

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana Midori Oikawa

IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA SAÚDE MENTAL DOS  
ESTUDANTES

SOROCABA

2019

Fabiana Midori Oikawa

IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA SAÚDE MENTAL DOS  
ESTUDANTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UFSCar Campus Sorocaba para obten-  
ção de título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Roberto Viei-  
ra Garcia

SOROCABA

2019

Oikawa, Fabiana Midori

Implicações do Contexto Universitário na Saúde Mental dos Estudantes /  
Fabiana Midori Oikawa. -- 2019.

142 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Coropos Uvaldo,  
Profa. Dra. Taís Bleicher

Bibliografia

1. Sofrimento psíquico no Ensino Superior. 2. Saúde mental de  
universitários. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fabiana Midori Oikawa, realizada em 29/05/2019:

---

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Coropos Uvaldo  
USP

---

Profa. Dra. Taís Bleicher  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Taís Bleicher e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa

---

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia, meu orientador, por ter me ajudado em toda essa trajetória, desde o amparo técnico ao emocional, me acalmando nos momentos de angústia;

A Profa. Dr. Maria da Conceição Coropos Uvaldo e a Profa. Dra. Taís Bleicher, membros da Banca de Qualificação e Defesa, pelas enormes contribuições para a construção e conclusão da minha pesquisa e pelo cuidado na condução das Bancas Examinadoras;

A toda a equipe do DeACE-So e aos Pró-Reitores da ProACE, Prof. Dr. Leonardo Antônio de Andrade e a Ma. Francly Mary Alves Back, por toda compreensão e apoio para que eu realizasse o meu mestrado;

A Isabel Cesar Rosa e Abelardo Vieira de Camargo Filho, técnicos-administrativos da SeGA- So, pelas informações fornecidas de estudantes de graduação, colaborando para o levantamento dos dados na primeira etapa da pesquisa;

Ao Serviço Social do Campus UFSCar Sorocaba, por também informarem dados que não constavam no Arquivo do Serviço de Psicologia, contribuindo para uma caracterização mais completa da população atendida;

A Cássia Thaís de Paula e a Sara Laham Sonetti, por atuarem como observadoras nos grupos focais, sendo imprescindíveis para a realização desses;

Aos estudantes de graduação, por aceitarem participar dos grupos focais, sendo fundamentais para a concretização da minha pesquisa;

Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar e me apoiarem nas minhas escolhas;

Aos meus amigos, por estarem sempre comigo, proporcionando momentos de descontração e me permitirem saber o valor de uma amizade!

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar o contexto universitário e suas implicações na saúde mental dos estudantes. A metodologia foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu na análise quantitativa e qualitativa dos formulários de 288 estudantes de graduação que buscaram por atendimento psicológico no Serviço da Psicologia do campus Sorocaba da UFSCar, onde a pesquisadora atua como psicóloga. Os resultados revelaram a predominância de estudantes do sexo feminino (64,2%), de primeiro e segundaristas do curso (60%) e de não-bolsistas do Programa de Assistência Estudantil (76,3%). Sobre as queixas relacionadas à universidade, as categorias com maiores índices foram às associadas ao desempenho acadêmico, dúvida profissional e dificuldade nas amizades, com 44%; 21,5% e 20% respectivamente. Com o aumento da faixa etária dos estudantes, identificou-se um número maior de queixas sobre desempenho acadêmico, futuro da carreira e reclamações dos professores, o que pode ser explicado pelas pressões advindas da família e mercado de trabalho e de si mesmos para concluir o curso, por considerarem atrasados devido à idade. Na segunda etapa, realizaram-se quatro grupos focais, com eixos na família, no relacionamento interpessoal, no acadêmico e na carreira, seguida da análise qualitativa dos discursos. Os resultados apontaram a sensação de se sentirem pressionados, devido à sobrecarga de tarefas, e à competição entre os estudantes como elementos desencadeadores de sofrimento psíquico. Também, destacaram-se dos resultados as queixas voltadas aos professores, indicando a presença de assédio moral no ambiente universitário. Observou-se que aspectos próprios das instituições, como burocracias e normas, atravessam as relações e dificultam a formação de vínculos afetivos entre professores e alunos. Algumas sugestões para minimizar o sofrimento psíquico dos estudantes foram apresentadas pelos participantes dos grupos focais, tais como: proporcionar espaços de troca entre professores e aluno fora do contexto de sala de aula, reduzir número de disciplinas das grades curriculares e incluir a participação em entidades como atividade obrigatória, criar espaços acolhedores e relaxantes e maior atuação do movimento estudantil em questões de saúde mental universitária.

Palavras-chave: Educação superior, universitários, saúde mental.

## Abstract

The objective of this research was to investigate the university context and its implications on the mental health of students. The methodology was divided into two stages: the first consisted of a quantitative and qualitative analysis of the forms of 288 undergraduate students who sought psychological care at the Psychology Service of the Sorocaba campus of UFSCar, where the researcher acts as a psychologist. The results revealed the predominance of female students (64.2%), first and second year students (60%) and non-scholarship holders of the Student Assistance Program (76.3%). Regarding the complaints related to the university, the categories with the highest rates were those associated with academic performance, professional doubt and difficulty in friendships, with 44%, 21.5% and 20% respectively. With the increase in the age group of students, a greater number of complaints were identified about academic performance, career future and complaints from teachers, which can be explained by the pressures arising from family and labor market and from themselves to complete the course, because they consider themselves behind due to age. In the second stage, four focus groups were held, with axes in the family, in the interpersonal relationship, in the academic and in the career, followed by the qualitative analysis of the speeches. The results pointed to the feeling of being pressured, due to the overload of tasks, and the competition among the students as triggering elements of psychological suffering. The results also included complaints about teachers, indicating the presence of bullying in the university environment. It was observed that aspects specific to institutions, such as bureaucracies and norms, cross relationships and make it difficult to form affective bonds between teachers and students. Some suggestions to minimize the psychological suffering of the students were presented by the participants of the focus groups, such as: provide spaces for exchange between teachers and students outside the classroom context, reduce the number of subjects in the curriculum and include participation in entities as a mandatory activity, create welcoming and relaxing spaces and greater performance of the student movement in issues of university mental health.

**Keywords:** Higher education, university students, mental health.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico dos atendimentos por categoria no período de 2015 a 2017.....	34
Figura 2 – Gráfico de distribuição das porcentagens por categorias de queixas relacionadas à Universidade.....	49
Figura 3 – Gráfico das porcentagens das categorias de queixas distribuídas por anos de curso.....	57



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos 288 formulários analisados.....	43
Tabela 2 – Dados comparativos entre os estudantes com queixas não relacionadas à Universidade e os estudantes com queixas relacionadas à Universidade.....	47
Tabela 3 – Dados relacionais das variáveis sexo e tipos de queixas.....	53
Tabela 4 – Dados relacionais das variáveis região de origem e tipos de queixas.....	54
Tabela 5 – Dados relacionais entre ser ou não bolsista do PAE e tipos de queixas.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCHB Centro de Ciências Humanas e Biológicas

CCGT Centro de Ciências em Gestão e Tecnologias

CCTS Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade

DeACE-So Departamento de Assuntos e Comunitários da UFSCar Campus Sorocaba

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

MEC Ministério da Educação

NEAB Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar

PAE Programa de Assistência Estudantil

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

ProACE Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar

ProPq Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar

Saade Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade

SAPPE-UNICAMP Serviço de Atendimento Psicológico e Psiquiátrico ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas

SeAC-So Seção de Assuntos Comunitários da UFSCar Campus Sorocaba

SeASE-So Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes da UFSCar Campus Sorocaba

SEGA Seção de Gestão Acadêmica

SOES Serviço de Orientação e Educação em Saúde

SOP-USP Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo

SiSU Sistema de Seleção Unificada

TMC Transtornos Mentais Comuns

TTM Transtornos Mentais Menores

UEMS Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
<b>1 A APROVAÇÃO NO VESTIBULAR E A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>3</b>
1.1 SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA – SiSU.....	7
1.2 LEI DE COTAS E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	9
<b>2 A TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA: POSSÍVEIS ELEMENTOS COMUNS DESSA VIVÊNCIA.....</b>	<b>12</b>
2.1 A ESCOLHA DO CURSO E O ADENTRAR NO MUNDO DO TRABALHO.....	14
2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO: EXIGÊNCIAS E SOBRECARGA DE TAREFA.....	16
2.3 O ADOECIMENTO E O SURGIMENTO DE TRANSTORNOS MENTAIS.....	18
2.4 OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NOS <i>CAMPI</i> UNIVERSITÁRIOS.....	22
<b>3 OBJETIVOS.....</b>	<b>27</b>
3.1 GERAL.....	27
3.2 ESPECÍFICOS.....	27
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA.....	28
4.1.1 <b>A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.....</b>	<b>28</b>
4.1.2 <b>O <i>Campus</i> Sorocaba.....</b>	<b>29</b>
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	31
4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	32
4.4 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO.....	33
4.4.1 <b>Etapa I – Quantitativa.....</b>	<b>33</b>
4.4.2 <b>Etapa II – Qualitativa.....</b>	<b>37</b>
4.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	41
4.6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>43</b>
5.1 ETAPA QUANTITATIVA.....	43

5.1.1 Características pessoais, sociais e acadêmicas.....	43
5.1.2 Queixas relacionadas à Universidade.....	48
5.2 ETAPA QUALITATIVA.....	60
5.2.1 Eixo Família.....	60
5.2.2 Eixo Relacionamento Interpessoal.....	66
5.2.3 Eixo Acadêmico.....	71
5.2.4 Eixo Carreira.....	76
5.2.5 Instituição e Assédio Moral.....	83
5.2.6 Possíveis ações a fim de minimizar o sofrimento psíquico dos estudantes.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS .....	111
ANEXO 1.....	118
ANEXO 2.....	120
ANEXO 3.....	126
ANEXO 4.....	128

## **Apresentação**

A bibliografia sobre a passagem para o ensino superior mostra que este é impactante para os universitários por diversos motivos, como a saída de casa e saudade da família, o aumento das responsabilidades frente ao estudo, a interação com novas pessoas, a exigência acadêmica e a frustração de expectativas. Todo esse cenário pode provocar instabilidade emocional e afetar a saúde psicológica.

Além da ajuda dos amigos e dos familiares, os estudantes podem buscar serviço de apoio à saúde mental. É nesse contexto que emergiu meu problema de pesquisa. Sou psicóloga da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar *Campus* Sorocaba – e trabalho no serviço de apoio ao aluno. Realizo desde 2014 atendimentos psicoterápicos breves e deparei-me com um aumento da procura pelo serviço, o que fez com que adotasse o procedimento de lista de espera. Entretanto, o que mais me instigou a realizar a pesquisa foi a abundância de queixas semelhantes, como ansiedade e sintomas depressivos, indício de que há outros aspectos, além dos individuais, que devem ser investigados para compreender a origem desses quadros.

Outros estudiosos, como Accorsi (2015) também levantaram esse questionamento, voltando seu olhar para o externo, ou seja, os de como as demandas psíquicas apresentadas pelos estudantes podem ser originadas no ambiente em que eles se encontram no momento – a universidade.

Ressalta-se também que, mais recentemente, esse assunto vem sendo destacado pela mídia, em diversas reportagens acerca de aumento de transtornos mentais e de suicídios nas universidades. Interessante observar que há um destaque na vinculação com a instituição, nesse caso, as universidades.

Como justificativa social e política, espera-se que os resultados da presente pesquisa possam indicar quais mudanças podem ser implantadas dentro da instituição voltadas para o bem estar psíquico do estudante e favoreçam sua permanência na universidade. Também, outra justificativa é a função social do psicólogo, seu compromisso com a sociedade, que se evidencia quando se tem como preocupação o direito à educação.

No que se refere às implicações para a ciência, esta pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da atuação do psicólogo, principalmente nesses novos contextos, onde se faz necessário olhar além do contexto clínico individual e considerar a totalidade em que o sujeito está inserido. Além disso, apesar de existirem estudos direcionados ao público universitário, ainda há pouca produção nessa área. Dessa forma, buscou-se investigar uma realidade na qual me encontro inserida atualmente, permitindo possíveis comparações com pesquisas já realizadas em outras universidades. Apesar do desejo e necessidade de ações com foco em prevenção e em caráter institucional, a atuação clínica individual predomina em meu local de trabalho, devido à alta demanda por atendimentos psicoterápicos, principalmente pelos discentes.

## 1 A aprovação no vestibular e a entrada no Ensino Superior

O ingresso na universidade é uma grande conquista dos jovens, já que pode representar não somente a realização do curso escolhido, mas significa, muitas vezes, uma maior autonomia em relação ao mundo familiar. Entretanto, esse momento também pode ser carregado de dificuldades e complicações que demandam atenção e cuidado. As dificuldades, muitas vezes, advêm das transformações vivenciadas nesse processo, exigindo do estudante formas de se adaptar a essas mudanças.

Em estudo voltado à adaptação dos estudantes ao contexto universitário, Teixeira *et al.* (2008) buscaram descrever e investigar a experiência de ingresso e adaptação de calouros ao curso superior por meio da aplicação de entrevistas e análise fenomenológica dos dados. Os autores observaram um sentimento dúbio dos estudantes em relação à experiência de saída de casa de origem, já que, ao mesmo tempo em que a ausência das figuras paternas causa um desamparo, ela possibilita a independência, provocando uma sensação de autonomia e maturidade. No que se refere ao tema “Ingresso na vida acadêmica”, esse é percebido com grande impacto pelos calouros, devido a inúmeras mudanças. O seguinte trecho ilustra esse momento:

A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio, seja no sentido de se adaptar a novas regras da instituição e a novas pessoas, como colegas, professores ou funcionários. (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 186)

Ainda segundo Teixeira *et al.* (2008), os calouros começam a se enxergar com mais responsabilidades no âmbito profissional e pessoal. Verificaram, também, a relevância da amizade e a importância dos professores, tanto na parte acadêmica como pessoal, para que o estudante se sentisse adaptado ao curso e, assim, permanecesse na instituição.

O valor das relações no processo de adaptação à universidade também foi constatado por Teixeira, Castro e Zoltowski (2012). Esses pesquisadores trabalharam com o Modelo de Integração do Estudante, o qual foca a integração acadêmica e social e tiveram como objetivo identificar aspectos positivos e negativos dessas duas integrações. A primeira relaciona-se ao sentir-se pertencente ao ambiente universitário, ao seu contexto

e sua demanda; a segunda refere-se ao convívio com as outras pessoas, a satisfação e sucesso nessas vivências. Os resultados apontaram a importância das relações sociais para uma adaptação satisfatória, já que as amizades podem atuar como suporte emocional através do compartilhamento das experiências. A relação com os docentes também foi valorizada, principalmente quando essa extrapola a sala de aula e o professor se aproxima do estudante com intuito de acolhê-lo e ouvi-lo, tornando o ambiente menos ameaçador (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012).

A importância dos relacionamentos interpessoais no processo de adaptação acadêmica dos universitários foi o enfoque da pesquisa de Santos, Oliveira e Dias (2015). Essas estudosas buscaram identificar as características das relações dos estudantes com os seus pares e investigar suas influências na adaptação por meio de entrevistas semi-estruturadas e posterior análise de conteúdo. A análise das respostas revelou que os estudantes participantes, calouros e veteranos, identificam em seus colegas um apoio afetivo e emocional como também instrumental, ou seja, voltado para informações sobre disciplinas e dinâmica acadêmica, o que contribui para um melhor rendimento nos estudos e na adaptação acadêmica.

É possível notar pelos estudos relatados a importância dos relacionamentos interpessoais na adaptação a vida acadêmica, o que nos faz pensar nos possíveis efeitos quando esse cenário não se alcança, ou seja, quando há um déficit nas relações e o isolamento prevalece na maior parte do tempo. Considerando os benefícios das relações, pode-se pensar que o contrário, a solidão, pode ser devastadora para o estudante que se encontra nesse momento de sua vida. Segundo Venturini e Goulart (2016), a solidão é um fator de risco para o desenvolvimento de sofrimento psíquico e que uma solução seria uma universidade inclusiva, que teria como característica essencial a abertura para a sociedade, com um olhar diferenciado para os problemas sociais, como também para novas temáticas e questões que perpassam a vida das pessoas.

