes e docentes se faz dificultosa, apontando o exercício da empatia e metodologias de ensino mais adequadas que considerem a coparticipação discente no processo ensino-aprendizagem. **Conclusão:** respeitar as singularidades e diversidades em convivências neste universo acadêmico, os êxitos e as dificuldades dos discentes é o caminho mais fácil para se obter uma universidade mais inclusiva, acolhedora, como métodos de ensino mais efetivos para formação de graduandos envolvidos com sua formação e com seu papel social.

**Descritores:** Universidade; Estudantes; Docentes; Aprendizagem; Diversidade Cultural.

##### **INTRODUÇÃO**

A Universidade, como instituição de formação pluridisciplinar, constitui-se um universo de oportunidades e de valores, ao agregar e impactar socialmente na produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação. Neste universo, todos deveriam ter oportunidades

igualitárias, mediante diversas etnias, costumes, crenças, culturas, adequando-se o ensino à pluralidade, sem uniformizar os indivíduos em respeito à singularidade (TANI; MALHEIROS, 2018; TAVARES FERNANDES, 2012). No entanto, a intolerância, a opressão, a discriminação e a violência são práticas vivenciadas de um agir sem respeito à liberdade e igualdade como direitos (TOLEDO; BETTINI, 2020).

A diversidade cultural no meio universitário é reconhecida a partir do momento que a forma de ensinar venha respondê-la, porém há empecilhos ao tratar da diversidade. As diferenças devem se transformar em possibilidades ao invés de problemas (TAVARES FERNANDES, 2012). As vivências cotidianas de docentes e discentes devem ser contempladas pela equidade, igualdade e interculturalidade na formação, indiferente do curso, incorporadas ao processo de aprendizagem, em que os níveis conceitual, reflexivo, emocional e afetivo reflitam em justiça social (SILJAMÄKI; ANTTILA, 2021).

O desenvolvimento da autoconfiança e criatividade, do senso crítico e felicidades deve fazer parte do cotidiano acadêmico. Para que isso ocorra, torna-se necessário formar bases de referências curriculares que coerentemente solidifique o processo ensino/aprendizagem de forma motivadora, eficiente e eficaz, com comportamento e valores humanos que venham responder e explorar os desafios da contemporaneidade (CARVALHO VIANA, 2020).

Neste contexto, torna-se necessária a empatia no convívio com seus semelhantes. Perceber as emoções, manter em estado de alerta quanto às consequências que determinadas atitudes poderão afetar a vida de outras pessoas, pois trata-se de competência emocional social (VIEIRA, 2017) e precisa na inter-relação em ambiente universitário.

Respeitar os direitos e oferecer assistência ao estudante que demanda necessidade de auxílio à moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico, saúde física e mental, dentre outras, são formas de cooperação para respeito à diversidade e manutenção do estudante no ensino superior. Para atender à preocupação com os graduandos em vulnerabilidade socioeconômica e aos ingressos pela rede pública de educação o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), objetiva-se viabilizar a igualdade de oportunidades entre os graduandos e favorecer o desempenho acadêmico, com ações que busquem reduzir a reprovação e o abandono do curso. As próprias universidades fazem o acompanhamento, análise e desenvolvimento deste plano, de acordo com o perfil socioeconômico do graduando e a realidade institucional (BRASIL, 2010).

A promoção da igualdade e a equidade no apoio aos alunos em classes culturalmente heterogêneas valem a competência intercultural e o combate da desigualdade estrutural, favorecendo o processo de aprendizagem (SILJAMÄKI; ANTTILA, 2021).

Considerando este contexto, questiona-se: como as singularidades e diversidades podem influenciar no processo de ensinar e aprender?

Este estudo teve por objetivo compreender as singularidades e diversidades no processo de ensinar e aprender, sob a ótica de graduandos.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, originado de dissertação de mestrado, considerando os referenciais da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e do Interacionismo Simbólico (IS) (STRAUSS; CORBIN, 2008; BLUMER, 1969).

A TFD é um método analítico e de coleta de dados em interação concomitante e de forma sistemática (STRAUSS; CORBIN, 2008). O IS permite apurar o sentido que os participantes da pesquisa dão aos objetos, pessoas e símbolos com os quais estabelecem o seu mundo social, conferindo-lhes significado mediante as experiências vividas (BLUMER, 1969).

A interpretação do significado (BLUMER, 1969), neste estudo, proporcionou a compreensão de como a diversidade, a cultura e a singularidade interferem e modificam o comportamento humano em suas interações e processos, permitindo obter uma profundidade maior diante da realidade estudada e da forma como o indivíduo lida com fatos cotidianos e tendem a adotar determinados comportamentos de vida.

O cenário do estudo é uma universidade pública federal, e os participantes da pesquisa são estudantes matriculados no segundo e último ano dos cursos de graduação, administração biologia e matemática, sendo os dois últimos de licenciatura. A abordagem dos participantes da pesquisa foi feita via e-mail institucional, considerando o aceite voluntário de graduandos. Foram enviados 68 e-mails, realizadas 35 entrevistas com os graduandos, que atenderam aos critérios exigidos. Utilizaram-se como fontes de evidências o registro em memorandos e a entrevista aberta individual remota (STRAUSS; CORBIN, 2008), com roteiro semiestruturado, gravada e transcrita na íntegra.

Os dados foram coletados entre julho de 2021 e novembro de 2021, submetidos à análise concomitantemente. A entrevista teve duração média de 40 minutos, videogravada, transcrita na íntegra e validada pela leitura do participante da pesquisa com retorno via e-mail. Vale ressaltar que a coleta encerrou quando ocorreu a saturação teórica dos dados, ou seja, quando nenhum dado novo ou relevante emergiu em relação a uma categoria/conceito (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A análise qualitativa dos dados ocorreu por meio de um processo analítico de quatro etapas que interdependem, demonstrando que a análise não é um processo estruturado, estático

ou rígido: codificação aberta, axial, seletiva e para o processo. A codificação para o processo ocorre o tempo todo durante a pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A primeira etapa foi concluída pela microanálise, ou seja, a codificação aberta. Iniciou-se pela leitura minuciosa do texto, analisando frase a frase. Foram formulados 34 códigos *in vivo* e 2 propriedades, mediante as ideias e os conceitos iniciais identificados, agrupando-os para a amostragem teórica em uma classificação de similaridades e divergências. Após o agrupamento dos códigos *in vivo*, emergiram treze subcategorias. Na codificação axial, ocorreu a definição conceitual de quatro categorias: *Contribuições, facilidades, oportunidades e dificuldades no cotidiano da graduação e de vida; Enfrentamento no cotidiano da graduação e o cuidado com a saúde mental; A pandemia trouxe a universidade para o ambiente familiar: vivências no ensino remoto; O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender*. Na codificação seletiva, as quatro categorias originadas foram integradas, para formar um esquema teórico, e os dados construíram a teoria, oriunda de um conjunto de conceitos que determinaram a categoria central *Vivências no cotidiano da graduação, de vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender*. Esta teoria apresenta os conceitos, a classificação e a descrição de fatos e ações, significando a ideia central (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A codificação para o processo conferiu as dimensões conceituais relevantes e as relações entre os conceitos identificados na análise, considerando o questionamento: como as singularidades e diversidades implicam sobre o processo de ensinar e aprender no cotidiano de graduandos? O paradigma da análise se contextualiza e foi analisado considerando a saturação teórica nos três cursos pesquisados, identificando as experiências de graduandos no cotidiano acadêmico. Este estudo foi desenvolvido de acordo com os preceitos éticos necessários ao desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, considerando a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sendo aprovado sob Parecer nº 4.236.289.

## RESULTADOS

Dos 35 participantes da pesquisa 11 (31,4%) estavam no segundo ano de curso, e 24 (69,6%), no quarto ano de curso. Apenas 7 (20%) graduandos estavam em situação regular de curso, 18 (51,4%) são do sexo feminino e 17 (48,6%) do masculino. A idade variou entre 19 e 63 anos. Cursaram o ensino médio em escola pública 34 (97%) participantes da pesquisa. Estavam inseridos no mercado de trabalho 26 (74,6%) e nove (25,4%) se dedicavam exclusivamente às atividades acadêmicas. Quanto aos benefícios e bolsas, 25 (71,4%) graduandos, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício. Dentre os recursos

recebidos, a maioria teve como fontes o PIBID, o PIBIC e o auxílio moradia e alimentação. Dentre outras atividades desempenhadas, foram relatadas a do lar e cuidar de familiar, religiosa, atividade física, artes.

O mundo vivido na graduação evidencia singularidades e diversidades que devem ser acolhidas no processo de ensinar e aprender. Considerando o universo de uma universidade pública federal, o presente artigo discutirá os resultados da categoria *O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender* e suas duas subcategorias, como demonstra a Figura 1.