Outro interessante estudo voltado para os universitários foi o realizado por Oliveira e Dias (2014) que procurou conhecer e comparar as dificuldades enfrentadas por calouros e formandos ao longo da trajetória universitária, a partir de entrevista semi estruturada com 24 discentes de uma universidade. Os principais resultados revelaram semelhanças entre calouros(as) e formandos(as) no que se refere ao curso escolhido –



exigência nas disciplinas e expectativas frustradas – às dificuldades individuais e a saída de casa. Sobre as diferenças, os formandos(as) apresentaram maior preocupação para gerenciar o tempo dedicado ao estudo e a família e os calouros(as) queixaram-se mais por falta de apoio familiar em relação à escolha do curso. O apoio parental mostra-se fundamental, pois ao estimular o jovem com as atividades propostas pelo curso, colabora no processo de identificação com a profissão (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

A importância do apoio dos pais também foi constatada na pesquisa de Cervinski e Enricone (2012), a qual pretendeu conhecer a percepção de calouros universitários em relação ao processo de adaptação ao sair da casa dos pais para cursar o ensino superior, a partir da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas e duas perguntas descritivas. As autoras discutem que o vínculo com os pais e a dificuldade de lidar com a distância da casa e família – perder regalias, deparar-se com responsabilidades domésticas, ausência do apoio dos pais – são os principais obstáculos no processo de sair de casa para estudar em outro município.

A saudade que os estudantes universitários sentem de seus lares familiares e sua implicação no processo de adaptação no contexto universitário, o “homesickness” foi foco do estudo de Ferraz e Pereira (2002). Os resultados revelaram que os estudantes com uma instabilidade emocional maior apresentaram mais saudades da família, o que afeta o sucesso acadêmico do estudante, já que ele tende a buscar mais o ambiente familiar, afastando-se de atividades com os seus pares acadêmicos e dificultando sua integração a esse meio.

Dessa forma, apesar da mudança nas relações familiares ocorridas durante a universidade – devido ao próprio amadurecimento dos universitários, como também pelo afastamento e tempo reduzido dedicado à família – a rede de apoio familiar é relatada pelos discentes como fundamental na adaptação universitária e permanência no curso. O apoio familiar ocorre desde o fornecimento de uma base emocional segura, encorajando o estudante a enfrentar os possíveis empecilhos até o incentivo ao curso escolhido e suporte financeiro.

Entretanto, não são todas as famílias que assumem uma postura de apoio aos estudantes. Em alguns casos, como aqueles em que pais descobrem a orientação homos-

sexual dos filhos e não aceitam, há rompimentos de vínculos ou imposição de barreiras, dificultando a vida do estudante. A redução do dinheiro enviado para se manter na universidade, por exemplo, pode ser uma das formas de gerar um obstáculo a mais no cotidiano do estudante. Soliva e Silva (2014) tratam dessa questão:

A suspensão do suporte financeiro oferecido para as despesas pessoais, ou mesmo para outros gastos decorrentes da manutenção dos estudos, nos sugere formas de fazer valer a autoridade familiar em face da informação da homossexualidade do filho. (SOLIVA; SILVA, 2014, p.141)

Dessa forma, alguns estudantes que sofrem com a não aceitação de sua orientação sexual pela família e se enxergam dependentes financeiros deles buscam emprego para conseguirem seguir o curso e viverem de forma mais tranqüila sua sexualidade.

A dependência financeira também pesa para estudantes de famílias mais desfavorecidas economicamente, devido à pressão para conseguir um emprego e ajudar na renda da família ou reduzir os gastos inerentes a sua permanência na universidade. Como aponta Pimenta (2001, p. 89), “muitos estudantes, saídos da rede pública de ensino, não conseguem ter acesso ao ensino público superior, devendo, muitas vezes, buscar uma atividade remunerada a fim de poder pagar por seus estudos”.

Nota-se assim a importância do suporte social, que se concretiza pelos vínculos de amizade, construção de rede interpessoal e, quando existe, apoio dos familiares. Como aponta Souza (2017), o suporte social é um fator de proteção quanto a transtornos mentais. Assim, evidencia-se seu papel e sua colaboração para a adaptação e diminuição de sofrimento psíquico entre estudantes.

Entretanto, outras variáveis permeiam o processo adaptativo dos estudantes – como as novas regras e os novos saberes próprios do ambiente universitário – o que demanda uma aprendizagem prática, conforme Coulon (2017), que discute o processo de se sentir membro da universidade, denominado por ele como “tempo da afiliação”:

Os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. *Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas*: ele descobriu a prati-

calidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. (COULON, 2017. p.9, grifos do autor).

Desse modo, destacam-se as particularidades do contexto universitário e a adequação do indivíduo às suas nuances e características. Nos últimos anos, com programas voltados a democratização do ensino superior e criação e implantação de novas formas de ingresso a universidade, como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o cenário universitário vem se modificando, tópico que será abordado a seguir.

### 1.1 Sistema de Seleção Unificada - SiSU

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) obedece à Portaria Normativa Nº 2 de janeiro de 2010, a qual o institui e regulamenta um “sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes” (BRASIL, 2010). O inciso 1º do primeiro artigo trata da forma de seleção dos candidatos:

§1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009. (BRASIL, 2010)

Com a participação e adesão das universidades ao SiSU na maioria das universidades públicas, os antigos vestibulares foram substituídos pelo ENEM, o qual adquiriu novas atribuições que o elevaram a um posto de grande relevância no cenário educacional. Pode-se apontar aspectos favoráveis dessa mudança, principalmente para o estudante candidato, que ao invés de se preparar para um vestibular de cada instituição, com suas exigências específicas, se concentra em um processo único, que o possibilita concorrer às vagas de diversas instituições de interesse. Além disso, estudantes de regiões mais afastadas dos grandes centros podem concorrer às vagas por meio da unificação do sistema. Entretanto, para Luz e Veloso (2014, p.72), em relação ao SiSU,

Mesmo que se abram possibilidades de concorrência nacional e conseqüentemente a oportunidade de estudar em outra região, sem precisar se deslocar para fazer a prova, traz implicações no que se refere à assistência desse estudante em outro estado.

As autoras trazem à reflexão a necessidade de garantir permanência estudantil, ou seja, proporcionar condições para que o estudante não somente concorra e alcance a vaga numa instituição de ensino superior, mas também se mantenha inscrito no curso e participante ativo de suas atividades. Moradia estudantil, bolsa auxílio alimentação e transporte são alguns possíveis suportes que devem ser oferecidos e garantidos para democratização do acesso à educação, pois essa “ocorre atrelada às políticas de permanência, e, se a mobilidade é um dos eixos desse novo mecanismo, é preciso se pensar na assistência financeira, para que de fato a oportunidade ocorra” (LUZ; VELOSO, 2014, p. 73).

Quando se aborda a questão da permanência estudantil, faz-se necessário citar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual norteia as ações dos Programas de Assistência Estudantil das instituições públicas federais de ensino superior. De acordo com o artigo 1°:

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Constam no parágrafo 1° do artigo 3° do Decreto n° 7234, as áreas que as ações da assistência estudantil devem ser desenvolvidas. Faço um destaque para as quatro primeiras áreas citadas, do inciso I a IV: moradia estudantil, alimentação, transporte e atenção à saúde.

Há outros estudiosos que se debruçaram nas implicações da adoção desse novo processo de seleção para preenchimento das vagas por algumas instituições de ensino superior, tais como Nogueira *et al.* (2017), os quais apresentam reflexões interessantes por meio da análise da adesão da Universidade Federal de Minas Gerais ao SiSU. Um dos pontos refere-se às mudanças do comportamento de escolha do candidato nessa nova configuração, principalmente devido à possibilidade de simular na plataforma online, através da sua nota do Enem, possíveis cenários de aprovação ou não, conforme sua escolha na primeira ou segunda opção. Como eles observam “o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações iniciais, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p.7).

O resultado dessa escolha às vezes incompatível com os reais desejos do candidato acarreta, muitas vezes, na evasão. Sobre esse ponto, as análises realizadas por Nogueira *et al.* (2017) revelaram que, no caso da instituição analisada, não ocorreu um simples abandono, mas sim um remanejamento feito pelo próprio estudante de sua escolha inicial para outro curso dentro da própria instituição. Como ressaltam:

A ampliação da não matrícula de convocados, o abandono por parte de estudantes dos primeiros períodos e a intensificação do movimento de mudança de cursos tornaram o processo de ocupação das vagas menos eficiente e estável, exatamente o contrário do que se esperava com o SiSU.(NOGUEIRA *et al.*, 2017,p.26)

Li (2016) também pesquisou sobre as mudanças ocasionadas pela reestruturação do ENEM e implementação da plataforma SiSU, mais especificamente sobre os movimentos de migração intra e inter estadual dos candidatos e os índices de evasão. Os resultados encontrados apontaram para um aumento da migração interestadual e uma diminuição nos deslocamentos dentro do estado de localidade do estudante. No tocante à evasão, os dados revelaram uma maior evasão no primeiro ano e uma probabilidade maior de mudança de instituição antes de completar o curso.

Como a própria autora ressalva, “apesar da relevância da política e dos seus efeitos, a avaliação desses impactos ainda é principiante” (Li, 2016, p. 79). Nessa mesma linha de pensamento, Nogueira *et al.* (2017, p. 26) salientam:

Antes de tudo, é preciso considerar que o SiSU, assim como a Lei de Cotas, ainda está em processo de implementação e que, portanto, seus benefícios podem ainda não ter sido plenamente produzidos. Além disso, os dados sugerem que as consequências da adoção do SiSU são complexas e diferenciadas conforme os cursos da universidade, o que exigirá análises muito mais detalhadas antes de qualquer avaliação conclusiva sobre suas vantagens e desvantagens.

Esses mesmos autores acentuam a importância da implantação do sistema SiSU destacando sua articulação com a lei de reserva de vagas. No próximo item será discutida a Lei de Cotas e a Política de Ações Afirmativas.

## 1.2 Lei de Cotas e Ações Afirmativas

A Lei de Cotas ou Lei nº 12.711 foi sancionada no dia 29 de agosto de 2012 e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, mais precisamente sobre a reserva de vagas para estudantes que

tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e/ou que sejam oriundos de famílias com renda igual ou inferior um salário-mínimo e meio per capita e /ou que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas.

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei nº 12.711 para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A política de cotas tem como objetivo promover a inclusão social e igualdade de direitos de grupos historicamente discriminados pela sociedade. Entretanto, o acesso à universidade é somente um passo para alcançar esse propósito, pois, como já mencionado, faz-se necessário proporcionar meios para a permanência do estudante na instituição de ensino superior e eliminar fatores que possam levar ao abandono e evasão.

Particularmente em relação a esses grupos, marginalizados por décadas e que ainda sofrem com preconceitos e exclusões, são essenciais ações que minimizem as desigualdades e que garantam, efetivamente, sua inclusão na educação superior. Nesse cenário emergem as ações afirmativas, as quais consistem em:

Políticas de inclusão social, implantadas através de medidas especiais temporárias determinadas por lei, podendo ser públicas ou privadas, compulsórias ou facultativas, sejam no âmbito federal, estadual, municipal ou estabelecidas em planos institucionais para: a) eliminar desigualdades historicamente acumuladas; b) garantir a igualdade de oportunidade e tratamento; c) compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros; d) promover o reconhecimento e valorização da história e cultura dos diferentes povos que compõem as nações. (NEAB, p.8).

O estudo de Silva, Pinezi e Zimmerman (2012) buscou verificar as mudanças no perfil dos estudantes da UFABC com a adoção das cotas. Os resultados indicaram uma maior participação de jovens pretos e pardos e oriundos de escolas públicas nos seus primeiros vestibulares. Entretanto, já no terceiro processo seletivo, notou-se um aumento de candidatos brancos e provenientes de escolas particulares. Um dos fatores discutidos pelos autores foi “o divórcio entre os programas de assistência estudantil e de iniciação científica da universidade e o sistema de cotas sociais e raciais desenvolvido pela

instituição” (SILVA; PINEZI; ZIMERMAN, 2012, p. 154) para a importância do entrelaçamento das políticas de ingresso com as políticas de permanência.

Guarnieri e Melo-Silva (2017) sistematizaram publicações sobre as Cotas em uma década no Brasil e observam que:

Mesmo com a aprovação da Lei de Cotas, é necessário avançar. As cotas são uma realidade brasileira que já superaram a condição “morediça” de sua constitucionalidade. A experiência brasileira com Cotas no Ensino Superior tem se mostrado campo fértil de investigação sobre uma política de ação afirmativa em um país marcado pela desigualdade socioeconômica, e que vem evidenciando novas possibilidades de implementação da medida a partir da superação da dicotomia a favor ou contra. (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 189)

A implantação da plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e da Lei de Cotas aponta para mudanças no perfil dos estudantes universitários. No entanto, levando em conta que grande parcela dos ingressantes nas instituições de ensino superior é jovem, é possível traçar elementos comuns que os representam como também identificar situações que afetam a maioria deles. Um exemplo, já apresentado, refere-se à adaptação à universidade, que pode ser bastante difícil para os estudantes. Para outros, as angústias dessa passagem para o Ensino Superior podem desencadear sofrimento psíquico e agravar transtornos mentais, como ansiedade e depressão.

## 2 A trajetória universitária: possíveis elementos comuns dessa vivência

Quando se fala em universitário, logo vêm à imagem de grupos de jovens carregando livros ou mochilas, indicando serem estudantes. Seus rostos, suas vestimentas, seus comportamentos revelam ou geram suspeitas de suas idades, os quais possivelmente estão na adolescência ou são jovens adultos.

Para Carvajal (2001, p.119), “o universitário começa em geral sendo um adolescente nuclear e termina como adolescente juvenil”. No que se refere a grupos, na etapa nuclear, “o importante é ser aceito por alguém do grupo e, portanto ser incluído nele por um iniciado; uma vez dentro do grupo, o segundo passo é ser admirado, respeitado e idealizado” (CARVAJAL, 2001, p. 86). Já na etapa juvenil, eles precisam do grupo, porém de forma menos intensa do que a etapa anterior, com relações interpessoais mais estáveis e menos vinculadas a necessidade de afirmação da identidade.

Outro aspecto relevante refere-se aos conflitos com autoridade, o qual se caracteriza na etapa nuclear pela:

Presença de uma oposição organizada e ativa contra os símbolos de autoridade. A originalidade defensiva ante os modelos adultos é evidente. É a época do surgimento de um modelo *anti-adulto* desafiador. (CARVAJAL, 2001, p.92, grifos do autor).

Na adolescência juvenil, observa-se uma mudança no comportamento devido ao fato de começarem a se enxergar como “cidadãos ativos e a entender e respeitar as regras do jogo social” (CARVAJAL, 2001, p.100). Esse autor acrescenta que é importante para os jovens serem considerados inteligentes, produtivos e capazes.

Ainda sobre a adolescência, Calligaris (2000) traz a idéia de moratória, explicando que os adolescentes já apresentam condições para trabalhar ou se relacionar com outras pessoas sexualmente. No entanto, precisam aguardar para serem reconhecidos como adultos:

A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja duração é misteriosa. (CALLIGARIS, 2000, p.18).



No caso dos universitários, a grande maioria situa-se na faixa etária dos 18 aos 24 anos, momento destacado por Sposito, Souza e Silva (2018, p.9) “em que a heterogeneidade de situações vividas no âmbito dos estudos, do trabalho e da vida familiar mais se acentua”.

Essa população é denominada também como jovens adultos. Quando se pensa em juventude, interessante a seguinte colocação de um estudo que aborda o perfil da juventude brasileira:

As condições de vida e os problemas sócio-culturais podem interferir no desempenho escolar dos jovens, principalmente aqueles oriundos das classes populares (...) O trabalho pode distanciar o jovem da educação, a cultura familiar de pouca valorização dos estudos também pode ser um elemento que ajuda a explicar a crise do sistema educacional. Mas a idéia de uma escola que “forma para o trabalho”, predominantemente presente na escola pública no qual é freqüentada por uma maioria de jovens empobrecidos, não atrai a juventude e se constitui no principal fator de evasão escolar no Brasil.(SOFIOTI, 2008 p. 7)

Diante do mencionado, fica clara a importância de reconhecer que, apesar de elementos comuns que os caracterizam, há diferenças que distinguem os jovens, como histórico familiar e condições sócio-econômicas, diferenças essas que influenciam nas suas escolhas e trajetórias.

Ao juntar a esse momento as próprias especificidades do período histórico atual, classificado como “Pós-Moderno”, evidenciam-se os possíveis atravessamentos históricos, sociais e culturais presentes nos modos de ser e estar dos jovens na sociedade contemporânea. Outeiral (2008) apresenta algumas características da Pós-Modernidade tais como “velocidade, banalização, cultura do descartável, fragmentação, globalização, mundo de imagens, virtualidade, simulacro, paródia, dessubjetivação, deshistorização, desterritorialização” (p. 116).

Dentro desse contexto, esse autor aponta para o surgimento de um novo paradigma, o do impulso-ação, o qual substituiu o tradicional impulso-pensamento-ação. (p. 120). É possível entrever da adoção desse novo tipo de postura os riscos de tomar decisões precipitadas e envolver-se em tramas prejudiciais a si próprios.

Ainda, Calligaris (2000) aborda a insatisfação presente no sujeito, sendo um traço estimulado para aumentar o consumo. Ao falar sobre o homem moderno, afirma:

É indispensável que ele seja insatisfeito constitutivamente, por definição. Pois seu lugar no mundo não pode nem deve ser mais definido do que sua aspiração – como se diz – de subir na vida, sua ambição, sua inveja. (CALLIGARIS, 2000, p. 64).