**Figura 1** – O universo da Universidade: das singularidades e diversidades ao processo de ensinar e aprender, representado por subcategorias e códigos *in vivo*, 2021



### **O universo da Universidade e as singularidades e diversidades**

As singularidades e diversidades no universo acadêmico considera o estar-junto-com respeito:

*Eu vejo que, depois que eu entrei na faculdade, eu sou mais respeitado. Em questão pessoal, eu sou mais respeitado. Eu nunca fui uma pessoa de ter muitas amizades e eu sempre sofri muito bullying no ensino fundamental e médio. Aí o fato de entrar na faculdade meio que, eu comecei a ter respeito, sabe? As pessoas começaram a me respeitar, tipo me cumprimentar [...] foi*

*um ponto positivo, eu consegui ficar bem comigo mesmo por um tempo. Acho que, dificuldade, sempre tem. Igual a primeira que eu encontrei aqui dentro, foi chegar e pegar um mundo completamente diferente daquilo que eu estava esperando, sabe? De sentar-se, pegar uma aula slide, apostila, atividades, ter um relacionamento com professor (E<sub>31</sub>).*

*A gente sabe que em um ambiente universitário, a gente encontra pluralidade, não é? Ainda mais em uma universidade federal, pluralidade de pessoas, de histórias e vivências. São pessoas de lugares diferentes e estados diferentes. Então, a gente tem essa possibilidade de conhecer toda essa pluralidade [...] participar de eventos falando de classes sociais e outras diferenças, foi muito importante para mim (E<sub>35</sub>).*

*Facilidade, eu não sei o que seria. [...] eu me vejo uma pessoa com a cabeça totalmente diferente da que eu tinha quando eu entrei, e isso eu dou valor, assim das convivências mesmo com pessoas diferentes que a gente encontra e das disciplinas de educação que faz a gente pensar, questionar bastante sobre diversas coisas. [...] além de descobrir a minha orientação sexual. Então, foi algo que a Universidade proporciona a capacidade de se permitir modificar perante o que a gente sabia, por si mesmo, antes. Agora, dificuldade, é só o que tem. Quando a gente entra e vê pessoas de todas as formas e que tá tudo bem, o que você tinha como desconforto [...], mas que a universidade conseguiu me deixar à vontade em relação a isso, por ver que estava tudo bem naquele ambiente (E<sub>29</sub>).*

A assistência estudantil e a atenção à saúde de discentes foram pontuadas pelos participantes da pesquisa:

*Precisava tipo de um apoio, uma ajuda, e aí foi por isso que fui procurar ajuda. Para ela, pelo menos, ouvir: “você não está sozinho, tem alguém em algum lugar”, eu esperava pelo menos isso, ouvir de uma boca diferente. Por mais que eu conversava com as pessoas, faltava aquela pessoa que pega na tua mão e fala: “olha, tamo junto!” (E<sub>31</sub>).*

A empatia ou a sua falta no meio acadêmico surge enfatizando que é preciso ter respostas empáticas de professores, como também o lado cognitivo e da necessidade de estudar e se graduar, para o alcance de mais qualidade de vida com a formação em ensino superior:

*Falta um pouco de empatia de alguns professores. Assim, eles não enxergam os alunos de uma universidade federal, óbvio que não são todos os professores, mas eles não veem que os alunos que fazem, por exemplo, o curso administração, que fazem um curso noturno, fazem porque precisam trabalhar durante o dia. Falta um certo cuidado dos professores em entender que são pessoas que estão ali, não são robôs que eles estão treinando, que eles estão ensinando. São pessoas que têm vida pessoal, vida familiar e vida profissional e que estão ali por algum motivo, seja ele por querer ter uma graduação, por realizar um sonho ou buscar uma qualidade de vida melhor (E<sub>8</sub>).*

*Falta empatia dos professores, porque eles já estiveram no nosso lugar, não é? Porque eles já foram alunos um dia, mas parece que eles esqueceram. Mas eu ainda aperto essa tecla: falta empatia no meio acadêmico, a gente não é*



*empático, um com o outro. Então, não se comparar com os outros. Eu gostaria de deixar a fala de empatia, acho que deveríamos ser mais empáticos no meio acadêmico (E<sub>34</sub>).*

### **A chave do ensinar/aprender está na metodologia adotada: a inter-relação professor e aluno**

A inter-relação professor e aluno é primordial para efetivar o aprendizado, mas a metodologia adotada é a chave do ensinar/aprender:

*Eu tenho um pouco de dificuldade com as matérias que envolvem cálculo, também, pelo fato de ser ensino remoto, está um pouco mais difícil. Algumas matérias, você não tem monitor, e aí meio que você tem que se virar sozinho. Às vezes, você não se dá tão bem com a didática do professor [...] acho que essas são as dificuldades. Não significa que o professor é ruim, só que você não entende tanto a forma como ele explica [...] mas, é lógico que vão ter pessoas que vão se dar melhor com determinada professor e outras que não, é basicamente isso. Às vezes, eu tento entrar em contato com professor, mas, geralmente, quando eu não entendo o que o professor explica em sala, também não vou entender ele me explicando depois. Acaba que você tem que procurar se virar sozinho (E<sub>11</sub>).*

*Nossa, que professora incrível! A aula era a mesma coisa, como se fosse presencial mesmo. A gente tinha essa aula online e ela tinha que falar: “gente, eu vou desligar porque tenho outra aula. Vocês podem continuar na sala conversando, que eu tenho outra aula para dar”. De tão boa que era a matéria. Isso vai de cada professor também [...] acho que tem um ou outro professor que posso falar: “esse daqui poderia ter uma didática melhor, podia ser um pouco mais sensível” (E<sub>19</sub>).*

*Sabe, fazer uma aula diferente para o aluno olhar e pensar: “nossa, o professor está cansado, ele tem as obrigações dele, mas ele pensou na gente”. É igual ir numa festa que você se arrumou toda e parece que você passou despercebida, ninguém te olha, mas você já muda quando alguém te fala: “como você está bonita!” [...] isso levanta a sua autoestima. Então, tem a autoestima acadêmica, também. Então, o professor não se preocupa, só tem aquela aula maçante, transcreve o livro todo no quadro, aí chega uma hora que o aluno apela: livro por livro eu vou ver lá em casa. Essa é a questão que eu falo, dessas aulas, ter temas, serem mais lúdicas, que poderiam ajudar e até vencerem o cansaço (E<sub>28</sub>).*

### **Implicações da inter-relação professor e aluno:**

*Ele não quer mais dar aula. Ele chega na sala de aula diante da indisciplina, que é normal dos alunos, eles são indisciplinados, eles são bagunceiros, são jovens, não é? Ele não dá a mínima para isso, mas os professores se envolvem pouco com o acompanhamento do aluno, eles não se doam para o aluno, eles se limitam a dar as tarefas e, se quer, acompanham, cobram muito e dão pouco. Eu estou falando isso em nome dos alunos inclusive. Eu vejo dessa forma, eles não participam da vida, das dificuldades do universitário (E<sub>21</sub>).*

*Mas, tinha alguns professores que não davam tanta abertura para os alunos, tinha uma postura mais rígida mesmo, sabe? E sempre tem essa questão de aluno comentar, não é? Os alunos que já conhecem ficar comentando e querendo ou não a gente acaba pegando um pouco daquilo. Então, além dos professores mais duros, digamos assim, eles lecionavam disciplinas mais*

*complexas. Então, criava aquela pressão por conta da própria disciplina, da dificuldade com o professor também (E<sub>23</sub>).*

Dificuldades existem nas inter-relações de graduandos e docentes, confrontando com rigidez e métodos que limitam a abertura para coparticipação do graduando. A resistência às mudanças e inovação de metodologias e abordagens de conteúdos torna o ensino monótono e cansativo para os graduandos. O medo e a vergonha limitam a interação de graduandos com docentes, afetando a aprendizagem e desmotivando os graduandos (Memorando).

## **DISCUSSÃO**

A incumbência da inclusão independe das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. A inclusão deve englobar as diferenças humanas como fenômeno natural, sustentando um aprendizado diferenciado, trazendo adequação para as particularidades de cada um, tornando-se um desafio para a educação como processo de desenvolvimento. É também uma forma de expandir e enriquecer as experiências que cada um traz consigo, em um espaço que pertence a todos, que é a universidade pública (CARVALHO VIANA, 2020), fato este apontado neste estudo.

O respeito à individualidade considera as histórias e experiências de cada um, articulando os conhecimentos de vida com os conhecimentos acadêmicos na construção de saberes, conduzindo trocas para uma formação humanizadora. “A relação entre aluno e professor implica em uma troca de conhecimento e indagações mútuas, onde aquele que ensina também aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos” (FREIRE, 1979, p. 30).

O preconceito surge como sofrimento vivido por graduandos. Destarte, torna-se relevante que a formação pedagógica do docente promova a sua capacidade de desnaturalizar o preconceito e a discriminação no ambiente de ensino (ORSOLYA KÁLMÁN; PÄIVI TYNJÄLÄ; TERHI SKANIAKOS, 2020). O ensino superior deve incorporar uma visão mais integralizada acerca do processo de formação, para o desenvolvimento dos discentes com habilidades sociais e valores ético-morais (VIEIRA-SANTOS, 2019).

Estimular o relacionamento entre os graduandos, tanto nas atividades individuais quanto coletivas, deve ser uma preocupação cotidiana de docentes. As universidades devem promover momentos e eventos que colaborem para essas interações (LEONARDO, 2019). Deve haver um relacionamento respeitoso entre os discentes e docentes, pois só assim é possível promover educação e mudança no aprendizado e vida dos educandos (FREIRE, 1997).

É fundamental que os docentes estejam atentos em sua função no ambiente de ensino. Deve haver sempre disposição de adaptar os planos de ensino à realidade dos graduandos, de aprimorar os métodos e práticas de ensino, com vistas a ser o intermediador na construção do conhecimento com graduandos. O exercício da prática docente implica a interação da objetividade e subjetividade que coopera para uma conduta de mais proximidade entre os graduandos em suas demandas (SOUZA; MARQUES, 2019).

Dentre os fatores que favorecem a aprendizagem, a afetividade interfere diretamente na performance do discente. A inter-relação professor e aluno deve ser cercada por afeto e compressão mútua, para que esse universo acadêmico seja digno e propício para a construção de conhecimento. Precisa-se de uma abordagem com mais significância que deixe o graduando mais envolvido e o estimule com o aprendizado, como também se adapte ao curso e à universidade. A forma como as metodologias de ensino e aprendizagem são conduzidas pode estimular ou atrapalhar o envolvimento do graduando com o conteúdo (BELO; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

É preciso o investimento em programas educacionais que estimulem as habilidades socioafetivas dos graduandos de forma autônoma, para alcançar efetivas estratégias de construção de conhecimentos teóricos e práticos ligados às experiências de vida e, assim, alcançar eficácia na aprendizagem, aumentar a sociabilidade e o autoconhecimento. Quando é possível associar o conhecimento ao emocional do indivíduo, há mais significado no aprendizado e mais bem-estar pessoal e social (ORTIZ; GAETA, 2019).