É dentro desse contexto mais global que abarca o indivíduo e o afeta, física e emocionalmente, que se pensa também o conceito de “Saúde Mental”. No geral, quando se emprega esse termo, ainda se associa a pessoas que apresentam transtornos psiquiátricos sérios, alguns, até mesmo, incapacitantes. Na contramão dessa visão, essa pesquisa alinha-se com a concepção de se compreender o adoecer de forma mais ampla. Bleger (1992), citado por Contini (2000), conceitua saúde como bem estar-geral, não somente a ausência de doença. Para Campos (2003, p.23):

A doença, o risco de adoecer e a vulnerabilidade são induzidos por situações inerentes às pessoas ou ao contexto em que vivem. Nesse sentido, a vigilância atua sobre o “território”, sobre “instituições” e sobre a “coletividade”.

Considerando que a maior parte dos estudantes universitários são jovens, nota-se que há muitas questões, internas e externas, que podem favorecer o surgimento de angústias e sofrimento psíquico, afetando a saúde mental. Além dessas, ao levar em conta o ambiente desta pesquisa, existem as particularidades dos *campi* universitários. As próximas seções discutirão esses itens.

## 2.1 A escolha do curso e o adentrar no mundo do trabalho

A decisão pelo curso de graduação, na maioria das vezes, é permeada por dúvidas, influências, pressões, anseios, sonhos e questionamentos e, por isso, não é uma tarefa fácil. Sua complexidade está atrelada à relevância dessa escolha na vida de uma pessoa:

Quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira. Está escolhendo “com que” trabalhar, está definindo “para que” fazê-lo, está pensando num sentido para sua vida, está escolhendo um “como”, delimitando um “quando” e “onde”, isto é, está escolhendo o inserir-se em uma área específica da realidade ocupacional. Está definindo quem vai ser, ou seja, escolhendo um papel adulto e, para fazê-lo, não pode se basear noutra coisa que não o “quem” é. (BOHOSLAVSKY, 1977, p. 79)

Dessa forma, é evidente o quanto essa escolha pode ser repleta de inquietações e provocar confusão. Às vezes, descobre-se que o curso selecionado não corresponde às expectativas da carreira pretendida no seu transcorrer, no contato com as disciplinas e acesso as possibilidades de atuações. Freitas e Oliveira (2017) realizaram pesquisa com grupo de estudantes que não pretendiam trabalhar na área de formação após conclusão do curso. Um aspecto interessante dos resultados encontrados é que, apesar das queixas e angústias surgidas pelo reconhecimento da não-identificação com o curso, não se observou ações de busca por outras carreiras, indicando um fraco envolvimento com a construção da carreira. Uma hipótese para essa postura é a concepção de que o importante é ter um diploma de curso superior, trazendo pensamentos de pais ou familiares, sendo que, para o próprio estudante, talvez o diploma não influencie no projeto pessoal.

No que se refere aos critérios de escolha do curso, Lehman, Uvaldo e Silva (2006) notaram mudanças no perfil dos jovens que buscaram o Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Universidade de São Paulo (USP), já que grande parcela dos jovens mostra-se mais voltada para as perspectivas do mercado de trabalho e oportunidade na carreira que para a realização pessoal na escolha do curso.

Sobre os conflitos relacionados à escolha profissional, Malki (2015) encontrou 37 motivos de procura pelo serviço de orientação profissional oferecido pelo Núcleo de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo no período de 2007 a 2012, os quais foram classificados e formaram as seguintes categorias:

(A) Motivos relacionados ao processo de escolha inicial; (B) Questões emocionais; (C) Motivos ligados ao curso; (D) Motivos ligados a profissionalização; (E) Motivos ligados ao processo do aluno à adaptação ao curso, à cidade e /ou à rotina universitária; (F) Motivos ligados ao vínculo com a USP; (G) Planejamento de carreira; (H) Razões financeiras e (I) Não foi possível fechar diagnóstico. (MALKI, 2015, p.213)

A mesma autora ressalta, ao refletir sobre a relação do curso com o ambiente de trabalho, que “mesmo para aqueles que já contavam com uma carreira anterior ao ingresso, o curso escolhido não deixa de ser um preâmbulo ao universo do trabalho na carreira propriamente dita” (p. 39).

Sob esse prisma, pode-se pensar em aspectos que envolvem o mundo do trabalho, desde as disputas internas por uma colocação e alcance de um posto importante na

hierarquia de uma empresa até o contato com situações dolorosas e desgastantes inerentes ao ofício da profissão escolhida. É claro que há gratificações no trabalho, as quais possivelmente norteiam as escolhas dos estudantes. O sofrimento psíquico, entretanto, também emerge no ambiente de trabalho (DEJOURS, 1987).

Se a escolha do curso mostra-se repleta de elementos conturbadores, a proximidade do fim da graduação e a passagem para o mercado de trabalho não é diferente. Segundo Oliveira, Detomini e Melo-Silva (2013, p. 501):

O fim do curso suscita uma ambivalência de sentimentos. Se, por um lado, os formandos se sentem felizes por superarem as dificuldades do caminho e vitoriosos pela conquista de um diploma de curso superior, por outro, sentem medo, apreensão e insegurança por não saberem o que encontrarão no futuro, se serão capazes de colocar em prática tudo o que aprenderam durante os anos de graduação.

Nessa perspectiva, disponibilizar serviços de orientação profissional e de planejamento e desenvolvimento de carreira são possíveis soluções que a instituição de Ensino Superior pode adotar para mitigar as dificuldades encontradas na transição entre universidade e mundo do trabalho.

## 2.2 Desempenho acadêmico: exigências e sobrecarga de tarefas

Muitas dúvidas sobre a escolha do curso surgem quando os universitários têm contato com as disciplinas e encontram dificuldades de compreensão do conteúdo e resolução das tarefas solicitadas, resultando em reprovações e permanências estendidas na universidade. A dificuldade é vista pelo estudante como um sinal de que não se enquadra na profissão, pois concebe que deveria ter um mínimo de facilidade com os conceitos inerentes das teorias que embasarão a prática futura.

No entanto, a questão emblemática desse cenário não é a dúvida sobre a carreira, mas sim o quanto impacta na auto-imagem do estudante, já que a nota ruim abala sua auto-estima e o faz questionar sobre suas habilidades e competências. Para Benevides-Pereira e Gonçalves (2009, p.11):

Quando recebem os primeiros resultados dos exames, vem a frustração maior: como encarar as notas baixas, freqüentes no início do curso, se sempre foram os primeiros da classe durante todo o ensino fundamental e médio? Como fazer para recuperar

essas notas? E a auto-estima? Percebem que precisam reaprender a estudar.

Inicia-se uma busca incessante para se adequar aos padrões de exigência do contexto universitário. Segundo Muzzolon (2016, p.19):

O estudante universitário, muitas vezes, é obrigado a atender todas as exigências de seu curso, transformando seu comportamento, buscando maior produtividade, maior conhecimento, maior abrangência na sua ação, enfim, buscando a excelência esperada pelo meio no qual está inserido. Tal comportamento reativo tem um preço que é diferente para cada um na medida em que interfere de maneira particular no seu equilíbrio e qualidade de vida.

Muitas vezes, os parâmetros do “perfeito”, do “ideal”, da “performance excelente”, advêm do melhor desempenho apresentado pelos outros colegas de turma em uma determinada avaliação de disciplina. Os fatores que levaram a uma nota mais alta de um específico aluno ou, até mesmo de uma parcela da classe, podem ser inúmeros. Entretanto, isso não será considerado na maioria das vezes e a mensagem que permanece no estudante que teve um desempenho inferior será a de que ele não se esforçou o suficiente, levando-o a se sentir culpado. A palavra “insuficiente” é constante nas queixas dos estudantes, porém sempre dirigida a si mesmo, indicando uma incapacidade de realização das tarefas acadêmicas. Segundo Xavier, Nunes e Santos (2008, p. 430):

Experiências produzidas no espaço acadêmico como realização de trabalhos, artigos, aulas, pesquisas irão produzir multiplicidades de sentidos que serão incorporados pelo sujeito. Estes sentidos produzidos poderão relacionar-se a vivências emocionais de fracasso, êxito, conquista etc. e necessitarão de contínua interação de organização/desorganização do aparelho psíquico, a fim de superar conflitos e possibilitar uma integração criativa diante de novas e contínuas experiências intersubjetivas.

Em grande parte das vezes, essa insuficiência tão pronunciada pelos estudantes está relacionada à fraca preparação no Ensino Médio no que se refere a aprendizado de conteúdos que são a base preliminar para aprofundamentos no Ensino Superior. Conforme Fagundes (2014, p. 519) “podemos relacionar as competências aprendidas na escola como elementos básicos do progresso que pode ser alcançado durante os estudos na universidade”. Apesar do reconhecimento da defasagem do ensino por alguns estudantes, a autocobrança por um desempenho ótimo, independente das possíveis variáveis intervenientes, permanece, levando-os a se enxergarem como incapazes. Como já dito,

muitas vezes, há o abalo da auto-estima; em alguns casos, esse é o primeiro sintoma de adoecimento, sinalizando quadros psicológicos mais sérios.

### 2.3 O adoecimento e o surgimento de transtornos mentais

Caixeta (2011) teve como enfoque de sua tese de mestrado o sofrimento psíquico dos estudantes universitários. Segundo a autora,

O sofrimento psíquico é entendido como um conjunto de condições psicológicas, ocasionadas por situações reais ou não, que gera mal-estar, este, por sua vez, ultrapassa o desconforto de ordem fisiológica, sendo seus principais sintomas de ordem emocional e relacional. (CAIXETA, 2011, p. 29).

Para essa autora, a própria organização do ensino superior, voltada para formação profissional, provoca uma necessidade no aluno de corresponder às expectativas referentes a essa formação, que muitas das vezes, pode entrar em choque com as necessidades do sujeito e, nesse embate, desencadear sofrimento psíquico. Na busca por corresponder às expectativas de familiares, de professores e as próprias, muitos universitários utilizam como referência uma imagem ideal de profissional, a qual esbarra na perfeição e, por isso, pode não ser alcançada, levando a frustração (CAIXETA, 2011).

Por meio de estudo de caso, utilizando a metodologia de história de vida e entrevistas clínicas, em um paradigma teórico psicanalítico, os resultados encontrados por Caixeta (2011) revelaram que, para as universitárias participantes, o principal fator de sofrimento psíquico encontrava-se no medo de falar em público e que a apreensão relacionada às avaliações acadêmicas não estavam necessariamente atreladas à obtenção de conhecimento e aprovação em disciplinas, mas sim ao agradar aos outros, representados por professores e amigos. Essa necessidade de agradar as outras pessoas pode estar associada ao desejo de ser aceito no novo grupo social, colaborando para o sentimento de pertencimento e para a formação da identidade.

Em outros países, como é o caso de Portugal, é notável a grande produção de pesquisas com foco nos estudantes universitários. Uma das pesquisas mais recentes, realizada por Nogueira (2017) teve como um dos objetivos identificar preditores de bem-estar psicológico nessa população. Os resultados revelaram que ser do gênero masculi-

no, possuir relação amorosa satisfatória, apresentar bom desempenho acadêmico, praticar exercícios físicos, dormir ao menos sete horas de sono, ter satisfação com o suporte social e com a vida acadêmica são preditores de bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior.

Diante desse panorama, o sofrimento psíquico pode surgir e afetar os universitários, podendo gerar quadros como a ansiedade e a depressão. Importante ressaltar que a ansiedade não é sempre um transtorno e que, em alguns momentos, é uma reação considerada natural, como em situações de transição – onde há muitos elementos que podem causar receio e medo pelo simples fato de serem desconhecidos – por exemplo, na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior. No entanto, o que está sendo considerado aqui é quando essa ansiedade excede o seu nível normal e começa interferir na rotina dos estudantes.

Algumas pesquisas já levantaram essa preocupação e buscaram investigar a prevalência de alguns transtornos mentais entre a população universitária. A título de comparação, os resultados do estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005a), demonstraram índice de Transtornos Mentais Comuns (TMC)<sup>1</sup> inferior a outros estudos realizados com universitários, porém bem acima daqueles encontrados em estudos votados à população brasileira como um todo.

Nesse campo predominam pesquisas realizadas com estudantes da área da saúde, principalmente do curso de Medicina. O estudo transversal de Lima, Domingues e Cerqueira (2006), que teve como objetivo estimar a prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) em estudantes de medicina de uma faculdade de Botucatu – SP, revelou uma prevalência de 44,7% de TMC entre os estudantes analisados. Já a pesquisa longitudinal de Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) indicou que o terceiro e o quarto anos do curso de Medicina analisado são os mais críticos e, no decorrer do curso, as atitudes de desumanização aumentam. Esse tipo de comportamento nos demonstra como as atividades inerentes da própria formação podem desencadear perturbações emocionais.

---

1 A sigla TMC significa Transtornos Mentais Comuns e é empregada para quadros mais frequentes e menos graves, como sintomas de ansiedade, depressivos e somatoformes.

Muzzolon (2016), em pesquisa com alunos dos cursos de Medicina e Direito, observou a dificuldade em realizar todas as tarefas próprias do currículo – com conteúdo específico e complexo e de difícil assimilação em pouco tempo – o que se soma às atividades extras assumidas devido à competição implícita nas relações entre os colegas de sala, afetando os relacionamentos interpessoais.

Algumas pesquisas foram realizadas com o objetivo de investigar sofrimento psíquico entre estudantes universitários de diversas áreas de conhecimento, como por exemplo, o estudo de Ferreira *et al.* (2009), que buscou verificar os níveis de ansiedade em estudantes distribuídos nas áreas biomédica, humanística e tecnológica da UFRN. Os resultados encontrados demonstraram que os estudantes das três áreas de conhecimento citadas apresentaram médias de ansiedade dentro das médias esperadas para estudantes do ciclo básico. Entretanto, uma análise mais minuciosa por sexo revelou que os estudantes do sexo masculino da área biomédica são e estão mais ansiosos que os homens das áreas humanística e tecnológica. Esse é um dado que contraria outras pesquisas, que apontam as mulheres com maior prevalência de transtornos psíquicos. Outro ponto interessante abordado pelas autoras é sobre como a ansiedade pode interferir no rendimento acadêmico do estudante universitário. Para elas, “níveis elevados de ansiedade podem provocar percepções negativas quanto às habilidades motoras e intelectuais do indivíduo” (FERREIRA *et al.*, 2009, p. 974).

Brandter e Bardagi (2009) investigaram sintomas de ansiedade e depressão em 200 estudantes universitários, iniciantes e finalistas, de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Destaca-se dos resultados os maiores níveis de ansiedade e depressão entre as mulheres do que entre homens e índices significativamente mais altos de depressão entre alunos de início de curso comparados aos de final de curso. No estudo, estudantes de cursos da área de humanas mostraram-se mais depressivos que estudantes da área de exatas.

Cerchiani, Caetano e Faccenda (2005a) realizaram estudo o qual teve como objetivo estimar a incidência de Transtornos Mentais Menores (TTM)<sup>2</sup> – ansiedade, de-

---

2 TTM significa Transtornos Mentais Menores e é outra terminologia para se referir aos Transtornos Mentais Comuns (Cerchiari; Caetano; Faccenda, 2005).



pressão e distúrbios psicossomáticos – nessa população, como também verificar a associação com variáveis sociais e acadêmicas. Os resultados demonstraram que 25% da amostra analisada apresentaram TTM e o principal problema de saúde mental foi o de distúrbios psicossomáticos, seguidos por tensão ou estresse psíquico e falta de confiança na capacidade de desempenho. No que se refere às variáveis, encontraram-se relações com as variáveis gênero, atividade remunerada e tipo de moradia. Ser mulher, a ausência de uma atividade remunerada e morar em repúblicas se mostraram associados a uma prevalência maior de transtornos mentais menores.

O estudo de Souza (2017) buscou investigar prevalência de depressão, ansiedade, estresse, sintomas de solidão e suporte social entre universitários, por meio de respostas a uma plataforma online. Os resultados indicaram que 59,2% estudantes tinham sintomas de depressão, 70,4% ansiedade e 78,1% estresse, além de 47% dos universitários afirmarem presença de sentimento de solidão e 12% baixo nível de suporte social.

Há também pesquisas voltadas para cursos específicos que não são da área da saúde, como a realizada por Santos *et al.* (2012), com estudantes de engenharia de uma universidade pública e de uma universidade privada, baseada em questionário. Os resultados indicaram dificuldades na autonomia nos estudos, pois no Ensino Médio estudavam devido às pressões de professores e pais; já no Ensino Superior, o hábito do estudo deve partir do estudante. O estudo identificou também problemas com a metodologia de avaliação dos professores e linguagem técnica dos livros; e contratempos estruturais, como ausência de professores e inexistência de laboratórios.

Outros aspectos podem afetar e gerar sofrimento psíquico nos estudantes, como o sentimento de não-pertencimento a esse espaço devido às condições sócio-econômicas. O estudo de Piotto (2010) retrata a trajetória escolar até a entrada e permanência no Ensino Superior de cinco estudantes provenientes de escola pública ou escola particular realizada com bolsa de estudo. Apesar das angústias resultantes da desigualdade social escancarada e do sentimento de deslocamento nesses estudantes, como se não pudessem ou não deveriam estar freqüentando aquele ambiente, a conquista da universidade pública acarretou uma mudança de expectativa de vida não somente nos estudantes, mas em seus familiares, os quais começaram a enxergar o acesso à universidade como uma ruptura da predestinação social às quais sentiam que estavam fadados.

Conforme a literatura mostra, o sofrimento psíquico está presente entre os estudantes universitários, o qual pode ser provocado por fatores econômicos, sociais e pessoais, formando em alguns casos, quadros de ansiedade, estresse e depressão. Sobre esse último, um dos sintomas indicativos de sua gravidade são ideações e tentativas de suicídio.

Nos últimos anos, aumentou-se a veiculação de notícias sobre suicídios entre universitários, principalmente nos meios virtuais. Dutra (2012) traz à tona a questão do suicídio entre os universitários, traçando relações com a sociedade contemporânea. A autora dialoga com Bauman (2007), trazendo o conceito de liquidez em suas reflexões:

Conseqüência da coisificação do ser humano, nesse contexto social, tudo se esvai, como um líquido que escorre por entre nossas mãos sem que consigamos senti-lo por muito tempo, inclusive os vínculos afetivos... A sociedade contemporânea é marcada pela cultura midiática, cuja filosofia preconiza a busca da beleza, a valorização da imagem, a aparência e a felicidade a todo custo. O consumo é o grande valor adotado e perseguido por todos. Consume-se de tudo: desde os *fast-foods* às drogas, de todas as espécies, que eliminam a dor, promovem o bem-estar e a felicidade, ainda que à custa estado de entorpecimento que “apaga” os sentimentos, e por que não dizer, elimina os sentidos de ser. Não mais é permitido ficar triste, chorar, sentir-se infeliz. Como se fosse proibido existir, no sentido da incompletude e de um ser finito, para quem o mundo será sempre inóspito. (DUTRA, 2012, p. 932).

A autora interliga, dessa forma, os possíveis motivos da ideação ou tentativa suicida ao vazio que permeia o mundo contemporâneo, principalmente na fragilidade dos vínculos de afeto. Pode-se pensar também na impossibilidade de se existir enquanto ser humano, já que não se é permitido sentir plenamente, ou seja, sofrer e chorar.

O sofrimento e adoecimento psíquicos na vivência universitária demandam atenção e cuidado das instituições, muitos das quais respondem a essa demanda por meio de serviços voltados especificamente para essas questões, promovendo acolhimento e acompanhamento dos universitários no que tange ao seu bem estar psicológico. No próximo item, serão apresentados alguns serviços já implantados nas instituições federais de ensino superior como também pesquisas sobre o perfil de seus usuários.

#### 2.4 Os Serviços de Psicologia nos *campi* universitários

Como foi visto, a entrada e permanência na universidade podem provocar instabilidade emocional e afetar a saúde psíquica dos estudantes. Dentro dessa perspectiva, identificam-se fatores que atravessam o sujeito e afetam o seu estado e seu modo de ser, interligados ao contexto sócio político e econômico no qual está inserido. Dessa forma, pode-se pensar que o contexto universitário influencia nos modos de subjetividade dos integrantes de sua comunidade como, por exemplo, nos discentes. Acerca disso, Contini (2000, p. 49) ressalta que:

No caso das instituições educacionais, o conhecimento das relações entre sociedade, educação e sujeito, é fundamental para a compreensão da instituição inserida na vida social. Somente com a clareza sobre esse contexto, será possível o psicólogo entender a especificidade desse espaço institucional e as relações que nele são construídas.

A atuação do psicólogo nas instituições universitárias como agente de promoção da saúde mental revela uma prática que se situa no limiar entre as práticas da psicologia clínica, social e escolar. Oliveira e Marinho-Araújo (2009) retomam a concepção inicial da atuação no campo da Psicologia Escolar, que se resumia à transposição do modelo clínico para o ambiente escolar, com aplicação de instrumentos de avaliação, o que acarretava na responsabilização do aluno por suas dificuldades de aprendizagem. As autoras discutem as mudanças ocorridas na atuação e no olhar dos profissionais, enxergando fatores além dos individuais no surgimento de problemas de ensino e aprendizagem, acrescentando que:

Faz-se extremamente necessário abandonar as concepções e práticas que entendem os fenômenos educativos sobre o prisma individual e dissociado do contexto histórico-social no qual está inserido, devendo se encaminhar para a adoção de concepções relacionais, integradoras e amplas. (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 655).

Oliveira (2011) apresenta um panorama dos serviços realizados por esses profissionais em instituições de ensino superior e constata que o público mais atendido são os discentes e a principal atividade executada pelo psicólogo escolar é o atendimento e orientação aos alunos, o que confirma dados obtidos há uma década por Serpa e Santos (2001), citados por Oliveira (2011). Entretanto, verificou-se o surgimento de outras atuações denominadas nesse estudo como “formas de atuações emergentes”. Algumas delas são: atendimento a funcionários, recepção a calouros, realização de workshops, ofi-

cinas e palestras direcionadas ao desenvolvimento integral do aluno, avaliação de docente e elaboração da política educacional (OLIVEIRA, 2011).

Apesar do surgimento de novas formas de atuações, contudo, ainda é muito presente o atendimento individualizado. A modalidade mais empregada é da terapia breve focal, pois conforme Caixeta (2011, p. 50) “a idéia de uma escuta terapêutica breve a estudantes é uma possibilidade de intervenção em crise, muitas vezes desencadeados na universidade, mas não necessariamente pela universidade”.

A importância de uma política pública dirigida especificamente para as questões de saúde mental do universitário, embasado nas pesquisas que indicam especificidade desse público como também particularidades do contexto e da vivência universitária, é levantada por Bleicher e Oliveira (2016, p.546):

O entendimento de que os estudantes do ensino federal são especialmente vulneráveis a algumas formas de adoecimento, sobretudo em questões relacionadas à saúde mental, é a justificativa para a necessidade de criação de uma política pública específica.

Algumas pesquisas já foram realizadas tendo como pano de fundo serviços de atendimento psicológico nos campi universitários, com propósito de descobrir quais são os principais motivos de busca por esse serviço. Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005b) traçam um panorama histórico destes serviços, os quais começam a ser ofertados nos Estados Unidos a partir de 1910, tendo na década de 50 surgido iniciativas de implantação em alguns países da Europa, como Inglaterra, França e Alemanha. No Brasil, em 1957, foi criado o primeiro Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica, exclusivo inicialmente para os alunos de medicina, na Universidade Federal de Pernambuco. Na década de 60, implantou-se o Serviço de Saúde Mental destinado aos universitários nas universidades federais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em 1987, foi criado o Serviço de Atendimento Psicológico e Psiquiátrico ao Estudante (SAPPE) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Xavier, Nunes e Santos (2008), através da análise do relato oral de um estudante que procurou o Núcleo de atendimento e práticas psicológicas da Universidade Estadual do Ceará, jogam luz às possíveis problemáticas inerentes ao contexto acadêmico em interface com a subjetividade dos estudantes:

Pensando na sua fala e nas inúmeras emoções que o aprender mobiliza em sua vida, ressaltamos a importância que a trajetória de vida possui na aprendizagem do sujeito e da necessidade de repensar os sentidos subjetivos que a formação universitária produz nos indivíduos. Vivências de exclusão, preconceito, fracasso, autoritarismo e desrespeito, infelizmente, são recorrentes, o que conduz a se pensar que o sofrimento psíquico, embora fundado em um mal-estar estruturante (Birman, 2005), precisa ser continuamente repensado em seu dinamismo social. (XAVIER, NUNES, SANTOS, 2008, p.18).

A pesquisa de Hahn (1994) teve como objetivo caracterizar os estudantes universitários da cidade de São Carlos que se utilizaram do Serviço de Orientação e Educação em Saúde (SOES), localizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos, através de uma pesquisa retrospectiva de 66 prontuários ao longo de quatro anos (1990-1993). Os resultados apontaram para uma clientela majoritariamente feminina, na faixa etária de 19 a 22 anos, e o predomínio de ansiedade, depressão reativa ou situacional e reações de ajustamento entre os quadros psicopatológicos, com poucos quadros graves. Além disso, os resultados indicaram que a procedência geográfica, as condições de habitação e os três primeiros semestres do curso são fatores que se correlacionam com a vulnerabilidade emocional do estudante e conseqüentemente, com sua busca por um serviço de apoio.

No que tange às queixas e possíveis transtornos apresentados pelos universitários demandantes do serviço, o estudo de Peres, Santos e Coelho (2004) realizado no campus Assis da Universidade Estadual de São Paulo também apontou que a maioria dos usuários eram mulheres, estavam na faixa dos 19 aos 22 anos e apresentavam dificuldades psicológicas moderadas, relacionadas a saudades de casa e dificuldade de adaptação. Outro estudo com pretensões de caracterizar, em termos demográficos e clínicos, a clientela que utilizou um serviço universitário foi o de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005b), com 81 prontuários do Centro de Atendimento Psicológico da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e que mostrou que 88% dos atendidos tinham entre 19 e 20 anos, 83% eram mulheres e 38% tinham diagnóstico de ansiedade generalizada.

A pesquisa de Campos (2016) realizada no SAPPE da UNICAMP retratou uma parte do universo desse serviço ao analisar retrospectivamente os prontuários de 1237

alunos atendidos entre 2004 e 2011. Os resultados revelaram que a população atendida tinha idade média de 25,3 anos, 62,3% pertenciam à graduação, 56,9% eram do sexo feminino, 81,1% eram solteiros e 59,9% não dependiam de recursos familiares para se sustentarem. No que concerne aos diagnósticos, aproximadamente 15% do total representavam casos mais graves.

Observam-se diferenças nos nomes desses serviços e na alocação no organograma institucional, às vezes pertencendo à pró-reitorias dirigidas às ações acadêmicas, integradas a pró-reitorias responsáveis pelas ações de assistência e permanência estudantil, ou ainda vinculada a algum departamento de curso.

### **3 Objetivos**

#### 3.1 Geral

Investigar o contexto universitário e suas implicações na saúde mental dos(as) estudantes.

#### 3.2 Específico

Identificar quais elementos do ambiente acadêmico se relacionam com as queixas psicológicas apresentadas pelos(as) estudantes;

Apontar possíveis ações que podem ser implantadas nas universidades para promoção de saúde mental.

## 4 Metodologia

### 4.1 Cenário da pesquisa

O contexto mais amplo é o da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, o qual abrange toda a estrutura física e as relações estabelecidas entre as pessoas desse espaço – técnicos(as)-administrativos(as), funcionários(as) terceirizados(as), professores(as) e alunos(as).

O contexto mais restrito é o do Serviço de Psicologia, o qual pertence a uma seção voltada à prevenção e promoção da saúde da comunidade acadêmica, com equipe multidisciplinar. Essa é composta por duas assistentes sociais, um médico ginecologista, uma enfermeira, uma auxiliar de enfermagem e uma única psicóloga, a qual é a pesquisadora desse estudo.

A seguir, uma apresentação breve da UFSCar e do seu *campus* em Sorocaba.

#### *4.1.1 A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*

Próximo a completar 50 anos de existência, o que ocorrerá em 2020, a Universidade Federal de São Carlos atualmente possui quatro *campi*: em São Carlos, sendo o primeiro construído; em Araras, em Sorocaba e o mais recente situado no município de Buri, chamado de *campus* Lagoa do Sino.

Essa instituição desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo destaque nessas três áreas de atuação, indicado pela boa posição alcançada em avaliações realizadas ano a ano, tanto em avaliações nacionais como internacionais.

Além dessa característica, agrega em sua história ações de democratização do acesso ao ensino superior. A adoção de reserva de vagas para estudantes provenientes de escola pública, instituída pela PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, e posteriormente a implantação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), a qual acrescenta o critério sócio econômico e a auto-declaração da raça (pretos, pardos e indígenas) no preenchimento das vagas nas instituições federais de educação superior, representam a busca por uma universidade mais igualitária.



Ainda, no que tange ao vestibular, aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Si-SU), por meio do qual a seleção de ingressantes aos cursos presenciais ocorre pela nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); realiza o vestibular indígena desde 2008 e, por último, no ano de 2018, recebeu os(as) primeiros(as) estudantes com deficiência referendada pela Lei de Cotas, alterada pelo Decreto n. 9034, de 20 de abril de 2017.

Entretanto, o ingresso é somente a primeira etapa a ser pensada quando se discute inclusão de segmentos sociais historicamente discriminados, sendo necessárias ferreamentas institucionais que garantam a permanência na instituição. Dentro desse contexto, foi construída a Política de Ações Afirmativas e Equidade, a qual estabelece diretrizes voltadas para a promoção de ações, principalmente nessas três áreas: relações étnico-raciais, inclusão e direitos humanos, e diversidade e gênero. Para cada área há uma coordenadoria responsável, as quais estão alocadas na Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Saade).

Com esse mesmo propósito, ou seja, de garantir e promover a permanência estudantil, em 2009 foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE (PORTARIA GR nº 203 de 20/07/2009). Suas principais atividades consistem na oferta de serviços de prevenção e promoção em saúde a toda comunidade universitária, com atendimentos na área médica, enfermagem, odontologia e psicologia, e na aplicação do Programa de Assistência Estudantil, desde a inscrição e entrada do(a) estudante como todo o acompanhamento e suporte ao bolsista. Os estudantes que preenchem os critérios, indicando alta vulnerabilidade social, recebem bolsas e auxílios, as quais possibilitam alimentação, moradia e transporte.

#### *4.1.2 O campus Sorocaba*

A UFSCar-Sorocaba iniciou suas atividades no ano de 2006, tendo, no início, funcionado no espaço físico de uma faculdade privada, alugado para estes fins. Em 2008, as aulas já ocorreram nos prédios do *campus* onde se encontra atualmente, localizada geograficamente na divisa com o município de Salto de Pirapora.

Atualmente, possui mais de três mil alunos matriculados em 14 cursos de graduação e nove programas de pós-graduação voltados para mestrado acadêmico, os quais estão distribuídos nos três centros acadêmicos abaixo:

- Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB), com os cursos de graduação Biologia (Licenciatura – integral e noturno – e Bacharelado), Turismo, Licenciatura em Geografia, Pedagogia e os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, em Geografia e a Pós Interdisciplinar em “Estudos da Condição Humana na Contemporaneidade”;
- Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT), com os cursos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências da Computação e Engenharia de Produção e três programas de Pós Graduação *stricto sensu* em: Ciência da Computação, Economia e Engenharia de Produção;
- Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS), com os cursos de Engenharia Florestal, Licenciaturas em Física, Química e Matemática, e três programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em: Ciências dos Materiais, em Biotecnologia e Monitoramento Ambiental e em Planejamento e Uso de Recursos Renováveis.

Sua comunidade também conta com 186 docentes e 97 técnicos(as)-administrativos(as), além de servidores terceirizados (dados de 2015, retirados da página [www.ccs.ufscar.br](http://www.ccs.ufscar.br)).

No aspecto administrativo, possui uma prefeitura universitária, com diversos departamentos e setores atuando principalmente no suporte físico, como a manutenção de prédio e serviços gerais. Também, há outros equipamentos próprios de um *campus* universitário, como Departamento de Gestão de Pessoas, Departamentos de Graduação, Biblioteca, Restaurante Universitário e o Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis (DeACE - So).

O DeACE-So é uma unidade administrativa da ProACE no *campus* Sorocaba. É constituída por duas seções: a Seção de Assuntos Comunitários (SeAC-So), a qual possui dois profissionais, um biólogo que atua como chefe da seção e um assistente em administração, os quais realizam atividades de suporte e acompanhamento das moradias

estudantis; e a Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASE- So), a qual integra profissionais da área do Serviço Social, da Enfermagem, da Medicina e da Psicologia, os quais realizam ações individuais e coletivas, voltadas para a permanência e assistência estudantil, prevenção em saúde e promoção de qualidade de vida para toda comunidade acadêmica.

Dentro desse contexto situa-se o Serviço de Psicologia do *campus*, o qual consiste na oferta de atendimentos individuais em psicoterapia breve, plantões psicológicos em virtude de demanda emergencial e oficinas e grupos com temáticas inerentes ou com interface com o campo da Saúde Mental.

Esse serviço iniciou-se no *campus* no final de 2012 e não possuía um espaço próprio, utilizando o espaço do prédio administrativo. Em março de 2014, foi inaugurado o prédio do DeACE-So, o qual foi arquitetado de acordo com as especificidades próprias dos serviços oferecidos por esse departamento.