Nesse cenário, o sofrimento vivido pelo preconceito traz a indicação de mais interação humana, respeito às diversidades. Englobar as diferenças e o respeito à individualidade e liberdade de escolhas deve fazer parte de qualquer ambiente de inter-relações, inclusive o universitário.

Assim, a empatia se mostra como um dos princípios fundamentais da sala de aula, proporcionando ao docente a capacidade de captar emoções, sentimentos e sensações, de pensar e entender o comportamento de cada aluno. Se o professor é capaz de exercitar a empatia na sala de aula, com certeza terá um ambiente mais positivo, interativo, permitindo que a iniciativa de educar estimule os graduandos à proatividade, suscitando motivação pessoal e a vontade de enfrentar cada desafio dentro e fora da sala de aula (SALTOS, 2020).

Perante as dificuldades socioeconômicas de graduandos, evidência deste estudo, os programas de assistência estudantil viabilizam a ascensão econômica e social, sendo fundamentais para a acessibilidade, permanência e desenvolvimento acadêmico. Com a assistência estudantil, é possível assegurar a igualdade de oportunidade para todos e favorecer

o desempenho acadêmico e a democratização na Universidade, reduzindo as desigualdades sociais e culturais. Além disso, as universidades devem responsabilizar pela saúde física e emocional de sua comunidade, além de assegurar um ambiente mais saudável e favorecer a qualidade de vida (GONÇALVES, 2019).

O estudante pode ser assistido amplamente, com ações distintas de cunho acadêmico, auxiliando-o a organizar seus horários e calendário das avaliações, apoiando-o e sugerindo atividades de lazer, conhecimento e adesão institucional, como as ligas acadêmicas, atléticas, programas e projetos ligados à arte, música, esporte, cultura, etnia, lazer, entre outros. Reiterar o acolhimento e assistência aos estudantes inclui a inovação (SCORSOLINI-COMIN; GABRIEL, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se a Universidade um palco de encontros, de ideias, histórias, costumes, dificuldades e, também, de diferenças sociais. Este mundo tão pluralista e singular e, ao mesmo tempo, de tamanha riqueza cultural e de opiniões diversas, precisa ser um ambiente de troca de saberes e aprendizado, estimulando vivências humanizadoras para além da formação profissional de graduandos, alcançando o crescimento e amadurecimento pessoal.

As singularidades implicam diferentes formas de ensinar e aprender, metodologias inovadoras e aulas criativas e participativas na construção do conhecimento. A inter-relação de docentes e discentes deve ser harmoniosa e respeitosa, para êxito no processo ensino-aprendizagem.

O exercício da empatia permite conhecer melhor o outro, oferece ambiência mais acolhedora com confiança e credibilidade de discentes e docentes, para o enfrentamento das dificuldades no cotidiano. Conhecer quem são, docentes e discentes, quais suas vivências e necessidades é o primeiro passo para vencer desafios, formular programas, implementar políticas, pensar em inclusão nas universidades, com acesso para todos considerando as desigualdades.

## **REFERÊNCIAS**

BELO, P. A. P.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, R. C. da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo [S. l.]*, v. 3, n. 2, p. e323880, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.3880

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, p. 119, 1969.

BRASIL. *Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010*. Regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)

CARVALHO VIANA, I. EL LUGAR E O TEMPO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO. *Rev Latinoam Estudios de la Paz y el Conflicto, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 111–123, 2020. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9837

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, L. H. *O sistema de saúde na assistência estudantil da UFV: a percepção dos estudantes de graduação beneficiados pelo PNAES*. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Rio Paranaíba.

LEONARDO, S. B. *et al.* Relacionamentos Interpessoais Formal e Informal: Interação das Redes no Ambiente Acadêmico. *Revista de Administração Contemporânea [online]*, v. 23, n. 3 p. 395-415, 2019. DOI: 10.1590/1982-7849rac2019180045.

ORSOLYA KÁLMÁN; PÄIVI TYNJÄLÄ; TERHI SKANIAKOS. Padrões de abordagens de professores universitários ao ensino, desenvolvimento profissional e culturas departamentais percebidas. *Ensino Superior*, v.25, n.5, p. 595-614, DOI: 10.1080/13562517.2019.1586667

ORTIZ LACK, L. G.; GAETA GONZÁLEZ, M. L. Desenvolvimento socioafetivo no ensino médio superior: o papel do contexto acadêmico. *RPP, [S. l.]*, n. 27, 2019. DOI: 10.21555 / rpp.v0i27.1680.

SALTOS, E.R.R.; MARTÍNEZ, M.E.M; GÁMEZ, M. R. Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, v.6, n.3, p.23-50, 2020. DOI: 10.23857/dc.v6i3.1205

SCORSOLINI-COMIN, F.; GABRIEL, C. S. O que pode ser considerado inovador no Ensino superior contemporâneo? Considerações sobre o acolhimento estudantil. *Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto*, v. 20, n. 2, p. 1-5, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167729702019000200001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702019000200001&lng=pt&nrm=iso)

SILJAMÄKI, M. E.; ANTTILA, E. H. Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches. *Front. Sports Act. Living* 3:765513, 2021. DOI: 10.3389/fspor.2021.765513

SOUSA, E.; MARQUES, E. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. *Educação & Formação, Fortaleza*, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TANI, H J.; MALHEIROS, D. B. Diversidade sexual e Direitos Humanos / Human Rights and sexual diversity. *BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.)*; v. 19, n. 2, p. 19-28, 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1016449/bis-v19n2-diversidade-19-28.pdf>

TAVARES FERNANDES, J.: "Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças". *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2012. Disponível em: [www.eumed.net/rev/cccss/21/ A](http://www.eumed.net/rev/cccss/21/A)

TOLEDO, C. M. Q.; BETTINI, L. H. P. Direitos humanos, educação e diversidade sexual. *Educação em Revista*, v.21, p. 9-22, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21esp.02.p9

VIEIRA, P. *O poder da autorresponsabilidade: A ferramenta comprovada que gera alta performance e resultados em pouco tempo*. 2017, São Paulo – SP: Editora Gente.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A.; ALMEIDA, L.S. Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v.6, n.1, p.1-4, 2019.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta dissertação, tenho comigo a compreensão em profundidade desse rico universo que é a Universidade. Esse cenário de singularidades e diversidades insere estudantes que buscam uma condição vida melhor, uma profissão, sendo orgulho da família ao concretizar o sonho de ser graduado.

Inicialmente, ao pensar sobre um problema de pesquisa relacionado aos graduandos, suas vivências, como enfrentam as dificuldades e como podem ser acolhidas, assistidas e cuidadas para se ter saúde, inclusive a mental, fui instigada pela rotina acadêmica e como os graduandos a vivenciam. Essa foi a trilha de inquietações, oriunda de 10 anos de experiência profissional no acolhimento do setor de assistência à saúde estudantil de uma universidade pública federal, que me levou à pesquisa de abordagem qualitativa na formulação de uma TFD reais e ancorada pelo IS, em uma realidade plena de significados até a construção deste texto. Muitos *insights* valiosos foram imergidos pela realidade vivenciada por cada um dos graduandos que tive a experiência de acolher mediante suas queixas. Considero a relevância deste estudo, para meu crescimento pessoal e profissional, como destaque na humanização do cuidado em saúde mental na assistência de enfermagem e no acolhimento estudantil.

O método e o referencial teórico adotados me permitiram olhar para a realidade vivenciada pelos graduandos durante sua formação e os significados atribuídos, por cada um dos participantes deste estudo, e no coletivo, ao considerar a amostragem teórica pela abrangência de estudantes das áreas de humanas, exatas e biológicas.

Considerando os significados/conceitos oriundos da realidade pesquisada nos três cursos, os graduandos apresentam em seu cotidiano vivências acadêmicas similares perante suas singularidades, o contexto de vida e o curso de escolha.

No cotidiano da graduação, as facilidades e oportunidades, além de motivar e entusiasmar o graduando em buscar obter um bom currículo, são protagonizadas também como uma forma de demonstrar a contribuição para a sociedade com a formação profissional e atuação futura, a construção do conhecimento e do desenvolvimento científico. As oportunidades e benefícios de ser um graduando foram mencionadas enfatizando minúcias, da obtenção de uma carteirinha estudantil até o recebimento de maior respeito dos familiares. O ambiente acadêmico é, também, de transformação, desenvolvimento pessoal, social e de senso crítico.

As atividades extracurriculares, de pesquisa e extensão são apontadas como contribuição para a formação e para o currículo do graduando, além do favorecimento da



possibilidade de obter bolsas para ajuda de custos, como para a dedicação às atividades acadêmicas. Os resultados apresentam que 25 (71,4%) dos participantes desta pesquisa, em algum momento, receberam alguma bolsa ou benefício. Consideram que o incentivo a mais, como políticas de fomento, bolsas e auxílios é preciso, uma vez que os participantes que os recebem(receberam) expressam o quanto foi impactante poder continuar estudando pelo acesso a esses recursos; sem eles, não teriam como manter o orçamento e nem as suas famílias.

As expectativas, os esforços e a superação evidenciadas no enfrentamento das dificuldades cotidianas pelos graduandos, para atingir metas acadêmicas e concretizar o sonho de ser graduado, fazem-se em estímulos, traduzidos pelas responsabilidades inerentes à formação universitária. Além disso, são percebidos os anseios, preocupações com o futuro e a adaptação de graduandos à nova rotina na graduação.

Estar na Universidade foi declarado pelos participantes da pesquisa não apenas como lócus de formação profissional em nível superior, mas como também um tempo de crescimento e desenvolvimento humano. A diversidade existente no universo acadêmico é de tamanha grandeza e beleza. Nesse cenário, misturam-se, não apenas ideias e opiniões, mas também gêneros, raças, culturas, costumes e tradições. Essa interação pluralista vai construindo significados ou ressignificando-os. Com as trocas e divergências, vão se formando grupos pelas afinidades. Todavia, coexistem situações de preconceito por orientação sexual, deficiência física e outras questões. Englobar as diferenças e o respeito à individualidade e liberdade de escolhas deve fazer parte de qualquer ambiente de inter-relações, inclusive o universitário.