Essa mudança de local proporcionou maior visibilidade aos serviços, aumentando a demanda, principalmente a procura por acompanhamento psicológico por parte dos discentes da instituição. Nos relatórios anuais consta que em 2014 foram realizados 284 atendimentos a discentes e em 2015, 405 atendimentos, indicando um aumento de 43% no número de atendimentos realizados a estudantes.

Em maio de 2016, devido ao aumento significativo de pessoas interessadas pelo atendimento psicológico, mesmo esse sendo breve e realizado, muitas vezes, em caráter de plantão psicológico, foi necessário adotar a lista de espera, formando uma demanda reprimida. Como já citado, esse evento despertou reflexões que culminaram na elaboração dessa pesquisa, a fim de buscar informações para compreender o fenômeno.

#### 4.2 Delineamento da pesquisa

Considerando os objetivos desta pesquisa, entendeu-se como método mais adequado uma abordagem mista, composta de uma parte quantitativa – por meio da análise da ficha aplicada nos discentes no momento da procura do serviço – para capturar a extensão dos fatores que geram sofrimento mental nos estudantes, seguida de uma aborda-

gem qualitativa – por meio da realização e análise de grupos focais – para aprofundar a compreensão dos fatores mais prevalentes.

Dessa forma, se adotou o método quali-quantitativo, tendo como pressuposto a inter-relação entre esses dois aspectos de um fenômeno, pois os dados em número permitem dimensionar a ocorrência do fenômeno, enquanto suas características mais intrínsecas possibilitam a elucidação de suas origens e significado. Tem-se como referência a definição de pesquisa qualitativa esboçada por Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam.

#### 4.3 Considerações éticas

Devido ao lugar em que a pesquisadora ocupa dentro da estrutura administrativa da universidade, ou seja, como psicóloga da instituição, identificou-se um dilema ético para a realização desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que a profissional seria a pessoa mais indicada para efetuar essa investigação – pois tem acesso às queixas dos estudantes por meio dos atendimentos psicológicos oferecidos pelo serviço de saúde do *campus* – esse mesmo motivo gerou uma questão ética, já que essas informações são confidenciais e expô-las poderia afetar a relação de confiança necessária para o bom andamento das psicoterapias.

Na busca por uma forma de contornar essa questão ética, refletiram-se quais possibilidades de acessar o discurso dos estudantes, população-alvo desse estudo, sem identificá-los.

Uma das possibilidades levantadas seria a de convidar estudantes aleatoriamente, que se autodeclarassem com ansiedade ou depressão, a participarem da pesquisa respondendo um questionário, o qual seria disponibilizado em uma plataforma online, com as necessárias explicações sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido, mesmo que a participação fosse anônima.

Outra opção seria a análise de postagens anônimas em uma página de uma rede social, amplamente conhecida pelos alunos e muito utilizada por eles para desabafos,

confissões como também críticas de eventos festivos e acadêmicos organizados pela instituição e pelos próprios alunos. Alguns alunos, após compartilharem seu estado emocional nessa página, receberam apoio de outros alunos e informações sugerindo procurarem o serviço de Psicologia do campus, levando-os a buscar ajuda profissional e iniciar um tratamento.

Entretanto, apesar dos atravessamentos éticos, decidiu-se manter a proposta inicial, ou seja, a de envolver estudantes com passagem no Serviço da Psicologia, mesmo com a dinâmica dos atendimentos possibilitando um novo contato com a psicóloga, já que o perfil do serviço é de plantão psicológico e atendimento breve. Os fundamentos para essa escolha basearam-se na proximidade e vínculo que a profissional já estabeleceu com os estudantes, o que favorece um aprofundamento de questões tão delicadas e íntimas como as da ordem do psíquico. Também, adotaram-se todos os cuidados para garantir a confidencialidade das informações, sendo que em nenhum momento foram citados nomes ou qualquer informação que identificasse os participantes.

Como a etapa quantitativa da pesquisa consistiu no levantamento de dados dos arquivos do Serviço da Psicologia do campus UFSCar Sorocaba, a pesquisadora fez um ofício dirigido ao Pró Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, solicitando autorização. O ofício e seu parecer encontram-se no Anexo 1.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (ProPq) e foi aprovada com protocolo n°. 81163817.2.0000.5504 e número de parecer 2538777.

#### 4.4 Procedimentos do estudo

##### *4.4.1 Etapa I – Quantitativa*

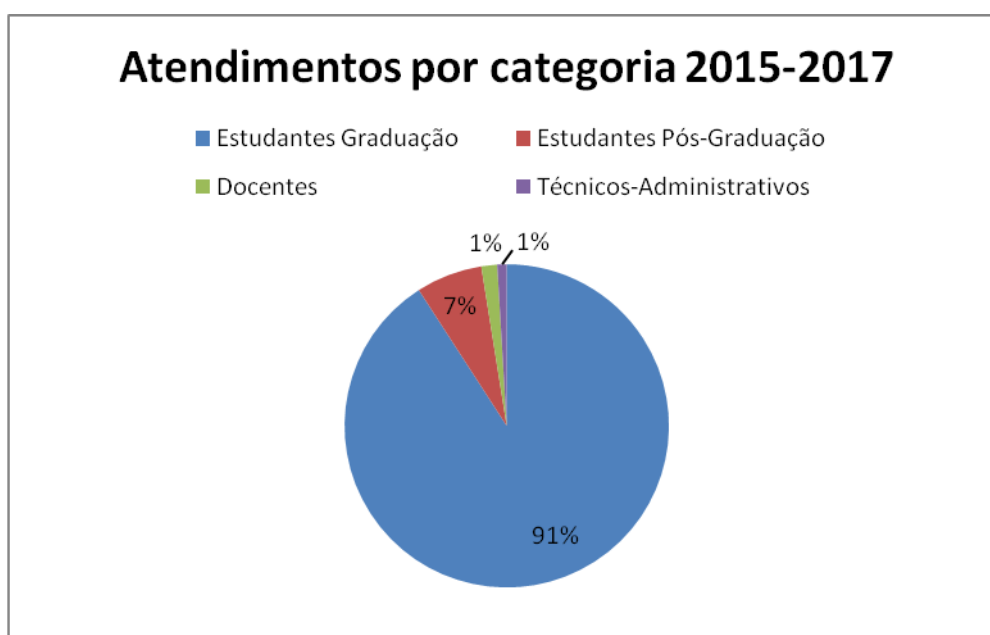
No primeiro momento da pesquisa, fez-se um levantamento quantitativo descritivo das queixas apresentadas pelos estudantes no Serviço de Psicologia no *campus*. A partir do acesso aos motivos que levaram os discentes a buscarem auxílio psicológico, investigou-se as características desse público, como idade, sexo, município de origem, tipo de moradia, pertencente ou não do Programa de Assistência Estudantil, curso e ano da graduação.

Assim, foram analisados os formulários que constam nos prontuários do Serviço de Psicologia do *campus* dos anos de 2015 a 2017. Dois modelos foram empregados nesse período, os quais se encontram nos Anexos 2 e 3.

O primeiro passo dessa tarefa consistiu em repassar as informações do banco de dados em uma planilha de Excel. Apesar da maioria dos prontuários estarem completos, alguns formulários foram preenchidos parcialmente, situação ocasionada pela própria dinâmica do serviço, já que muitas pessoas estão bastante angustiadas no primeiro atendimento, onde se faz o acolhimento e a escuta prontamente. Na busca por levantar o máximo das informações que faltavam, a pesquisadora obteve ajuda da Seção de Gestão Acadêmica (SeGA) e do Serviço Social do Campus.

Apesar do Serviço da Psicologia estar disponível para toda a comunidade universitária – docentes, técnicos-administrativos, estudantes da pós-graduação e graduação – a grande maioria que procura por atendimentos são os discentes da graduação. O número total de pessoas atendidas no período de 2015-2017 foi 317, sendo 288 graduandos, 21 pós-graduandos, 5 docentes e 3 técnico-administrativos. O gráfico abaixo ilustra esses números em porcentagem.

FIGURA 1. Gráfico dos atendimentos por categoria no período de 2015 a 2017



Fonte: Arquivos do Serviço da Psicologia UFSCar Campus Sorocaba.

Como é possível notar, os estudantes de graduação foram os que mais procuraram o Serviço da Psicologia do *campus*, com 91% de atendimentos realizados para essa categoria nos anos de 2015 a 2017, seguidos por 7% dos atendimentos para os discentes da pós-graduação. Somente 2% dos atendimentos foram para os servidores da instituição – técnico-administrativos e docentes.

Conforme relatado acima, muitas informações não constam nos formulários devido à necessidade de uma escuta imediata ou até mesmo devido a interrupções e problemas de outra ordem, como queda de energia e impedimento da realização da entrevista inicial. Assim, os dados mais incompletos não foram utilizados nesta pesquisa. Um deles é do uso de medicamentos, que tinha o intuito de saber o uso atual ou passado de alguma medicação, como também para qual tratamento. Foi possível verificar nos prontuários com esse campo preenchido que 15 pessoas estavam utilizando medicamentos psiquiátricos quando passaram pelo serviço de Psicologia. Uma afirmou que deveria estar tomando medicamento, porém decidiu interromper por conta própria. Outras duas pessoas relataram que usavam Fluoxetina, mas já haviam interrompido o tratamento.

Após levantamento das características pessoais, sociais e acadêmicas, voltou-se atenção para as queixas, as quais foram separadas entre “relacionadas à Universidade” e “não relacionadas à Universidade”.

As queixas “não relacionadas à Universidade” abarcavam lutos; problemas de relacionamento amoroso; problemas familiares que não possuem relação com o fato de estar na universidade (descoberta de traição de um dos genitores, não aceitação da orientação sexual do estudante, abandono familiar, algum parente próximo com algum transtorno psiquiátrico), conflitos no ambiente de trabalho, no caso, nos estágios; comportamento inadequado, como falar mal das outras pessoas, ter ciúme excessivo ou desorganização. Algumas pessoas relataram procurar o serviço também como forma de busca por autoconhecimento.

Para as queixas relacionadas à Universidade, trabalhou-se com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2009), na qual as categorias não são definidas previamente, mas sim construídas a partir dos resultados obtidos.

Conforme Bardin (2009, p. 121), a análise de conteúdo ocorre em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De forma bastante sucinta, a pré-análise consiste na organização das informações a serem analisadas e envolve a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Na exploração do material ocorre a codificação – “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 2009, p.129).

Na última fase, a do tratamento dos resultados, os dados são tratados e são feitas inferências e interpretações. Nesta pesquisa, foram elencadas seguintes categorias referentes às queixas:

- Adaptação: reclamações dirigidas à cidade, à universidade – classe, professores, estudantes – indicando desconforto e não-adaptação ao ambiente universitário; dificuldades de convivência em república, que envolve assumir responsabilidade pelos outros; não cumprimento de acordos referentes à limpeza e manutenção da casa e não respeito ao espaço e intimidade do colega;
- Conflito Familiar: embates entre pais e filhos devido às mudanças advindas com as vivências na universidade – desde novo olhar político, resultado de discussões em sala de aula, como das novidades relacionadas à vestimenta e hábitos; fiscalização excessiva ou proibições dos genitores;
- Dependência Financeira dos Pais: sentimento de não retornar o investimento dos pais no estudo devido às notas baixas e reprovações; cobrança dos pais para que os filhos ajudem financeiramente;
- Desempenho Acadêmico: sobrecarga de tarefas (trabalhos, provas, participação em entidades) afetando desempenho; falta de motivação; notas baixas devido a dificuldades de aprendizagem (conteúdo difícil ou provas que não avaliam corretamente), dificuldade em estabelecer rotinas de estudo;



- Dificuldades nas amizades: não conseguir estabelecer vínculos de amizade por se considerar tímido/a ou porque se sente excluído/a; rompimentos de amizades; conflitos entre grupos por falta de comunicação ou outros motivos;
- Dúvida na Escolha Profissional: questionamentos referentes ao curso inscrito, demonstrando incertezas sobre a escolha;
- Futuro da Carreira: receio de não se enquadrar no perfil, não ter habilidade ou características exigidas pela profissão relacionada ao curso, cobrança por não ter terminado a faculdade e não estar dentro do mercado de trabalho;
- Queixas de Professores: envolve falas, ações, sentimento de perseguição por algum docente, assédio, como também a falta ou troca constante de professores, o que atrapalha o andamento do conteúdo programático da disciplina;
- Saudades da Família: sentimento de saudades da família, da cidade de origem, do/a namorado/a, dos amigos do Ensino Médio, num grau elevado, com falas de retorno constante ou até mesmo o desejo de retorno definitivo para casa dos pais.

Para fazer o levantamento das porcentagens de cada característica, se utilizou o Programa Excel. Já para verificar possíveis correlações entre as variáveis, utilizou-se o software de uso livre Epi Info 2000.

#### *4.4.2 Etapa II - Qualitativa*

Nesta etapa, o objetivo foi o de aprofundamento no cenário encontrado na primeira parte da pesquisa e analisar as relações que afetam e causam sofrimento psíquico nos universitários.

Dentro dessa perspectiva, a técnica ou instrumento a ser empregado devem ser analisados de forma cuidadosa, a fim de alcançar as informações realmente importantes, as quais adentram o mundo interno do sujeito, ou seja, as relações que são construídas no ambiente acadêmico e como elas afetam sua subjetividade.

Assim, optou-se pela metodologia de grupo focal, pois:

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma idéia em profundidade (BACKES *et al*, 2011, p.439)

Por meio do grupo focal, esperou-se que emergisse a superfície os processos vividos durante a trajetória na universidade e como esses entrelaçam com sua forma de ver e estar no mundo.

Mais precisamente sobre sua aplicação em pesquisa, Minayo (2014, p. 269) descreve:

O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um.

Em relação à formação do grupo, é importante considerar “que os integrantes possuam entre si ao menos uma característica comum importante, e os critérios para a seleção dos sujeitos sejam determinados pelo objetivo do estudo” ((BACKES *et al*, 2011, p.439). Sobre a quantidade de integrantes, recomenda-se um número de 6 a 15 participantes.

Os grupos focais foram planejados na pesquisa conforme as categorias de queixas obtidas no resultado da etapa quantitativa da pesquisa. Assim, essas queixas foram agrupadas conforme sua natureza, formando quatro eixos temáticos:

Eixo Família: abarcou as queixas “Conflito Familiar”, “Dependência Financeira dos Pais” e “Saudades da Família”;

Eixo Relacionamento Interpessoal: abarcou as queixas “Adaptação” e “Dificuldade das Amizades”;

Eixo Acadêmico: abarcou as queixas “Desempenho Acadêmico” e “Queixas dos Professores” e

Eixo Carreira: abarcou as queixas “Dúvida na Escolha Profissional” e “Futuro da Carreira”.

O critério de seleção dos participantes foi estar no conjunto de estudantes que apresentaram queixas relacionadas à universidade no período analisado, ou seja, 2015 a 2017, e a queixa apresentada, a qual deveria se encaixar na temática do grupo focal. Procurou-se limitar o grupo somente a estudantes que apresentaram uma única queixa, ou mais de uma queixa, mas que ambas pertencessem ao mesmo eixo. Adotou-se esse procedimento a fim de dificultar que outras queixas ganhassem foco e garantir que cada grupo conseguisse discutir o tema proposto.

Inicialmente, buscou-se selecionar os participantes individualmente, conforme sexo, momento no curso, bolsista ou não-bolsista, área do curso (exatas, biológicas ou humanas). Num primeiro momento, os participantes foram convidados por email; diante das poucas respostas, a pesquisadora entrou em contato por telefone ou pelas redes sociais. No entanto, devido à recusa em participar da atividade ou a impossibilidade de muitos, por incompatibilidade no horário ou por já estarem formados e distantes de Sorocaba, foi necessário convidar todos que se enquadravam no perfil. Mesmo assim, houve pouca participação, sendo que um dos grupos teve sete participantes e os demais, cinco cada. Uma hipótese para explicar o baixo comparecimento deve-se ao fato dos grupos terem ocorrido no final do semestre, período que concentra muitas atividades acadêmicas extra-classe, conforme alegaram alguns discentes.

Antes de iniciar o grupo, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 4) e solicitado seu preenchimento, sendo que uma cópia foi entregue ao participante da pesquisa. Foi informado que o encontro seria gravado, para posterior transcrição e constituição do material a ser analisado.

Em todos os grupos, a pesquisadora falou sobre a dinâmica da atividade e que seguiria um roteiro de perguntas. Também, fez uma breve introdução no início, onde explicou que a atividade consistia na segunda etapa de sua pesquisa, sendo que a primeira etapa foi o levantamento das queixas dos alunos que passaram pelo serviço de

Psicologia do campus no período de 2015 a 2017. Dessa forma, se esclarecia que o intuito do grupo focal era o aprofundamento das categorias de queixas levantadas na etapa quantitativa da pesquisa e que os participantes tinham em comum a queixa apresentada no momento em que passaram pelo serviço.