A pandemia se torna um fator impactante na vida do graduando, intensificando a ansiedade com o ensino remoto e o aumento de atividades assíncronas, sobrecarregando graduandos e docentes. A universidade foi para o ambiente domiciliar, porém o lar é apontado como ambiente inadequado para os estudos, devido às rotinas familiares e tarefas domésticas, além dos potenciais de distração que esse ambiente oferece. A pandemia também interfere no emocional dos graduandos, devido à incerteza de quando voltará o ensino presencial. As perdas familiares, sem o direito de vivenciar o luto e o sepultamento digno, o sentimento de solidão e a tristeza, diante da condição necessária do isolamento/distanciamento social, interferem nas interações sociais dos graduandos.

O ensino remoto é denotado em seus pontos facilitadores e dificultadores, na falta do contato e vínculo humano, na necessidade da presença e estar-junto em ensino presencial, como também na preocupação com o conteúdo prático a repor. Os graduandos são estimulados a usar novas tecnologias digitais e interações em ambiente virtual. Fazem-se facilidades no cotidiano não ter que se deslocar, pois a Universidade veio para o domicílio, ter a gravação da aula para

assistir em momento propício ou para rever o conteúdo ministrado e a disponibilidade de material didático *online*. Dentre as condições que dificultaram o cotidiano em ensino remoto, estão o estudo virtual em ambiente domiciliar e a sobrecarga de atividades, levando ao cansaço e à desmotivação, impactando a saúde física e mental e a dificuldade de concentração nas aulas remotas.

A relação entre graduandos e docentes possui tanto afinidades como divergências. Há uma preocupação dos professores e coordenadores em relação às dificuldades/problemas dos graduandos, sendo fontes de apoio no processo de adaptação, no trabalho intelectual demandado pela rotina acadêmica e nas questões singulares, como apresentado pelos participantes desta pesquisa. São apontados professores acolhedores e empáticos, como também professores que são mais rígidos, menos compreensivos e não oferecem muita abertura para os discentes, além das dificuldades de adaptação de graduandos com a metodologia adotada por alguns professores.

Ouvir o graduando em uma escuta qualificada promove a interação e melhores escolhas/conduas perante as diversas vivências declaradas neste estudo, que incluem oportunidades, facilidades e necessidade de enfrentamento das dificuldades no cotidiano acadêmico e da vida.

Dentre as dificuldades cotidianas, foram apontadas: a falta de base e de conhecimento adquirido no ensino médio de escolas públicas; a dificuldade em conciliar trabalho e graduação, uma vez que a maioria dos graduandos trabalha; as questões emocionais e psíquicas; a falta de disciplina para os estudos; a vulnerabilidade financeira e as questões familiares; a dificuldade dos graduandos com as disciplinas de exatas e número expressivo de reprovações; e a incerteza mediante a percepção da aplicabilidade do curso na futura profissão.

As dificuldades que afetam o desempenho e a qualidade de vida do graduando que carecem de atenção e cuidado em âmbito institucional foram evidenciadas: o tempo restrito de dedicação aos estudos; a demanda do cuidado em saúde mental, mas há falta de espaço na agenda para o cuidado devido à sobrecarga acadêmica e/ou de trabalho. O cuidado com saúde mental de estudantes universitários se torna uma indicação neste estudo, com implementação de estratégias e ações de promoção da saúde e prevenção de riscos.

A maturidade e a resiliência foram percebidas, pelos participantes da pesquisa, do segundo e último ano de curso, podendo-se considerar que os alunos do segundo ano possuem mais queixas e os do último ano apresentam mais sentimento de gratidão e maturidade ao enfrentar as dificuldades.

A graduação nem sempre pode ser relacionada como causa direta do adoecimento dos graduandos, mas pode-se considerar que ela tem uma ação amplificadora dos sintomas ansiogênicos, estressores e depressivos, devido ao cotidiano acadêmico permeado por cargas horárias excessivas e altas demandas de atividades, as pressões psicológicas e todo processo de adaptação envolvido, como também o impacto das condições de vida e de trabalho de cada um. Os graduandos ingressam na Universidade, não só com desejo de concluir um curso de graduação, mas com uma história de vida e um contexto que podem ser permeados de êxitos, dores, frustrações, traumas, vícios e sofrimentos, que precisam ser acolhidos e assistidos, em suas demandas, para amenizar dificuldades e sofrimentos.

Torna-se relevante conhecer estudantes universitários, acolher e acompanhar, quando se fizer necessário, em uma assistência em saúde mental mais integrada, uma vez que histórias de vidas e contextos são dimensões singulares e que não fogem do viver do graduando, podendo interferir na sua formação e desempenho acadêmico. O ambiente universitário deve oferecer um espaço para reflexões sobre sentimentos, aflições, vulnerabilidades e perspectivas, com coparticipação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Torna-se preciso fortalecer as redes de apoio entre os graduandos, docentes e coordenações.

O desenvolvimento e a implementação de ações afirmativas em saúde mental podem contribuir para um melhor desempenho acadêmico, diminuição da taxa de evasão e mais qualidade de vida para os graduandos, docentes e todos os servidores. As atividades de suporte que envolvam arte, dança, música, esporte e outras atividades de envolvimento e descontração para os graduandos podem ser ampliadas e fortalecidas como estratégias de promoção de bem-estar para todos.

Perante as vivências de graduandos e a formulação da teoria, que abrange do cuidado com a saúde mental, considerando as singularidades, até o processo de ensinar e aprender, incluindo as oportunidades, facilidades, dificuldades e como enfrentá-las, este trabalho apresenta com transparência a realidade estudada, validando esta teoria formulada. As estratégias de enfrentamento foram advindas da proatividade dos graduandos, do apoio de seus pares, de alguns docentes e coordenadores e da família, mas devem ser consideradas no ambiente institucional, para promover uma reflexão analítica e crítica sobre as dificuldades vivenciados pelos graduandos e contextos em que ocorrem, assim como as maneiras de enfrentá-las no cotidiano, com acolhimento, que pode ser mais humano, realizado por qualquer servidor.

Este estudo contribui para a formação na graduação, ao evidenciar que todos os envolvidos nas instituições, servidores, docentes e discentes devem estar atentos, procurar

observar e ouvir os problemas que são apontados, além de avaliar e implementar programas de assistência e prevenção de agravos que venham interferir na performance acadêmica e saúde de graduandos. Não se pode olhar para o graduando apenas com uma visão centrada em suas demandas acadêmicas, não há como desprender a vida pessoal da vida acadêmica, pois ambas caminham juntas e necessitam de acolhimento singular para a formação e realização pessoal.

**REFERÊNCIAS**

---

## REFERÊNCIAS

- ABRASME. *6º Congresso Brasileiro de Saúde Mental*. Brasília: 02 de setembro de 2018. Acesso em 26 fev. 2020. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v7i3.2086.
- ALMEIDA, L. S. et al. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Aval. psicol.* v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712002000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712002000200002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 06 maio 2020.
- ALVARENGA, C. F. et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFPA. *RPCA*, v.26, n.1, p.55-71, 2012. DOI: 10.12712/rpca.v6i1.110
- ALZAHM, A. M.; VAN DER MOLEN, H. T.; BOER, B. J. Effect of year of study on stress levels in male undergraduate dental students. *Adv Med Educ Pract*, v.4, n.1, p.217-222, 2013.
- AMARAL, G. A. et al. Sintomas depressivos em acadêmicos de Medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. *Rev Psiquiatr Rio Gd Sul*, v.30, n.2, p.124-130, 2008.
- ANDIFES - *IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2014*. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf) Acesso em: 4 mar. 2020.
- ANDIFES- *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em 16 mar. 2020
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *DSM IV. Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior. O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*. v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015. DOI: 10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32
- ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M.P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicol Pesq.*, v.12, n.3, 2018. DOI: 10.24879/2018001200300544
- BACCH, I. S.; LICINIO J. Resilience and Psychological Distress in Psychology and Medical Students. *Acad Psychiatry*, v.41, n.2, p.185-188, 2016.
- BARDAGI, M. P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coleções Ciências Humanas. 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10762> Acesso em 12 mar. 2020.
- BASTOS, J. L. et al. Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. *Cad Saude Publica*, v. 30, n.1, p. 175 -186, 2014.
- BAULCH, J. et al. Medical student psychological distress and academic performance. *Med Teach*, v. 40, n. 12, p. 1257-1263, 2018. DOI: 10.1080/0142159X.2018.1427222

BAYRAM, N., BILGEL, N. A prevalência e correlações sociodemográficas de depressão, ansiedade e estresse entre um grupo de estudantes universitários. *Soc Psychiat Epidemiol.*, v. 43, p. 667-72, 2008. DOI: 10.1007/s00127-008-0345-x

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, p. 119, 1969.

BOHRY, S. *Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por motivos de saúde*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BONDAN, A. P.; BARDAGI, M. P. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paideia*, v.18, n.41, p.581-590, 2008. DOI: 10.1590/S0103-863X2008000300013

BORINE, R. C. C.; WANDERLEY, K. S.; BASSITT, D. P. Relação Entre a Qualidade de Vida e o Estresse em Acadêmicos da Área da Saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 100-118, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v6n1/a08.pdf> Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. REUNI*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 06 mai 2020.

BUDESCU, M.; SILVERMAN, L. R. Kinship Support and Academic Efficacy Among College Students: A Cross-Sectional Examination. *J Child Fam Stud*, v. 25, n. 6, p. 1789-1801, 2016.

BUDU, H. I. et al. A survey of the genesis of stress and its effect on the academic performance of midwifery students in a college in Ghana. *Midwifery*, v.73, n.6, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0266613819300440?via%3Dihub> Acesso em: 20 maio 2020.

BYRD, D. R.; MCKINNEY, K. J. Individual, Interpersonal, and Institutional Level Factors Associated With the Mental Health of College Students. *J Am Coll Health*, v.60, n.3, p.185-193, 2012.

CAGE, E. et al. Barriers to accessing support for mental health issues at university. *Studies in higher education*, v. 45, n. 8, p. 1637-1649, 2020. DOI: 10.1080/03075079.2018.1544237

CARVALHO, V. D. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 4, p. 583-607, Rio de Janeiro, dez 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276459790\\_INTERACIONISMO\\_SIMBOLICO\\_ORIG](https://www.researchgate.net/publication/276459790_INTERACIONISMO_SIMBOLICO_ORIG)

## ENS\_PRESSUPOSTOS\_E\_CONTRIBUICOES\_AOS\_ESTUDOS\_ORGANIZACIONAIS

Acesso: 20 jun. 2021.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; REGO, D. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicol. cienc. prof.*, v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100011&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 06 mai 2019.

CONCEPCION, T. et al. Daytime Sleepiness, Poor Sleep Quality, Eveningness Chronotype and Common Mental Disorders Among Chilean College Students. *J Am Coll Health*, v. 62, n.7, p.441-448, 2014.

CORBIN J., STRAUSS A. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. California: SAGE; 2015.

CVEJIC, E.; HUANG, S.; VOLLMER-CONNA, U. Can you snooze your way to an 'A'? Exploring the complex relationship between sleep, autonomic activity, wellbeing and performance in medical students. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, v. 52, n.1, p.39-46, 2018. DOI: 10.1177/0004867417716543

DANTAS, C. C. et al. Grounded theory - conceptual and operational aspects: a method possible to be applied in nursing research. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 573-579, 2009. DOI: 10.1590/S0104-11692009000400021.

DEASY, C. et al. Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS One*, v. 9, n.12, 2014.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIAIS (DCS). BRASIL. *REUNI*. Universidade Federal de Viçosa. 2013. Disponível em: [http://www.dcs.ufv.br/?page\\_id=23](http://www.dcs.ufv.br/?page_id=23) Acesso em: 1 mar 2020.

DURKHEIM, E. 1858-1917. *O suicídio: estudo de sociologia / Émile Durkheim: tradução Monica Stabel*. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Coleção Tópicos).

CERQUEIRA-SANTOS, E.; AZEVEDO, H. V. P.; RAMOS, M. M. Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minoria em Jovens Universitários. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 7-21, 2020. DOI: 10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3523

EISENBERG, D.; GOLLUST, S. E., GOLBERNSTEIN, E.; HEFNER, J. L. Prevalence and correlates of depression, anxiety, and sociality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, v.77, n.4, p. 534-542, 2007. DOI: 10.1037/0002-9432.77.4.534

FEODRIPPE, I. A. L. O.; BRANDÃO, M. C. F.; VALENTE, I. T. C. O. Qualidade de vida de estudantes de medicina: uma revisão. *Rev Bras Ed Med*, v. 37, n. 3, p. 418-428, 2013.

FERNANDEZ, A. C. et al., Dificuldades e fragilidades vivenciadas por alunos durante a graduação em universidade pública. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 4, n. 1, p. 3506-3414 jan. 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n1-273

FONAPRACE. <http://www.spe.cefe> *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Disponível em: <http://www.spe.cefetmg.br/fonapracesudeste/> Acesso em 16 mar. 2020.



FREITAS, A. S.; BANDEIRA DE MELO, R. A Grounded Theory for managerial action in the process of e-learning implementation in business schools of Brazil. *BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 10, n. 2, p. 100-116, 2012.

GARCÍA-ROS, R. et al. Evaluación del estrés académico em estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 44, n. 2, p. 143- 154, 2012.

GOMES, G.; BENEVIDES-SOARES, A. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013. DOI: 10.1590/S0102-79722013000400019

GRANER K. M.; CERQUEIRA A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciênc. saúde coletiva*; v.24, n.4, p. 1327-1346, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018244.09692017

HERRERA, C. et al. Evaluación del ambiente educacional pre-clínico en seis Escuelas de Medicina. *Rev Med Chile*, n. 138, v.1, p. 677-684, 2010.

JORNAL DA USP. *Escritório de Saúde Mental da USP atende alunos em sofrimento*. Ribeirão Preto, 22 de agosto de 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escritorio-de-saude-mental-da-usp-atende-alunos-em-sofrimento/> Acesso em: 26 mar. 2020.

KOERICH, C. et al. Teoria fundamentada nos dados: evidenciando divergências e contribuições para a pesquisa em enfermagem. *REME – Rev Min Enferm.* v. 22: e-1084, 2018. DOI: 10.5935/1415-2762.20180014

LAMEU, J. N.; SALAZAR, T. L.; SOUZA, W. F. de. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicol educ.* v. 42, n.1, p. 13-22, 2016. DOI: 10.5935/2175-3520.20150021

LIMA, J. R. N. et al. Percepção do acadêmico de enfermagem sobre o seu processo de saúde/doença durante a graduação. *Saúde Transform. Soc.*, v.4, n. 1, p. 54-62. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217870852013000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217870852013000400010&lng=pt&nrm=iso) Acesso: em 07 maio 2020.

LINARD, J. G. et al. Associação entre estilo de vida e percepção de saúde em estudantes. *J Health Biol Sci.*, v.7, n.4, p.374-381, 2019. DOI: 10.12662/2317-3076jhbs.v7i4.2797

LIPP, M. E. N. *Transtorno de Adaptação*. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, SP. Ano XXVII, v.1, n.1 p.72-82, 2007.

LOPES, S. A. F. *Origem geográfica e estratégias de escolarização – um estudo sobre estudantes migrantes do interior de Minas Gerais para a Capital*. 2008. Dissertação de Mestrado. Recuperado de: [www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MLMXV](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MLMXV) Acesso em: 05 jan. 2021.

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

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicol Esc Educ.*, v.21, n.3, p. 583-591, 2017. DOI: 10.1590/2175- 353920170213111118

- MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2004.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M.C.S.; GOMES, R.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-29.
- MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento*. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014. p. 407.
- MONTEIRO, C. F., FREITAS, J. F., & RIBEIRO, A. A. P. Estresse no cotidiano dos alunos de enfermagem da UFPI. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, v. 1, n.11, p. 66- 72, 2007. DOI: 10.19175/recom.v8i0.2738
- MOTA, N. I. F et al. Estresse entre graduandos de enfermagem de uma universidade pública. *SMAD Rev Eletrôn Saúde Mental Álcool Drogas*, v.12, n.3, p.163-170, 2016. DOI: 10.11606/issn.1806-6976
- NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais auto indicados em estudantes universitários. *J. bras. psiquiatr.*, v. 56, n. 4, p.237-244, 2007. DOI: 10.1590/S0047-20852007000400001
- NOGUEIRA-MARTINS, L. S. Saúde Mental dos profissionais da saúde *Rev Bras Med Trab*, v.1, n.1, p.56-68, 2003.
- NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Saúde Mental e Qualidade de Vida de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v.7, n.3, p. 334-337, 2018. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2086/2119>
- OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Revista PSICO*, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014. DOI: 10.15448/1980-8623.2014.2.13347
- OLIVEIRA, S. B. (2007). Crise Psicológica do Universitário e TGM por Motivos de Saúde. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2000). *CID-10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- OSSE, C. M. C.; COSTA, I. I. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 28, n.1, p. 115-122, 2011. DOI: 10.1590/S0103-166X2011000100012
- PARADIES, Y. A systematic Review of empirical research on self-reported racism and health. *Int J Epidemiol*, 2006; 35:888-901.
- PASCOE, E. A.; SMART-RICHMAN, L. Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, v. 135, n.4, p. 531-554, 2009.

PERDOMO, R. P. “Os efeitos da migração”. *Ethos Governamental*. 2007. Recuperado de: [files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a111-123-2.pdf](http://files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a111-123-2.pdf) Acesso em: 20 fev 2020.

PEREIRA, M. A. D; BARBOSA, M. A; REZENDE, J. C; DAMIANO, R. F. Estresse do estudante de medicina: um curso eletivo como possibilidade de ajuda. *BMC Res Notes*, v.8, n.1, p. 430, 2015. DOI: 10.1186/s13104-015-1399-y

POLETTO, M.; KOLLER S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Est Psicol*, 2008; v.25, n.3, p. 405-416, 2008.

POLO, A.; HERNÁNDEZ, J. M. & POZO, C. Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, v. 2, n.2-3, p.159-172, 1996.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicol Teor Prat.*, v.19, n.1, p. 208-219, 2017. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219

PRYJMACHUK, S.; RICHARDS D. A. Mental health nursing students differ from other nursing students: Some observations from a study on stress and coping. *Int J Ment Health Nurs Res*, v.16, n.6, p.390-402, 2007.

RIBEIRO, L. R. et al. Associação de Traumas na Infância com Depressão na Mulher – Contribuições à Enfermagem. *12<sup>a</sup> Mostra de Produção Universitária*, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.

ROCHA, E. S.; SASSI, A. P. Transtornos mentais menores entre estudantes de medicina. *Rev. bras. educ. med.*, v. 37, n. 2, p. 210-216, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010055022013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022013000200008&lng=en&nrm=iso) Acesso em 06 de maio de 2020.

ROCHA, I. L.; VARÃO, F. S; NUNES, J. R. Transtornos mentais comuns em estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. *Braz. J. de Desenvolver*, v. 6, n. 12, p.102989-103000 dez. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-698

ROSE, D., et al. Morningness/eveningness chronotype, poor sleep quality, and daytime sleepiness in relation to common mental disorders among Peruvian college students. *Psychol Health Med.*, v. 20, n.3, p. 345-352, 2015.