Nesse momento a pesquisadora apresentava a pessoa que auxiliaria na condução do grupo, exercendo a função de observadora. A participação das observadoras ocorreu conforme a disponibilidade de cada uma e a compatibilidade de horários de realização dos grupos. Nos grupos com eixos na família e na carreira, a auxiliar de enfermagem Cássia Thaís de Paula, profissional integrante da mesma equipe de trabalho da pesquisadora, atuou como observadora. Nos grupos com eixos nos relacionamentos interpessoais e no acadêmico, a psiquiatra Sara Laham Sonetti, aluna da mesma linha de pesquisa da pesquisadora, colaborou como observadora.

O roteiro consistiu em três perguntas simples, as quais tinham o propósito de provocar o diálogo e possibilitar que os participantes falassem sobre suas experiências abertamente, sem muitas interrupções, garantindo um fluxo nos discursos e o compartilhamento e troca das vivências dentro do ambiente acadêmico. As perguntas foram as seguintes:

1. Vocês já possuem uma trajetória aqui na UFSCar. Gostaria que contassem sobre as dificuldades encontradas nessa trajetória no tocante às queixas apresentadas (para cada eixo, um conjunto de queixas).

2. Por que ocorreram essas dificuldades (esperou-se que os alunos falassem, nesse momento, se atribuíam a eles mesmos ou atribuíam às dificuldades encontradas a instituição, ao seu ambiente)?

3. Há algo que pode ser feito pra evitar ou diminuir essas dificuldades?

No geral, os grupos ocorreram de forma satisfatória; todos os participantes demonstraram interesse em colaborar, respondendo as perguntas a sua maneira, no seu tempo, alguns falando mais que os outros, porém todos utilizaram seu espaço e poder de fala dentro da dinâmica do grupo. Os grupos focais foram realizados no próprio prédio

em que está alocado o Serviço de Psicologia no *campus*. A duração dos encontros foi de uma hora e quinze minutos à uma hora e trinta minutos.

#### 4.5 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados, foi empregada a Análise de Discurso proposta por Minayo (2014). A escolha pela análise de discurso deve-se ao fato dessa metodologia valorizar o contexto em que a fala é produzida, ou seja, o discurso é concebido como uma construção de elementos do contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido.

Dessa forma, através da análise dos discursos encontrados nas falas dos estudantes durante a dinâmica do grupo focal, foi possível verificar quais elementos do meio em que os estudantes frequentam hoje – o *campus* universitário – afetam o modo de ser e estar na universidade e acarretam sofrimento psíquico.

#### 4.6 Fundamentação teórica

Ao encontro dessa ênfase no discurso, o paradigma a ser adotado como fundamentação teórica é o pós-estruturalista. Primeiramente, o motivo dessa escolha está relacionado à visão do sujeito dentro dessa abordagem, onde não há uma centralização no indivíduo e esse é visto como um EU fragmentado, construído discursivamente na história.

Pretendeu-se, na interpretação dos dados obtidos, olhar para o contexto que envolve o indivíduo além do ambiente micro, que no caso é o *campus* da UFSCar Sorocaba, mas refletir também como o contexto macro – questões políticas e econômicas nacionais e mundiais – influenciam nos modos de subjetivação dos estudantes. Um exemplo observado na prática clínica é a angústia vivenciada por estudantes que estão próximos a obterem o diploma da graduação e se mostram temerosos em não conseguirem entrar no mercado de trabalho, devido à atual crise econômica do país.

Também, ao ter como relevo as possíveis influências de um ambiente na nossa subjetividade, é impossível não tratarmos e estudarmos as instituições, no caso desta pesquisa, a Universidade. A corrente pós-estruturalista possui estudiosos que se aprofundaram nessa questão, como Foucault, o qual destaca as relações de poder presentes

nas instituições. Segundo Foucault, citado por Peters (2000. p. 44), “o poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber”.

Dessa forma, considerando que a Universidade é um local de transmissão de conhecimento e é ovacionada por muitos pelo status adquirido ao longo dos anos, buscou-se investigar as relações estabelecidas entre o contexto universitário e as manifestações de angústia, tristeza ou ansiedade dos alunos.

Outra característica do Pós-Estruturalismo que permeia o embasamento teórico desta pesquisa é a adoção do perspectivismo e das consequências advindas dessa postura, ou seja, a valorização dos saberes local e da multiplicidade, contrapondo a idéia do binarismo e da dicotomia.

## 5 Resultados e Discussão

### 5.1 Etapa Quantitativa

#### 5.1.1 Características pessoais, sociais e acadêmicas

Ao todo, 288 formulários foram analisados, distribuídos pelo período de 2015 a 2017. Abaixo, segue tabela expositiva com as principais informações encontradas.

TABELA 1. Dados dos 288 formulários analisados.

Itens	Categorias	N absoluto	N (%)
<b>Sexo</b>	F	185	64,2
	M	103	35,7
<b>Idade</b>	17- 19	86	29,8
	20-22	132	45,8
	23 ou mais	70	24,3
<b>Origem</b>	Região de Sorocaba <sup>3</sup>	93	32,2
	Outras regiões <sup>4</sup>	195	67,7
<b>Moradia</b>	Família	85	29,5
	Moradia Estudantil	34	11,8
	República	116	40,2
	Sozinho	22	7,63
	Outros	7	2,43
<b>Bolsista PAE</b>	Não consta	24	8,33
	Sim	68	23,6
<b>Centros</b>	Não	220	76,3
	Sim	68	23,6
<b>Anodo curso</b>	CCHB	123	42,7
	CCGT	116	40,2
	CCTS	49	17
<b>Anodo curso</b>	1º	95	32,9
	2º	78	27
	3º	59	20,4
	4º	30	10,4
	5º	18	6,25
	Outros <sup>5</sup>	8	2,77
<b>Total</b>		288	100

Fonte: Arquivos do Serviço Psicologia da UFSCar Campus Sorocaba.

3 A região Metropolitana de Sorocaba é composta pelos seguintes municípios: Tietê, Jumirim, Cesário Lange, Cerquillo, Boituva, Tatuí, Itapetininga, Alambari, Sarapuí, Capela do Alto, Iperó, Araçoiaba da Serra, Salto de Pirapora, Sorocaba, Votorantim, Piedade, Pilar do Sul, São Miguel Arcanjo, Tapiraí, Ibiúna, Alumínio, São Roque, Mairinque, Araçariguama, Porto Feliz, Itu, Salto.

4 Outras Regiões: inclui outras regiões do estado de São Paulo, outros estados e países estrangeiros (caso de dois alunos africanos). Quatro estudantes são indígenas; três são de outras regiões do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

5 Na categoria “Outros” do item “Moradia”, uma estudante residia com amigos dos pais; uma com a namorada e a outra, com a família do namorado. Vinte e quatro prontuários (8%) não continham essa informação.

Pela tabela acima, verificou-se que 64,2% dos estudantes que buscaram por atendimento psicológico no período analisado são do sexo feminino; 45,8% estavam na faixa etária de 20 a 22 anos; 40,2% moravam em república; 76,3% não eram bolsistas do Programa de Assistência Estudantil; 42,7% pertenciam a cursos que se encontram no Centro de Ciências Humanas e Biológicas e 60% estavam no primeiro ou segundo ano do curso.

Sobre a prevalência de mulheres nos serviços de Psicologia, esse dado corrobora outros estudos (SOUZA, 2017; NOGUEIRA, 2017; HAHN, 1994; PERES; SANTOS; COELHO, 2004; CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005a; CAMPOS, 2016). Há também pesquisas que indicam maiores níveis de prevalência de alguns quadros psicopatológicos entre mulheres, como depressão (BRANDTER; BARDAGI, 2009) e transtornos mentais comuns (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005a).

Para discutir esse dado, é relevante dialogar com as questões de gênero implicadas nesse resultado. São indiscutíveis algumas mudanças referentes às possibilidades de realização das mulheres atualmente, como, por exemplo, no campo do trabalho e carreira, onde as mulheres alçaram lugares que, há alguns anos atrás, sequer imaginavam. Essas mudanças lhes possibilitaram adentrar em espaços antes não permitidos, derrubando paredes construídas e mantidas pelos preconceitos e idéias conservadoras, ditas “tradicionais”. Por outro lado, tais mudanças não foram o suficiente para acabar com as clausuras advindas das expectativas ligadas ao gênero, determinando o que é uma “mulher”. As imposições de gênero e suas limitações se fazem mais presentes no caso das mulheres, os parâmetros que as delimitam são mais sufocantes, pois possuem funções de anulação e paralisia, dificultando a manifestação da sua subjetividade. Para Zanello, Fiuza e Costa (2015, p.239):

É o retrato da prescrição socialmente destinada ao ‘ser mulher’: devem ser dóceis, amorosas, devotadas, recatadas e, sobretudo, amantes. A exigência social para que cumpram este padrão preestabelecido aprisiona as mulheres ao desejo do outro, silenciando-as em uma vivência de impotência, apagada.

Os altos índices de estudantes do sexo feminino buscando o serviço da Psicologia sugerem que há mais mulheres com sofrimento psíquico nesse contexto. Entretanto,



a procura pelas causas desse sofrimento psíquico deve considerar as questões que esbarram no gênero, tanto historicamente, afetando o coletivo, como também peculiaridades locais e temporais. Conforme Basaglia (1987, p. 54):

No importa que la reacción sea de tipo psicótico o maniaco-depresivo. Lo importante es que se trata siempre de um producto histórico-social, cuyo proceso y etapas deberíamos conocer antes que comprobar los resultados. La situación femenina, com su lastre de obstáculos y condiciones impuestas, es quizá lo que puede dar la idea más clara a propósito de esse sufrimiento llamado “enfermedad mental”<sup>6</sup>.

O contexto universitário pode parecer ser menos opressor que os outros, já que é considerado muitas vezes representativo de conquistas para as mulheres por possibilitar um avanço na carreira profissional e posterior independência e autonomia. Entretanto, relatos pronunciados na clínica denunciam a discriminação de gênero, explicitados pelo olhar ou fala de desdém dirigido às mulheres, desqualificando-as para determinadas profissões, ou levantadas por elas mesmas, que se mostram culpadas por focarem em sua carreira profissional, deixando de lado o matrimônio e a maternidade.

No tocante à origem dos estudantes, interessante observar que a maioria possui família em municípios não pertencentes à região metropolitana de Sorocaba. Pode-se fazer relação desse dado com os encontrados por Li (2016), a qual indica que o processo SiSU aumentou as distâncias entre os municípios de origem dos candidatos com as cidades de localização das universidades.

Para essa grande parcela residindo longe da família, a opção mais viável de moradia é a república, como se vê no resultado desse estudo. Considerou-se república a moradia – casa ou apartamento – dividida entre estudantes, na qual se estabelece acordos de limpeza e tarefas domésticas como também referente ao pagamento das contas. A fim de facilitar a estadia inicial dos calouros que são procedentes de municípios distantes de Sorocaba, as repúblicas estudantis oferecem hospedagem temporária em suas residências até encontrarem um lugar fixo. Quando há vaga, às vezes, o calouro permane-

---

6 Tradução: “Não importa que a reação seja de tipo psicótico ou maniaco-depressivo. O importante é que se trata sempre de um produto histórico-social, cujo processo e etapas deveríamos conhecer antes que comprovar os resultados. A situação feminina, com seu lastro de obstáculos e condições impostas, é talvez o que pode dar a idéia mais clara a propósito desse sofrimento chamado ‘enfermedad mental’”.

ce definitivo na própria república que o acolheu. Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005a) apontaram que a vivência em república interfere negativamente na saúde mental.

Na categoria família, consideraram-se os estudantes que moram com algum familiar – pais, irmãos, tios e avós. Desses, alguns relataram mudança para Sorocaba com toda a família devido à entrada na universidade. Nesses casos, já havia a intenção antes da aprovação do estudante no vestibular ou as condições eram favoráveis para o deslocamento de todos para uma nova cidade. Somente em um caso observou-se vigilância intensa dos pais e descrédito, pois enxergavam o estudante sem maturidade suficiente para residir sem a supervisão dos pais.

Em relação ao ano de curso, os dados demonstraram maior procura por apoio psíquico entre os estudantes do primeiro e segundo ano (60%). Essa informação pode estar associada à dificuldade de adaptação a universidade (HAHN, 1994; PERES; SANTOS; COELHO, 2004; BRANDTER; BARDAGI, 2009) ou por dúvidas a escolha do curso (MALKI, 2015).

No que se refere às queixas apresentadas pelos estudantes, essas foram divididas em queixas aparentemente não relacionadas à universidade e queixas relacionadas à universidade. A tabela a seguir apresenta as características dos estudantes conforme tipo de queixa levantada.

TABELA 2. Dados comparativos entre os estudantes com queixas não relacionadas à universidade e os estudantes com queixas relacionadas à universidade

Estudantes com queixas não relacionadas à universidade				Estudantes com queixas relacionadas à universidade			
Itens	Categorias	N absoluto	N (%)	Itens	Categorias	N absoluto	N (%)
<b>Sexo</b>	F	87	66,9	<b>Sexo</b>	F	98	62
	M	43	33		M	60	37,9
<b>Idade</b>	17- 19	40	30,7	<b>Idade</b>	17- 19	46	29,1
	20-22	64	49,2		20-22	68	43
	23 ou mais	26	20		23 ou mais	44	27,8
<b>Origem</b>	Outras regiões	81	62,3	<b>Origem</b>	Outras regiões	114	72,1
	Região de Sorocaba	49	37,6		Região de Sorocaba	44	27,8
<b>Moradia</b>	Família	46	35,3	<b>Moradia</b>	Família	40	25,3
	Moradia Estudantil	13	10		Moradia Estudantil	21	13,2
	República	51	39,2		República	70	44,3
	Sozinho	14	10,7		Sozinho	14	8,86
	Outros	0	0		Outros	6	3,79
	Nada consta	6	4,61		Nada consta	7	4,43
<b>Bolsista</b>	Sim	24	18,4	<b>Bolsista</b>	Sim	44	27,8
	Não	106	81,5		Não	114	72,1
<b>Centros</b>	CCHB	65	50	<b>Centros</b>	CCHB	58	36,7
	CCGT	42	32,3		CCGT	74	46,8
	CCTS	23	17,6		CCTS	26	16,4
<b>Anos</b>	1°	44	33,8	<b>Anos</b>	1°	51	32,2
	2°	34	26,1		2°	44	27,8
	3°	27	20,7		3°	32	20,2
	4°	14	10,7		4°	16	10,1
	5°	9	6,92		5°	9	5,69
	Outros	2	1,53		Outros	6	3,79
<b>Total</b>		130	100%	<b>Total</b>		158	100

Algumas diferenças significativas podem ser apontadas na tabela acima. Por exemplo, nota-se que os estudantes de outras regiões foram os que mais procuraram proporcionalmente o serviço da Psicologia e, também, os que mais apresentaram queixas relacionadas à universidade (72,15%). É possível levantar como hipótese que a distância da família e amigos reduz a rede de suporte para enfrentar as dificuldades próprias dessa fase, levando o estudante a buscar o serviço psicológico do *campus*.

Outro ponto interessante relaciona-se ao número de bolsistas e as queixas apresentadas. Apesar dos dados indicarem um número pequeno de bolsistas que buscaram apoio psicológico, comparado ao número de estudantes não-bolsistas, identifica-se que há uma porcentagem maior de bolsistas que relataram queixas relacionadas à universidade (27,8%) versus bolsistas que apresentaram queixas não relacionadas à universidade (18,4%). Pode-se pensar que os fatores sócio-econômicos interferem na vivência e permanência no Ensino Superior, pois representa uma preocupação a mais que o estudante precisa administrar juntamente com as dificuldades próprias do curso.