ROSO-BAS, F.; JIMÉNEZ, A. P.; BUADES, E. G. Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Educ Today*, v.37, n.2, p. 53- 58, 2016. DOI: 10.1016/j.nedt.2015.11.021

SAKAE, T. M., PADÃO, D. L., JORNADA, L. K. Sintomas depressivos em estudantes da área da saúde em uma Universidade no Sul de Santa Catarina-UNISUL. *Rev AMRIGS. [Internet]*, v. 54, n.1, p. 38-43, 2010. Disponível em: [http://amrigs.org.br/revista/54-01/11-473\\_sintomas\\_depressivos.pdf](http://amrigs.org.br/revista/54-01/11-473_sintomas_depressivos.pdf) Acesso em: 18 dez. 2020.

SANTANA, L. L. et al. Estresse no Cotidiano de Graduandos de Enfermagem de um Instituto Federal de Ensino. *Rev Enferm Centro-Oeste Mineiro*, v.8, p. 27-38, 2018. DOI: 10.19175/recom.v8i0.2738

SANTOS, J. L. G. et al. Methodological perspectives in the use of Grounded Theory in nursing and health research. *Esc Anna Nery Rev Enferm.*, v. 20, n.3, e 20160056, 2016. DOI: 10.5935/1414-8145.20160056

SANTOS, A. C. *Trajetória e impactos do Programa Bolsa Social da UCDB*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2012.

SARAIVA, A. M.; QUIXADÁ, L. M. Realização, Sofrimento, Saúde e Adoecimento: algumas reflexões sobre o estudante e sua trajetória universitária. *Conferência Internacional sobre os sete saberes necessários à educação do futuro*. In: Anais da Conferência Internacional sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/988-07082010-135554.pdf> Acesso em 18 mai. 20120.

SCHERER, Z. A. P.; SCHERER, E. A.; CARVALHO, A. M. P. Reflexões Sobre o Ensino da Enfermagem e os Primeiros Contatos do Aluno com a Profissão. *Rev. Latino-am Enfermagem*, v.14, n.2, p. 285-91, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a20.pdf> Acesso em 2 mar. 2020.

SCHIMIDT, M. I. et al., Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: carga e desafios atuais. *Lancet*, v. 9, p. 61-74, 2011.

SMITH, M. E. Connecting students and families for support during the college transition. In: ACM CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK & SOCIAL COMPUTING. *Proceedings Baltimore, Maryland: Association for Computing Machinery*, v. 7, 2014. DOI: 10.1145/2556420.2556832

SOARES, A. B.; BALDEZ, M. O. M.; MELLO, T. V. S. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*. v. 15, n. 1, p. 59-69, 2011. DOI: 10.5380/psi.v15i1.16049

SOUZA E. M. & ALMEIDA L. P. Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna. *TraHs Números especiais*, v. 1, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/1526&file=1> - ISSN: 2557-063. Acesso em 04 abr. 2021.

SOUZA, D. C. *Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social*. 2017. Dissertação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. Disponível em: <http://btd.uftm.edu.br/handle/tede/507>>. Acesso em 2 mar. 2020.

SOUZA, F. G. M.; MENEZES, M. G. C. Estresse nos estudantes de Medicina da Universidade Federal do Ceará. *Rev Bras Edu Méd*, v. 29, n.2, p. 91-96, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, n. 11, v.2, p. 211-220, 2007. DOI: 10.5380/psi.v11i2.7466

TEMPSKI, P. et al., Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and quality of life. *PLoS One*, v. 10, n.6, e0131535, 2015.

THARANI, A.; HUSAIN, Y.; WARWICK, I. Learning environment and emotional wellbeing: A qualitative study of undergraduate nursing students. *Nurse Educ Today*, v.59, n.12, p.82-87, 2017. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.09.008

URBANETTO, J. S. et al. Stress and overweight/ obesity among nursing students. *Rev Latino-Am Enfermagem*, v.27, n.10, e3177, 2019. DOI: 10.1590/1518-8345.2966.3177

VASCONCELOS, T. C. et al. Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. *Rev Bras Educ Médica*, v. 135, n. 39, p. 135-142, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0135.pdf> Acesso em 3 mar. 2020.

VENTURINI, E. GOULART, M. S. B. Universidade, solidão e saúde mental. *Interfaces - Rev Extensão da UFMG*. 2016, v. 4, n. 2, p. 94-115. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/221> Acesso em: 26 fev. 2020.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev Bras de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

WILLIAMS, G.; CASE, R.; ROBERT, C. Understanding the Mental Health Issues of International Students on Campus. *Educational Research: Theory and Practice*, v. 29, n. 2, p. 18 - 28, 2018. DOI: 10.12738/estp.2018.5.068

WINCY, L.; SZE, W. Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *J. Adolesc.* 2017, v. 60, p. 148 -152. DOI: 10.1016/j.adolescence



## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com o item IX do artigo 17 da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Conselho Nacional de Saúde)

**Título do Estudo:** “Vivências, dificuldades e enfrentamentos no cotidiano da graduação: ótica de graduandos”.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Vivências, dificuldades e enfrentamentos no cotidiano da graduação: ótica de graduandos*”, sob a responsabilidade da Professora Dr<sup>a</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Este estudo tem por objetivo compreender as vivências, dificuldades e enfrentamentos no cotidiano da graduação, sob a ótica de graduandos dos cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática, do Campus da Universidade. Como critério de inclusão adotar-se-á graduandos matriculados nos 2º e 5º anos dos cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática, das áreas humanas, biológicas e exatas, convidado por e-mail na forma de lista oculta por meio do “Sistema de Envio de E-mails Institucionais da Universidade. Como critério de exclusão: ser menor de 18 anos de idade. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

O local da coleta de dados será de forma remota (e quando possível retomar a coleta de dados presencial será uma sala no Campus da Universidade, previamente agendada de acordo com sua disponibilidade e preferência para a realização da entrevista). Sua participação será voluntária, ou seja, você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, nem receberá qualquer valor por sua participação. No entanto, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido por meio de recursos próprios das pesquisadoras. Igualmente, garantimos o direito à indenização por quaisquer danos eventuais comprovadamente vinculados à participação neste estudo, na forma da lei.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, sendo que para manter o seu anonimato, serão adotados códigos alfanuméricos e a entrevista será codificada com a letra E (Entrevistado) seguida de número de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material ficará armazenado em local seguro em posse da pesquisadora responsável. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelos contatos explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder uma entrevista que conterà questões referentes as suas vivências, dificuldades e enfrentamentos na graduação. O tempo de duração da entrevista dependerá das informações que você quiser fornecer, porém estimamos uma média de 20 minutos. A entrevista poderá ser ouvida por você após a gravação, validando/confirmando, incluindo ou retirando informações que julgar necessário, e será transcrita para a análise fidedigna dos dados. As informações produzidas na entrevista serão utilizadas para a realização desta pesquisa e irão compor um banco de dados, sendo que sua divulgação será realizada por meio de publicações científicas de forma anônima por meio de códigos alfanuméricos, pela letra E (Entrevistado) seguida por número conforme realização da entrevista. O material, gravado e transcrito, será guardado durante cinco anos em um dispositivo

eletrônico local, sob a guarda da pesquisadora responsável Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas, sendo que após este período serão deletados/destruídos.

As pesquisadoras, cientes do comprometimento com o respeito devido à dignidade humana que as pesquisas exigem, assumem a ocorrência de possíveis riscos aos participantes. O risco que esta pesquisa poderá acarretar serão possíveis desequilíbrios emocionais e constrangimento. A fim de minimizar a ocorrência deste risco, e caso ele ocorra, será assegurado ao participante pausas durante a entrevista, respeitando às suas emoções e, se necessário, e por vontade do participante a entrevista poderá ser cessada, ou ele poderá deixar de responder algumas questões a qualquer momento e/ou retomada em outra ocasião. Ressalte-se que será garantido apoio e os devidos acompanhamentos que a situação demandar.

Os benefícios desta pesquisa consistem na possibilidade de alcançar resultados que possibilitem o conhecimento sobre as vivências, dificuldades e enfrentamento no cotidiano de um graduando(a). Como também, suscitar reflexões sobre como o graduando(a) enfrenta suas dificuldades como propor abordagens preventivas para esse enfrentamento.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será arquivada pela pesquisadora em um dispositivo eletrônico local. Para a entrevista de forma remota utilizar-se-á o formato digital do TCLE. Informamos que ao você entrar no documento enviado por e-mail e “clique no botão para prosseguir, você concorda com a participação na pesquisa”; você deverá guardar o TCLE enviado de forma digital, imprimindo-o, printando-o ou da forma como você preferir; e caso queira ter acesso ao texto do TCLE em formato pdf, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, a qualquer momento, pelo e-mail informado neste TCLE.

Ao assinar este termo estou ciente e autorizo a gravação da entrevista. Se você tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas e pelo e-mail [selmaviegas@ufsj.edu.br](mailto:selmaviegas@ufsj.edu.br). Este projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP UFSJ/CCO) que é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições, para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, responsável por garantir aos participantes da pesquisa que serão bem atendidos e protegidos de qualquer dano. O CEP UFSJ/CCO está localizado na Rua Sebastião Gonçalves Coelho, bairro Chanadour, 400, Bloco C, sala 304 CEP: 35501 – 296, Telefone: (37) 3690 – 4491, e-mail: [cepco@ufsj.edu.br](mailto:cepco@ufsj.edu.br)  
 Pesquisadora Responsável: Selma Maria da Fonseca Viegas

E-mail: [selmaviegas@ufsj.edu.br](mailto:selmaviegas@ufsj.edu.br)

Fone: (37)3690-4467

Endereço: Universidade Federal de São João del-Rei. Campus Centro-Oeste. Bloco A (CCO), Sala 2017. Rua Sebastião Gonçalves Coelho, 200, Chanadour, Divinópolis-MG, Brasil. 35.501-296.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Maria da Fonseca Viegas

Docente da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ - Campus Centro-Oeste

Av. Sebastião Gonçalves Coelho, 400, Sala 207, Bloco A. CEP 35501-296 Bairro: Chamador Divinópolis, MG

Telefone: (37)3690-4467 UFSJ/CCO

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Campus Centro-Oeste da UFSJ (CEPES/CCO) Av. Sebastião

Gonçalves Coelho, 400 Sala 101, Bloco B, Prédio da Biblioteca. CEP 35501-296 Bairro Chamador Divinópolis, MG

Telefone: (37)3690-4491 UFSJ/CCO E-mail: [cepco@ufsj.edu.br](mailto:cepco@ufsj.edu.br)

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Divinópolis, ...../...../2020

Rubricas:



## APÊNDICE II

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

**Título do Estudo:** “Vivências, dificuldades e enfrentamentos no cotidiano da graduação: ótica de graduandos”

#### Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Teve alguma reprovação: \_\_\_\_\_

Em qual escola você cursou/ou concluiu seu ensino médio? \_\_\_\_\_

Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Possui outra atividade que não seja estudar? \_\_\_\_\_

Possui alguma bolsa ou auxílio financeiro? Qual? \_\_\_\_\_

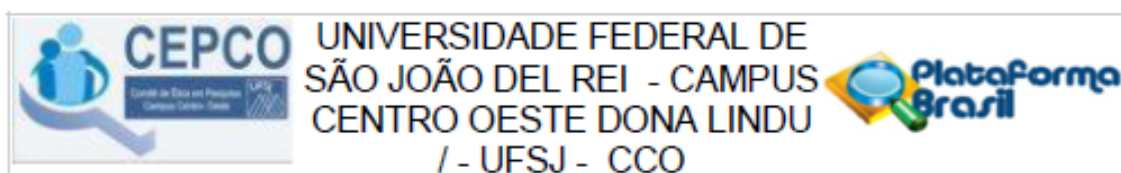
Quantas horas para o estudo você dedica em cada dia ou por semana? \_\_\_\_\_

#### Questões abertas

- 1- Fale-me da sua vivência na graduação.
- 2- Como você percebe as facilidades e dificuldades de ser graduando(a)?
- 3- Como você busca enfrentamento, sendo graduando(a), de suas demandas/dificuldades no seu cotidiano?
- 4- Fale-me das atitudes, atividades ou ações que você adota para viver com qualidade esse período de formação na graduação.
- 5- O que você acha que poderia contribuir para o seu cotidiano acadêmico (quais contribuições você apontaria para favorecer o dia a dia na graduação)?
- 6- Fale-me da sua experiência com o ensino remoto em tempos da pandemia de COVID-19.
- 7- Fale-me de suas expectativas para o seu curso de graduação, satisfação ou insatisfação e as perspectivas para sua vida profissional.
- 8- Como você considera o seu tempo de estudo para cursar a Graduação? Como você organiza o seu tempo de estudo?
- 9- Você deseja acrescentar algo sobre suas experiências na graduação, ou que considera importante para a nossa temática de pesquisa?



## ANEXO I



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS, DIFICULDADES E ENFRENTAMENTOS NO COTIDIANO DA GRADUAÇÃO: ÓTICA DE GRADUANDOS

**Pesquisador:** Selma Maria da Fonseca Viegas

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 31835820.4.0000.5545

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal de São João Del Rei - C. C. Oeste Dona

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.236.289

**Apresentação do Projeto:**

**TIPO DE ESTUDO:**

"Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e qualitativo, utilizar-se-á o referencial metodológico da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e o referencial teórico do Interacionismo Simbólico. Portanto, trata-se de uma pesquisa de originalidade primária e terá como fonte de evidência a entrevista aberta individual e registro em memorandos."

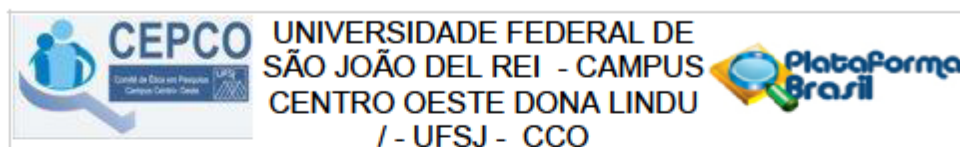
**JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO:**

"A justificativa para a realização desta pesquisa está baseada na grande demanda de saúde mental, atendida em um dos Campi da Universidade Federal de Viçosa. As queixas, sinais e sintomas expressos pelos graduandos, acolhidos pela enfermagem, em escuta qualificada, desperta uma alerta sobre o sofrimento que os universitários experimentam durante a caminhada acadêmica. Esse alerta nos faz refletir a respeito das necessidades acerca do estudante universitário, que não devem se restringir apenas ao atendimento clínico, mas também de estratégias intervencionistas na prevenção, o que evidencia que a saúde emocional deve ser uma prioridade e um cuidado essencial em Saúde e na Enfermagem."

**CENÁRIO DE ESTUDO:**

"O cenário deste estudo será o UFV-CAF, Minas Gerais, Brasil. Os participantes da pesquisa serão graduandos(as) das áreas de humanas, biológicas e exatas."

**Endereço:** SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
**Bairro:** CHANADOUR **CEP:** 35.501-296  
**UF:** MG **Município:** DIVINOPOLIS  
**Telefone:** (37)3690-4491 **Fax:** (37)3690-4491 **E-mail:** cepco@ufsj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.236.289

**POPULAÇÃO/AMOSTRAGEM:**

"O número de participantes previsto é de 50 neste estudo."

**RECRUTAMENTO:**

"A captação e seleção dos participantes da pesquisa será por meio de convite, em sala de aula com autorização dos professores, após serem esclarecidos sobre o tema, o objetivo da pesquisa e os aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, convidando-os a contribuir na pesquisa de forma voluntária." A proponente ressalta ainda que os cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática da UFV-CAF "foram selecionados por sorteio aleatório a fim de obter um curso representante das áreas de humanas, biológicas e exata, conferindo imparcialidade na pesquisa."

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:**

De acordo com a pesquisadora, "como critério de inclusão adotar-se-á graduandos matriculados nos 2º e 5º anos dos cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática da UFV-CAF" e "como critério de exclusão ser menor de 18 anos de idade e não estar frequentando o curso durante o período de coleta de dados."

**ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS:**

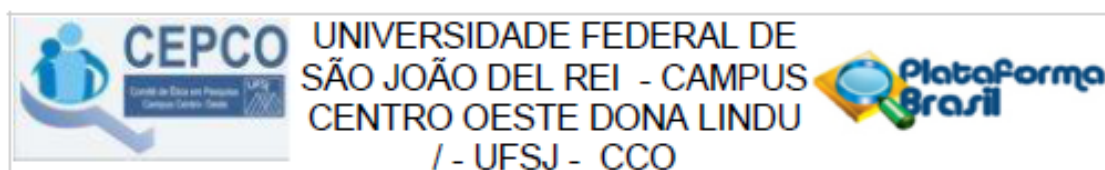
"O procedimento da coleta de dados se dará após a aprovação do projeto de pesquisa e será realizada no segundo semestre de 2020, de setembro a dezembro, em sala previamente agendada no Campus UFSVCAF, em horário e local a ser definido conforme a disponibilidade do participante. Após o convite na sala de aula, os acadêmicos que quiserem participar entrarão em contato com a pesquisadora. A pesquisadora irá até o participante para entrevistá-lo, de maneira que ele não tenha nenhum custo gerado para participar da entrevista. Assim, o discente será convidado a contribuir individualmente de forma voluntária, mediante suas experiências durante o período de formação acadêmica. Os dados serão coletados e analisados simultaneamente. A entrevista será gravada, após autorização do participante da pesquisa, será realizada

em ambiente seguro, garantindo assim o sigilo das informações e o anonimato do participante. Será transcrita na íntegra e arquivada pela pesquisadora, seguramente, por um período de cinco anos."

**ANÁLISE DOS DADOS:**

Os dados serão coletados e submetidos à análise concomitantemente em etapas interdependentes: codificação aberta, axial, seletiva, para o processo.

Endereço: SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
 Bairro: CHANADOUR CEP: 35.501-296  
 UF: MG Município: DIVINOPOLIS  
 Telefone: (37)3690-4491 Fax: (37)3690-4491 E-mail: cepco@ufsjeu.br



Continuação do Parecer: 4.236.289

#### POPULAÇÃO/AMOSTRAGEM:

"O número de participantes previsto é de 50 neste estudo."

#### RECRUTAMENTO:

"A captação e seleção dos participantes da pesquisa será por meio de convite, em sala de aula com autorização dos professores, após serem esclarecidos sobre o tema, o objetivo da pesquisa e os aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, convidando-os a contribuírem na pesquisa de forma voluntária." A proponente ressalta ainda que os cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática da UFV-CAF "foram selecionados por sorteio aleatório a fim de obter um curso representante das áreas de humanas, biológicas e exata, conferindo imparcialidade na pesquisa."

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:

De acordo com a pesquisadora, "como critério de inclusão adotar-se-á graduandos matriculados nos 2º e 5º anos dos cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática da UFV-CAF" e "como critério de exclusão ser menor de 18 anos de idade e não estar frequentando o curso durante o período de coleta de dados."

#### ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS:

"O procedimento da coleta de dados se dará após a aprovação do projeto de pesquisa e será realizada no segundo semestre de 2020, de setembro a dezembro, em sala previamente agendada no Campus UFSVCAF, em horário e local a ser definido conforme a disponibilidade do participante. Após o convite na sala de aula, os acadêmicos que quiserem participar entrarão em contato com a pesquisadora. A pesquisadora irá até o participante para entrevistá-lo, de maneira que ele não tenha nenhum custo gerado para participar da entrevista. Assim, o discente será convidado a contribuir individualmente de forma voluntária, mediante suas experiências durante o período de formação acadêmica. Os dados serão coletados e analisados simultaneamente. A entrevista será gravada, após autorização do participante da pesquisa, será realizada

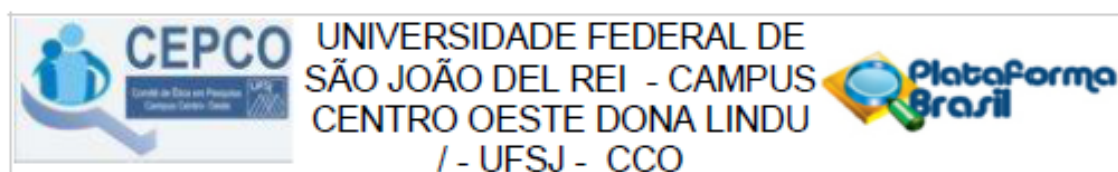
em ambiente seguro, garantindo assim o sigilo das informações e o anonimato do participante. Será transcrita na íntegra e arquivada pela pesquisadora, seguramente, por um período de cinco anos."