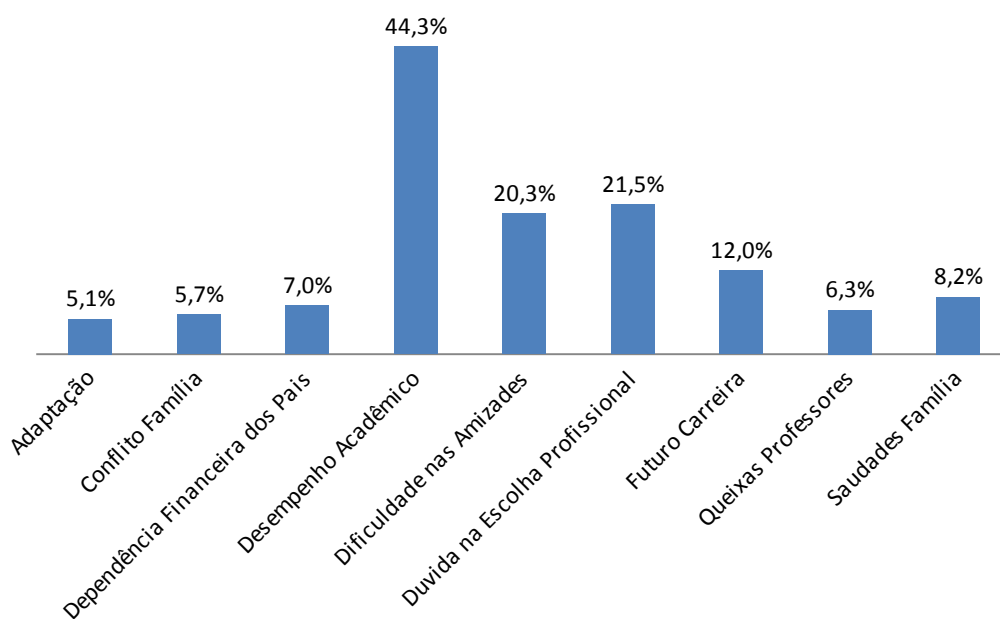
Por último, destaca-se a informação sobre os centros, a qual revela uma maior porcentagem de estudantes do Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT) que apresentaram queixas relacionadas à universidade (46,8%). Em partes, esse dado se aproxima dos resultados encontrados por Souza (2017), os quais indicavam maiores níveis de ansiedade entre estudantes de ciências exatas e da natureza. No entanto, no caso dessa pesquisa, os cursos de ciências da natureza não se destacaram. Talvez, para uma comparação mais precisa, seja necessária uma separação por curso, considerando que há cursos com temáticas envolvendo “natureza” nos dois outros centros (CCHB e CCTS). Em relação aos estudantes que possuíam queixas não relacionadas à universidade, metade pertence a cursos do Centro de Ciências Humanas e Biológicas.

### *5.1.2 Queixas relacionadas à Universidade*

A figura 2 apresenta a frequência das categorias de queixas encontradas, como também as respectivas porcentagens. O valor total ultrapassa 100% pois algumas pessoas apresentaram queixas que se enquadraram em mais de uma categoria. O n total é de 158 estudantes.

FIGURA 2. Gráfico de distribuição das porcentagens por categorias de queixas relacionadas à universidade

### Porcentagem das Queixas Relacionadas à Universidade



Pelo gráfico acima, a categoria “Desempenho Acadêmico” obteve a maior porcentagem (44,3%). “Dúvida na Escolha Profissional” e “Dificuldade nas Amizades” foram a segunda e a terceira categorias com maiores índices, 21,5% e 20,3% respectivamente.

No tocante a significativa porcentagem da categoria “Desempenho Acadêmico”, esse dado pode ser associado com o encontrado por Souza (2017), onde parcela expressiva dos estudantes encontrava-se na fase de exaustão, nível extremo do estresse. Apesar dessa pesquisa não avaliar o nível de estresse dos estudantes, muitas das queixas relacionadas ao desempenho acadêmico tinham origem na sobrecarga de tarefas do curso, traduzido pelo medo de “não dar conta de tudo”. Os resultados também podem ser correlacionados aos achados de Nogueira (2017), que indicaram uma correlação positiva entre percepção do desempenho acadêmico e nível de saúde mental. Na pesquisa da autora, os estudantes que se percebiam com desempenhos satisfatórios tendiam a ter índices de saúde mental mais elevado; em contraposição, alunos que avaliavam seu desem-

penho como insatisfatório, possuíam tendência a ter índices de saúde mental mais baixo. Isso talvez explique a grande procura de estudantes por atendimento psicológico apresentando queixas dessa natureza.

A sobrecarga de tarefas advém em grande parte dos currículos extensos de alguns cursos, com os quais é praticamente impossível conciliar atividades de lazer. O tempo que sobra do cronograma apertado de aulas é preenchido, na maioria das vezes, com atividades extras voltadas para o incremento do currículo, como participação em entidades estudantis, devido a uma constante sensação de competição entre os estudantes (MUZZOLON, 2016). Por exemplo, na população estudada nessa pesquisa, principalmente os estudantes dos cursos de exatas, como Engenharia de Produção e Economia, já relataram em atendimento o quão é presente a competição entre os colegas de sala, desde o primeiro ano do curso, o que os impulsiona ao envolvimento com atividades para incrementar o currículo, levando-os a uma sobrecarga de tarefas e compromissos.

No caso da categoria “Dúvida na Escolha Profissional”, a segunda com maior número de queixas, é possível relacionar os resultados com o apresentado por Nogueira *et al.* (2017), colocando em relevo o sistema de seleção unificado e como esse favorece uma escolha de segunda opção de curso. Por meio da simulação na plataforma online é possível verificar as possibilidades de ser aprovado em um curso utilizando a nota do ENEM obtida. Dessa forma, alguns estudantes acabam escolhendo o curso que acreditam que serão aprovados, desistindo do curso que desejavam a princípio. Quando isso ocorre, somam-se as dificuldades próprias do processo de entrada na universidade com a não-identificação com o curso selecionado, gerando sofrimento psíquico. Em alguns casos, isso se estende até o final do curso, levando a situações em que estudantes se formam e que não possuem intenção de trabalhar na área, como mostram Freitas e Oliveira (2017).

Também, é importante lembrar que não há políticas públicas de orientação profissional, as quais, se implantadas tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior, poderiam colaborar no processo de escolha de carreira dos estudantes e, assim, reduzir o número de queixas dessa natureza.

O item “Dificuldade nas Amizades” foi o terceiro com maior quantidade de queixas, indicando que problemas nos relacionamentos interpessoais afligem os estudantes e desencadeiam sofrimento psíquico. Esse dado se correlaciona com os apresentados por esses pesquisadores: Teixeira *et al.* (2008) indicaram a relevância das amizades na adaptação do curso; Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) destacaram o papel das amizades como suporte emocional através do compartilhamento das experiências; Santo *et al.* (2015) revelaram como os colegas oferecem apoio afetivo, emocional e instrumental; Venturini e Goulart (2016) abordaram a solidão e como essa é um fator de risco para o desenvolvimento de sofrimento psíquico e Souza (2017) apontou o suporte social como um fator de proteção para os transtornos mentais.

No ambiente universitário, a existência de laços de amizade é fundamental para os estudantes, como revelam os dados dos estudos citados acima. Entretanto, esse espaço dá sinais que caminha na direção oposta ao que deveria seguir, ou seja, parece não considerar as particularidades inerentes ao processo de adaptação dos alunos e o quanto esses são afetados pelas inúmeras transformações que vivenciam, tornando-se muitas vezes um ambiente hostil ao invés de acolhedor.

Muito disso pode estar relacionado com a falta de sensibilidade de alguns docentes, reflexo das próprias trajetórias acadêmicas traçadas por eles ou do próprio sistema de contratação das universidades, as quais utilizam como critério a qualidade de pesquisador – e não as de professor. Isso indica a incompatibilidade que parece existir entre racionalidade, característica exaltada no âmbito universitário, e os afetos imanentes dos seres e das relações. Hooks (2017), na sua vivência no mundo acadêmico, diz ter aprendido que “a universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social” (p. 28).

Essa falta de valorização das relações sociais pode ser resultado das relações de poder que invadem as salas de aula, resultando numa disputa de forças, entre alunos e professores. Hooks (2017) cita Paulo Freire e o conceito de educação bancária, “a qual é baseada na noção de que tudo que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (p. 26). Ao conhecer Freire e sua obra, a autora compreendeu as limitações da educação que recebia; afirma que sua experiência com ele “devolveu a fé na educação libertadora... nunca qui-

sera abandonar a convicção que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes”. (p. 31)

Dessa forma, é possível relacionar as dificuldades nas relações interpessoais apresentadas pelos estudantes e fonte de sofrimento para muitos desses com os impedimentos de manifestação de afeto no contexto universitário, com a impossibilidade da singularidade e subjetividade emergir nos contatos em sala de aula, já que há a necessidade da imposição e exaltação do poder, acentuando a distância que separa o aluno do professor, minando a possibilidade de uma relação horizontal.

A problemática maior é quando o individualismo se sobrepõe as relações de afetos, isolando as pessoas e gerando sofrimento. Além disso, a ausência de reconhecimento como sujeito, principalmente pelo olhar do professor, pode ser uma das explicações das angústias e desconfortos apresentadas pelos estudantes, já que suas subjetividades não são valorizadas e, na realidade, muitas vezes não podem se expressar na sala de aula, conforme experiência pessoal narrada por Hooks (2017, p. 29):

Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino.

A fim de obter um detalhamento das queixas e identificar possíveis correlações com as características pessoais e acadêmicas, realizou-se o cruzamento dos dados através do software Epi Info 2000.



TABELA 3. Dados relacionais das variáveis sexo e tipos de queixas

Categorias	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	Freqüên- cia	Porcenta- gem	Freqüên- cia	Porcenta- gem
<b>Adaptação</b>	2	3,3%	6	6,1%
<b>Conflito na Família</b>	2	3,3%	7	7,1%
<b>Dependência Financeira dos Pais</b>	5	8,3%	6	6,1%
<b>Desempenho Acadêmico</b>	31	51,7%	39	39,8%
<b>Dificuldade nas Amizades</b>	14	23,3%	18	18,4%
<b>Duvida na Escolha Profissional</b>	13	21,7%	21	21,4%
<b>Futuro da Carreira</b>	5	8,3%	14	14,3%
<b>Queixas de Professores</b>	2	3,3%	8	8,2%
<b>Saudades da Família</b>	4	6,7%	9	9,2%
<b>Total</b>	60	100%	98	100%

Observa-se que os estudantes do sexo masculino apresentaram uma porcentagem maior (51,7%) na categoria “Desempenho Acadêmico”, comparadas as estudantes do sexo feminino (39,8%). Já nas categorias “Futuro da Carreira” e “Queixas de Professores”, há um maior número de queixas relatadas por discentes do sexo feminino (14,3% e 8,2%,) comparadas aos discentes do sexo masculino (8,3% e 3,3%).

Uma possível explicação associa-se as questões de gênero, pois o medo com o futuro da carreira pode estar relacionado com as desigualdades de gênero ainda presente no ambiente de trabalho como também com as próprias cobranças que recaem no sexo feminino, como ser mãe, podendo essa exigência ser incompatível com o avanço na carreira. No que se refere a “Queixas de Professores”, essas também podem estar ligadas a questões de gênero e representar situações de assédio, porém é necessário um maior aprofundamento nas queixas para confirmar essa hipótese. A queixa “Desempenho Acadêmico”, embora percentualmente maior entre homens, é bastante significativa em ambos os gêneros, atingindo tanto os discentes do sexo masculino como as discentes do sexo feminino, indicando ser o mais importante e talvez o mais forte causador de estresse ou ansiedade.

TABELA 4. Dados relacionais das variáveis região de origem e tipos de queixas

Categorias	Outras regiões		Região de Sorocaba	
	Freq.	%	Freq.	%
<b>Adaptação</b>	8	7,0%		
<b>Conflito na Família</b>	6	5,3%	3	6,8%
<b>Dependência Financeira dos Pais</b>	6	5,3%	5	11,4%
<b>Desempenho Acadêmico</b>	48	42,1%	22	50,0%
<b>Dificuldade nas Amizades</b>	22	19,3%	10	22,7%
<b>Duvida na Escolha Profissional</b>	23	20,2%	11	25,0%
<b>Futuro da Carreira</b>	16	14,0%	3	6,8%
<b>Queixas de Professores</b>	7	6,1%	3	6,8%
<b>Saudades da Família</b>	12	10,5%	1	2,3%
<b>Total</b>	114	100,0%	44	100,0%

A análise da tabela acima aponta para uma diferença significativa entre as porcentagens nas categorias “Dependência Financeira dos Pais”, “Futuro da Carreira” e “Saudade Família”. Há também diferença na categoria “Adaptação”, a qual se mostra mais difícil para os estudantes de outras regiões.

É possível extrair dessas informações que: os estudantes da região de Sorocaba (11,4%) apresentaram mais queixas relacionadas à dependência financeira de seus genitores que os estudantes de outras regiões (5,3%); os estudantes advindos de outras regiões apresentaram maiores preocupações com o futuro de sua carreira (14%) que os estudantes da região de Sorocaba (6,8%) e os estudantes de outras regiões sentem mais saudades de suas famílias (10,5%) que os estudantes da região de Sorocaba (2,3%).

Sentir saudades da família possui correlação positiva com a instabilidade emocional, de acordo com Ferraz e Pereira (2002). A distância dos familiares pode provocar uma sensação de falta ou fraco apoio parental, suporte fundamental no processo de adaptação do estudante a universidade (OLIVEIRA; DIAS, 2014; CERVINSKI; ENRI-CONE, 2012). As queixas de saudades da família, em alguns casos, também envolviam saudades dos amigos, do parceiro amoroso que permaneceram em sua cidade de origem.

Uma possível explicação para a menor preocupação com a dependência financeira dos pais dos estudantes que moram distantes de suas famílias é que suas famílias apresentem melhores condições financeiras e isso leve à diminuição da preocupação

com essa questão. Entretanto, por outro lado, as expectativas e cobranças dos familiares, por subsidiarem financeiramente a permanência do estudante na universidade, possivelmente são maiores comparados aos estudantes que trabalham ou residem com os pais, explicando, de certa forma, a maior preocupação com o futuro da carreira, apresentada por estudantes que residem em outras regiões. Outra hipótese é a do próprio estudante preocupar-se se o seu esforço e tempo investido na graduação serão recompensados com um emprego ou uma boa colocação no mercado de trabalho.

TABELA 5. Dados relacionais entre ser ou não bolsista do PAE e tipos de queixas

Categorias	Não - Bolsistas		Bolsistas	
	Freq.	%	Freq.	%
<b>Adaptação</b>	5	4,4%	3	6,8%
<b>Conflito na Família</b>	8	7,0%	1	2,3%
<b>Dependência Financeira dos Pais</b>	5	4,4%	5	11,4%
<b>Desempenho Acadêmico</b>	47	41,2%	23	52,3%
<b>Dificuldade nas Amizades</b>	21	18,4%	10	22,7%
<b>Duvida na Escolha Profissional</b>	31	27,2%	3	6,8%
<b>Futuro da Carreira</b>	14	12,3%	5	11,4%
<b>Queixas de Professores</b>	6	5,3%	3	6,8%
<b>Saudades da Família</b>	4	3,5%	9	20,5%
<b>Total</b>	114	100,0%	44	100,0%

Observa-se na tabela acima algumas diferenças nas prevalências das queixas entre alunos não-bolsistas e bolsistas. O percentual da queixa “Dependência Financeira dos Pais” foi maior entre os bolsistas (11,4%) comparado ao não-bolsistas (4,4%). Isso também se nota na categoria “Desempenho Acadêmico”, com 52,3% entre bolsistas e 41,2% entre não-bolsistas.

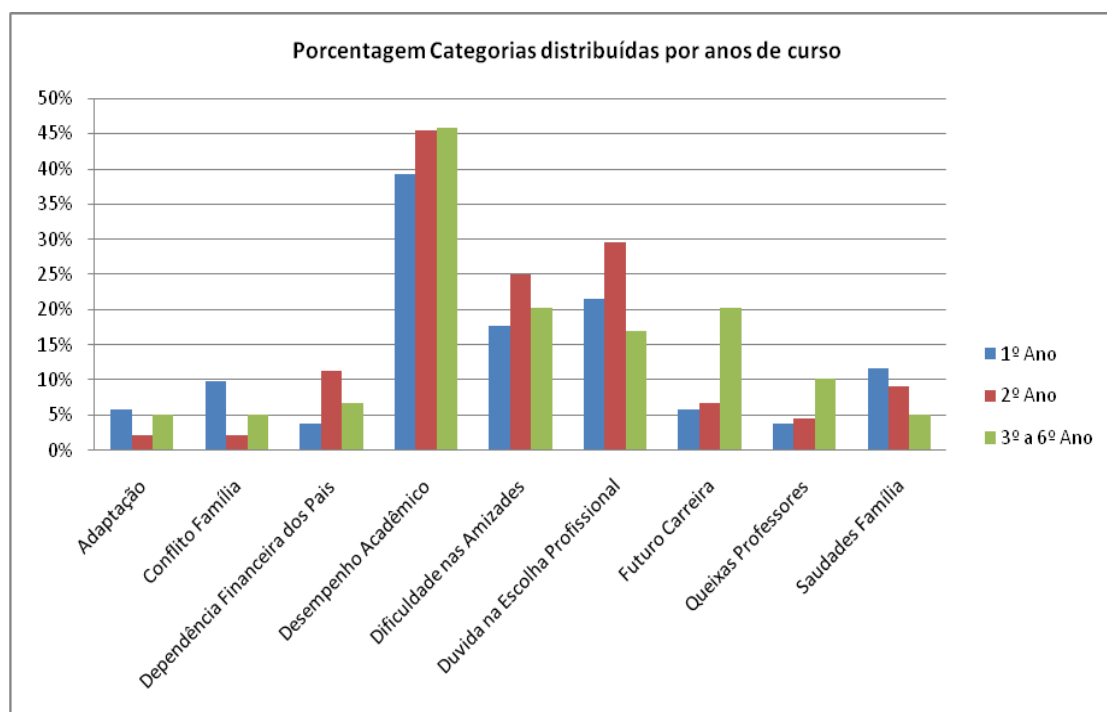
Considerando que a queixa referente à dependência financeira dos pais engloba principalmente preocupações de despesas excessivas para sua família e, por esse motivo, cobrança dos genitores para ajudar financeiramente com os gastos, é esperado que estudantes bolsistas – que se encontram nessa categoria por apresentarem perfil de vulnerabilidade econômica – mostrem mais dificuldades ou encontrem mais problemas no âmbito financeiro, já que as bolsas representam um auxílio e não pagam todos os gastos que o estudante tem residindo fora de sua cidade.