#### ANÁLISE DOS DADOS:

Os dados serão coletados e submetidos à análise concomitantemente em etapas interdependentes: codificação aberta, axial, seletiva, para o processo.

Endereço: SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
 Bairro: CHANADOUR CEP: 35.501-296  
 UF: MG Município: DIVINOPOLIS  
 Telefone: (37)3690-4491 Fax: (37)3690-4491 E-mail: cepco@ufs.br





Continuação do Parecer: 4.236.289

**Objetivo da Pesquisa:**

**GERAL:**

"Compreender as vivências, dificuldades e enfrentamentos no cotidiano da graduação, sob a ótica de graduandos do Campus Florestal da Universidade Federal de Viçosa - MG (UFV-CAF)."

**ESPECÍFICOS:**

De acordo com a pesquisadora, "não se aplica".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na carta resposta, bem como no projeto básico, a pesquisadora descreveu AVALIAÇÃO DE RISCOS da seguinte forma:

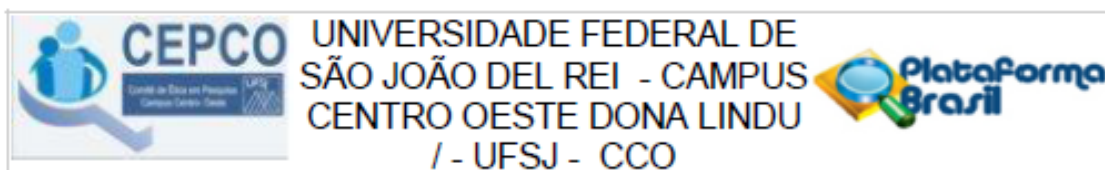
"Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados ao risco de constrangimento do discente em expor seu sentimento em relação as dificuldades em sua formação acadêmica, como também podem despertar sentimentos negativos no participante por possíveis lembranças desagradáveis provocadas pela entrevista, além do constrangimento. Dessa forma, esse risco mínimo pode estar relacionado a possíveis desequilíbrios emocionais e para preveni-los ou minimizá-los, o participante terá a liberdade de não responder as questões que ele não queira ou não se sinta à vontade, deixaremos claras as perguntas e a dinâmica da entrevista que será individual; ao percebermos ansiedade excessiva ou outra intercorrência será suspensa a entrevista. Caso necessário, será oferecido encaminhamento para atendimento psicológico pelas pesquisadoras, a assistência necessária a riscos possíveis em relação a esta pesquisa será de responsabilidade das pesquisadoras.

Os dados coletados serão tratados com segurança de forma a garantir confidencialidade e sigilo em todas as etapas do estudo, a pesquisadora responsável manterá estes dados arquivados durante um período mínimo de cinco anos a partir da data de realização da entrevista. Para esclarecimentos ao participante da pesquisa será frisado que o depoimento colhido na entrevista será mantido sob sigilo, com acesso exclusivo das pesquisadoras, sendo arquivado por cinco anos aos cuidados da pesquisadora responsável, obedecendo os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Todas as despesas relacionadas a esta pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora. O participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação no estudo. Em caso de alguma despesa extraordinária associada à pesquisa que venha a ocorrer, o participante será ressarcido integralmente por meio de recursos próprios da pesquisadora, desde que devidamente comprovada essa despesa."

Endereço: SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
 Bairro: CHANADOUR CEP: 35.501-296  
 UF: MG Município: DIVINOPOLIS  
 Telefone: (37)3690-4491 Fax: (37)3690-4491 E-mail: cepco@ufs.edu.br







Continuação do Parecer: 4.236.289

#### BENEFÍCIOS:

Contribuir com a produção de conhecimento científico sobre as vivências, dificuldades e enfrentamentos de discentes no cotidiano da graduação. Os resultados deste estudo poderão possibilitar formulação de estratégias de prevenção de dificuldades passíveis de serem vencidas pelos graduandos sem causar-lhes sofrimento ou estresse acadêmico. Compartilhar de estratégias de enfrentamento cotidiano de graduandos em suas vivências acadêmicas. Como retorno social para a realidade pesquisada poderá ser formulado grupo de apoio e assistência comunitária no cotidiano dos graduandos da UFV-CAF.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu integralmente as solicitações feitas pelo Comitê de ética:

- O universo amostral citado na folha de rosto como 50 participantes e corrigido tanto no Projeto Básico como no Projeto Detalhado;
- As alterações citadas na carta-resposta sobre os riscos e medidas de minimização foram inseridas no Projeto Básico.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos/termos:

- Folha de rosto adequadamente preenchida;
- Projeto Básico devidamente alterado;
- Projeto detalhado atualizado em conformidade com as pendências indicadas anteriormente;
- Autorização da instituição participante e/ou coparticipante (UFV/Campus Florestal);
- Declaração de infraestrutura (UFV/Campus Florestal);
- Declaração de ciência/anuência dos coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Biológicas e Matemática do Campus Florestal da UFV.
- TCLE alterado em conformidade com o artigo 17 item IX da Resolução No 510/2016.

#### Recomendações:

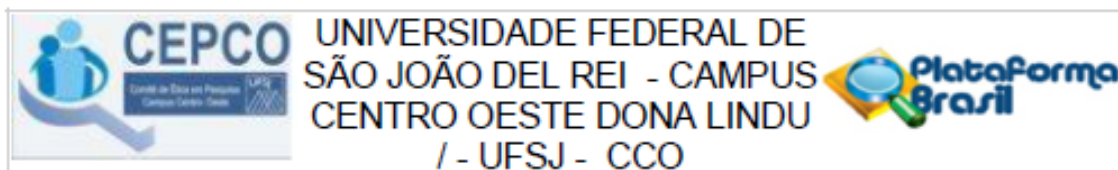
As recomendações foram integralmente atendidas:

- Alteração do cabeçalho do TCLE substituindo "De acordo com o item IV da Resolução nº 466/12..." por "De acordo com o item IX do artigo 17 da Resolução No 510/2016";
- Alteração do cabeçalho do Check List "...n. 466/2012" por "n. 510/2016".

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências éticas, aprovado para execução.

Endereço: SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
 Bairro: CHANADOUR CEP: 35.501-296  
 UF: MG Município: DIVINOPOLIS  
 Telefone: (37)3690-4491 Fax: (37)3690-4491 E-mail: cepco@uufs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.236.289

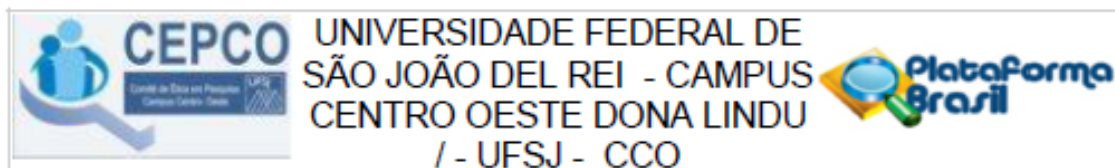
**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1554418.pdf	01/08/2020 16:44:19		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias_CEPES_UFSJ_CCO_Vivencias_dificuldades_e_enfrentamentos_no_cotidiano_da_graduacao_otica_de_graduandos_01_08_2020.pdf	01/08/2020 16:43:43	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Outros	Check_list_VIVENCIAS_DIFICULDADES_E_ENFRENTAMENTOS_NO_COTIDIANO_DA_GRADUACAO_OTICA_DE_GRADUANDOS.pdf	01/08/2020 16:27:07	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Vivencias_dificuldades_e_enfrentamentos_no_cotidiano_da_graduacao_otica_de_graduandos.pdf	01/08/2020 16:26:37	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VIVENCIAS_DIFICULDADES_E_ENFRENTAMENTOS_NO_COTIDIANO_DA_GRADUACAO_OTICA_DE_GRADUANDOS_01_08_2020.pdf	01/08/2020 16:26:12	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Setor_Coordenador_Curso_Matematica.pdf	07/07/2020 20:36:19	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Setor_Coordenador_Curso_Ciencias_Biologicas.pdf	07/07/2020 20:35:35	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Setor_Coordenador_Curso_Administracao.pdf	07/07/2020 20:34:53	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Setor_Campus_UFV_Florestal.pdf	12/05/2020 19:15:28	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Infraestrutura_Campus_UFV_Florestal.pdf	12/05/2020 19:14:49	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Vivencias_dificuldades_e_enfrentamentos_no_cotidiano_da_graduacao_otica_de_graduandos.pdf	12/05/2020 18:50:51	Selma Maria da Fonseca Viegas	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
 Bairro: CHANADOUR CEP: 35.501-296  
 UF: MG Município: DIVINOPOLIS  
 Telefone: (37)3690-4491 Fax: (37)3690-4491 E-mail: cepco@ufs.br



Continuação do Parecer: 4.236.289

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DIVINOPOLIS, 25 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**

**Liliane de Lourdes Teixeira Silva  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** SEBASTIAO GONCALVES COELHO  
**Bairro:** CHANADOUR **CEP:** 35.501-296  
**UF:** MG **Município:** DIVINOPOLIS  
**Telefone:** (37)3690-4491 **Fax:** (37)3690-4491 **E-mail:** cepco@ufsj.edu.br