Por esse mesmo motivo, esses estudantes podem se sentir pressionados para concluir o curso rápido, para assim, entrarem no mercado de trabalho e não só diminuir as despesas da família, mas também ajudá-las financeiramente. Dessa forma, atingir um bom desempenho acadêmico nas disciplinas permite que caminhe no curso, fugindo das reprovações. Talvez por esse motivo, os estudantes bolsistas apresentem mais queixas sobre desempenho acadêmico que os não-bolsistas.

Também, é importante destacar que os bolsistas são oriundos de escolas públicas. Possivelmente alguns que estudaram em instituições particulares conseguiram bolsas de estudo, mas é a minoria. Assim, as queixas de desempenho acadêmico podem estar atreladas às dificuldades com os conteúdos, pois podem ter tido uma base prejudicada devido à freqüente defasagem do sistema de educação público se comparado ao ensino privado.

Na categoria “Dúvida na Escolha Profissional”, há uma diferença expressiva entre os não bolsistas, que apresentaram 27,2% e os bolsistas, com 6,8%. Uma possível explicação para esse dado é a impossibilidade de alguns bolsistas, por motivos financeiros, trocarem de curso já que isso demandaria mais tempo para concluir a graduação e conseqüentemente, estenderia a ajuda financeira dos pais. Já na categoria “Saudades da família”, 20,5% dos bolsistas indicaram essa queixa, contra 3,5% dos não-bolsistas, o que provavelmente está ligado ao fato de haver mais bolsistas que residem distantes de seus familiares do que não-bolsistas.

FIGURA 3. Gráfico das porcentagens das categorias de queixas distribuídas por anos de curso



Referente às relações entre ano do curso e queixa apresentada pode-se destacar:

- a categoria “Conflito na Família” é mais freqüente no primeiro ano;
- as queixas de “Desempenho Acadêmico” são as com maiores porcentagens e sofreram um aumento durante os anos;
- a categoria “Dúvida na Escolha Profissional” é mais freqüente no primeiro e segundo ano (21,6% e 29,5%, respectivamente), com queda nos outros anos (16,9%);
- a categoria “Futuro da Carreira” é bastante expressiva nos terceiros aos sextos anos (20,3%) comparados ao primeiro (5,9%) e segundo ano (6,8%);
- a queixa “Saúde da Família” é mais freqüente no primeiro ano (11,8%), sofrendo queda nos anos seguintes;
- A categoria “Queixas de Professores” apresenta um aumento no decorrer dos anos de curso.

Sobre as queixas aos professores, pode-se levantar como hipótese a dificuldade de construção de vínculos de afeto entre esses e alunos. Codo e Gazotti (2006) abordam o conceito de circuito afetivo no ambiente de trabalho e trazem a reflexão os mediadores que atravessam e impedem que as relações afetivas se completem:

O trabalho requer um vínculo afetivo, mas a forma de organização do trabalho não permite que este circuito afetivo se complete, pois a tarefa requer que se obedeça a algumas regras, que são regidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações dos superiores, quer por questões administrativas. (CODO; GAZOTTI, 2006, p. 48)

Com a não construção de vínculo afetivo entre professor e aluno, é possível supor que a insatisfação cresça ao longo do curso, formando terreno propício para comunicação difusa, falta de empatia, e ataques, diretos ou indiretos, de ambos os lados. A imagem transmitida por veteranos, em alguns casos, se confirma, pois não há abertura para uma relação amigável e frutífera. No transcorrer do curso, pode-se supor que os estudantes se unam e se fortaleçam como grupo de oposição aos professores, pois esses representam figuras de autoridade. Alguns docentes, ao manter a postura autoritária e ressaltar as posições desiguais de poder, contribuem para a manutenção dessa situação de oposição opressor/oprimido.

Em relação às queixas de dúvida na escolha profissional serem mais expressivas nos dois primeiros anos do curso, esse resultado também foi encontrado por Malki (2015). Uma hipótese é a pressão feita pelos familiares para que os estudantes façam a escolha profissional o mais rápido possível, logo quando estão habilitados – após o término do Ensino Médio – pois enxergam a realização do Ensino Superior como a única forma para obtenção de sucesso na vida. Freitas e Oliveira (2017) discutem esse ponto: “A pouca idade e a pressão exercida sobre os estudantes, muitas vezes por si próprios e seus familiares, caracterizam suas trajetórias” (p. 66). Vale ressaltar a pressão que as próprias escolas fazem para que o estudante faça uma escolha de carreira, as quais se promovem quando o aluno alcança uma posição de destaque no ranking dos aprovados nos vestibulares das instituições mais valorizadas.

Em vários casos, porém, como visto anteriormente, a cobrança por fazer uma escolha de curso logo quando se encerra a última etapa do ensino escolar também é

apresentada pelo próprio estudante, sem influência de pais e parentes. Num fluxo de ações sem paradas para reflexões, o paradigma impulso-ação parece dominar e leva o estudante a uma escolha de profissão equivocada, distante dos seus reais desejos. Ao encontro desse cenário, existe, como já foi discutido, o processo SiSU e a simulação em sua plataforma que, de certa forma, pode favorecer que estudantes escolhessem os cursos de acordo com suas chances de aprovação ao invés da identificação e desejo de realizar determinado curso.

Sobre o aumento das queixas vinculadas ao “Futuro da Carreira” nos últimos anos de graduação, pode-se relacionar com a permanência das cobranças mesmo quando a decisão pelo curso certo se concretiza, as quais se intensificam no final da graduação e a conquista por uma colocação no mercado de trabalho torna-se o objetivo principal a ser alcançado. Junto a esse, há o desejo de almejar sucesso profissional, o qual é definido por critérios objetivos e subjetivos, sendo os primeiros mais associados à conquista de um emprego na área de formação ou continuação dos estudos através de pós-graduação, e os segundos mais relacionados à satisfação com o trabalho e possibilidade de crescimento em sua área de atuação (OLIVEIRA *et al*, 2013).

É importante ressaltar o quanto o ambiente universitário já se assemelha com o ambiente de trabalho (MALKI, 2015), com suas cobranças e competição, contribuindo para que se viva num ritmo acelerado, com inúmeras atividades extras que deverão “fazer a diferença” no processo seletivo para uma vaga de emprego.

Além disso, a apreensão pelo futuro da carreira é, de certa forma, algo esperado, considerando o investimento dos estudantes durante a trajetória de formação, tendo como meta o emprego ou um cargo de sucesso dentro de sua área de atuação. Também, há grandes chances das preocupações com o futuro da carreira estar relacionadas com o cenário político e econômico do país atual, com demissões em massa, altas taxas de desemprego e reduções de vagas no mercado de trabalho.

## 5.2 Etapa Qualitativa

A fim de garantir o sigilo e anonimato dos participantes, os nomes utilizados são fictícios. Informações pessoais que possibilitassem identificação foram retiradas, sem prejuízo do sentido da fala. As palavras em maiúsculo realçam a intensidade na qual foi pronunciada sobre um determinado assunto.

Foram realizados quatro grupos focais, sendo que cada um abordou uma temática específica, conforme as categorias de queixas que abarcava. O Eixo Família trouxe as questões de dependência financeira dos pais, saudades da família e conflitos familiares. O Eixo Relacionamento Interpessoal envolveu as queixas de dificuldade nas amizades, na convivência em república e adaptação. O Eixo Acadêmico focou-se nas queixas aos professores e no desempenho acadêmico. Por último, o Eixo Carreira voltou-se para as queixas relacionadas a dúvida na escolha profissional e o futuro da carreira.

A questão do assédio moral docente foi transversal a todos os grupos e, por isso, foi aprofundada e discutida num capítulo a parte.

### *5.2.1 Eixo Família*

Este grupo teve cinco participantes, dois homens e três mulheres. Uma das estudantes é bolsista assistencial.

Por meio da análise da transcrição do grupo, foi possível observar algumas repetições nos discursos dos participantes. A palavra mais freqüente, que foi empregada por todos os estudantes, para elucidar ou ressaltar suas explicações, foi “pressão”. Nota-se que essa pressão é percebida como exercida pela família, antes mesmo de entrarem na universidade, como apresentaram dois estudantes:

*Eu acho que hoje em dia eu consigo entender que eu vim estudar aqui, na Ufscar de Sorocaba, porque eu queria realmente me afastar um pouco da minha família. Eu queria criar uma independência e descobrir quem eu realmente era sem as pressões que eles exerciam sobre mim. E aí foi um conflito absurdo até eu entender o que eu tava sentindo, até eu aceitar que eu não precisava atingir as expectativas deles. Maria*

*Tem muita pressão dentro de casa, meu pai mesmo, meu pai é o tipo de pessoa que acorda cedo e acha que todo mundo tem que acordar cedo, se assiste um programa, todo mundo tem que as-*



*sistir aquele programa, se come determinada coisa, todo mundo tem que comer essa coisa, ele se veste de um jeito e os filhos acham feio, tipo, antes ele proibia, hoje em dia ele só menospreza, humilha, faz esses tipos de coisa, e ele é muito manipulador. Murilo*

Apesar da literatura enfatizar a importância do núcleo familiar no apoio e permanência do estudante na universidade (OLIVEIRA; DIAS, 2014; CERVINSKI; ENRIGONE, 2012) percebe-se nos relatos acima uma necessidade de distanciamento do convívio com os pais, pois a proximidade gerava angústia, talvez pela obrigação ou rigidez na educação exercida dentro do lar.

A pressão, tão enfatizada pelos estudantes, aparece durante o curso como uma cobrança, palavra também utilizada, para decidir seu futuro, se formar rápido e começar a trabalhar. Essa, algumas vezes é exercida pela família, onde já começa a pesar a questão financeira, como demonstram os trechos abaixo:

*Mas com o tempo começou a pressão, de quanto tempo eu levo para formar... a gente entrou e agora, quanto tempo você vai sair, até quando vai ficar nesse negócio, porque você não trabalha. Jéssica*

*Eu demorei muito pra conseguir uma bolsa e ainda assim é pequena, eu não tenho como trabalhar, eu sou sim um fardo para os meus pais, por mais que eles não falem, eu sinto. Maria*

Dessa forma, observa-se que, em alguns casos, o avançar para o Ensino Superior não foi um projeto familiar – como é mais comum em famílias de classe média e alta – onde os filhos já começam a preparação para o vestibular quando inicia o Ensino Médio, momento em que são comumente matriculados em instituições reconhecidas pelos índices de aprovação nas universidades mais conceituadas. Por não ser um projeto familiar, há a cobrança do trabalho, de ter uma atividade remunerada, sequência considerada natural pelos familiares após o término do ensino obrigatório.

No relato de Jéssica ficam evidentes as dificuldades para sua permanência na universidade em decorrência da vulnerabilidade financeira:

*Acho que no primeiro ano eu ainda tinha uma ajuda da minha mãe, mas, aí parou, e aí foi indo só com os auxílios que eu recebia da universidade, e meu maior problema era não ter dinheiro para estar aqui e ter que ficar dependendo da bolsa, sendo que as vezes atrasava, às vezes não vinha, e aí começou uma pressão muito grande sobre mim, porque, além da cobran-*

*ça de estar aqui, eu tinha que me sustentar financeiramente sem ter como num curso integral.*

Mesmo assim, a estudante reconhece, em sua persistência de buscar e permanecer na universidade, a possibilidade de mudar de vida, de ascensão social, como também é apontado pela pesquisa de Piotto (2010):

*Se eu voltasse atrás ou se eu ainda pudesse escolher não continuar, eu não pararia...Então, traz, a gente fica nesse nervoso, mas é uma coisa que é melhor. Pra mim, por exemplo, não sei vocês, eu não teria outra coisa, se eu não tivesse vindo, eu me imagino, trabalhando no supermercado, talvez. Então, ao mesmo tempo em que trouxe essas conseqüências, seja na saúde ou nas relações familiares, trouxe ponto positivo por causa do crescimento pessoal e amadurecimento.*

Em alguns casos, essa pressão é mais interna, reconhecida pelo(a) estudante como algo que ele(a) próprio(a) exerce sobre si, porém, de alguma forma, é acentuada por influências externas, relacionadas ao incômodo com dependência financeira dos pais:

*Eu fico com a cabeça muito para o futuro também, ao mesmo tempo. Porque eu me preocupo, porque é muito essa pressão aqui, o que você vai fazer. Sei lá, e eu fico pensando como eu vou ser feliz. Murilo*

*Ele falou sobre o futuro também, é, eu acho que isso me assusta bastante também, porque, por exemplo, eu ainda sou totalmente dependente dos meus pais, tipo, eu não recebo bolsa, eu não faço monitoria, eu não faço nada aqui que eu receba alguma coisa em troca, em questões financeiras. E isso é, tipo, uma pressão, até acho que sou eu que coloco muito, porque eu não queria sabe, as vezes eu sinto que eu sou um peso para os meus pais porque eles estão me bancando e eu não quero mais. Verônica*

Essa preocupação com o futuro indica possíveis influências do momento contemporâneo, já que esboça uma velocidade que permeia nosso cotidiano. Outra característica perceptível é a da deshistorização (Outeiral, 2008), a qual nos faz perder a concepção de construção de uma história e esquecer que há uma trajetória, alicerçada aos poucos no transcorrer da vida.

Outra colocação da palavra pressão foi para expressar as imposições do ambiente da universidade, no dia-a-dia:

*É uma pressão muito grande, todos os dias, tem épocas que a gente consegue levar mais suave sabe, “vai dar tudo certo, uma*

*hora vai acabar”, e tem épocas que a gente não consegue, que é absurdo, então eu tenho três provas essa semana, eu não tive tempo pra respirar e pensar no que eu estou sentindo, e aí vai virando uma bola e chega uma hora que você explode. Maria*

Apesar do eixo temático desse grupo não ser o acadêmico, a reclamação da sobrecarga de tarefas despontou na fala da participante, indicando ser algo latente na vida do universitário. Essa sobrecarga surge em forma de cobrança, principalmente pelos professores, os quais são equiparados aos pais, o que mostra uma infantilização dos estudantes e o conseqüente paternalismo nas posturas dos docentes:

*Fazendo um link com o que a gente começou conversando, realmente, os professores eles quase que reproduzem a função dos pais que tentam fazer de longe, que é essa cobrança que continua, é a forma paternalista de encarar, sei lá, os processos...ele tem que entender de uma forma um pouco mais profissional e menos que pessoal as coisas. Alan*

Ao mesmo tempo, os professores são distanciados das figuras paternas por não compreenderem o esforço dos pais e, às vezes, da família como um todo, para manter um filho em uma universidade.

*Eu acho que falta compreender a dimensão humana das coisas sabe, porque, na medida em que o aluno é entendido dessa forma cartesiana de que ele é simplesmente um corpo presente na sala sabe, ou uma nota, ou um número, ou um RA, a pessoa acaba esquecendo que esse aluno está ali porque tem uma pessoa sustentando, porque tem pais trabalhando pra fazer aquilo, deixando, abrindo mão de fazer coisas que eles querem pra gente estar ali. E a gente está ali e o professor não consegue pensar: “Pô, é mais importante essa pessoa se formar, encaminhar a vida dela, encaminhar a vida dos pais dessa pessoa”, ou saber alguma especificidade muito intrínseca de uma área mais específica ainda, o que ele entendeu da minha disciplina. Alan*

Outra palavra bastante pronunciada pelos estudantes foi “independência”. Essa foi utilizada principalmente para caracterizar o novo status possibilitado com a entrada na universidade e o distanciamento da família:

*Porque foi meio que accidental, eu não vim para cá para poder me tornar independente e tals e aí isso meio que virou uma coisa que eu não sabia lidar, inclusive. Tipo, meus pais fizeram muitas coisas por mim e eles são muito protetores, então quando eu vim pra cá, tipo, eu não sabia como lidar com a independência que eu tinha aqui, então tinha coisas que eles não queriam que eu fizesse, mas eu queria fazer e aqui eu podia fazer, e aí eu não sabia como lidar. Verônica*

Muitos estudantes se mudam para a cidade onde se localiza a universidade a fim de iniciar os estudos na graduação e, assim, se afastam das ordens e supervisão constante dos familiares. Isso acarreta na sensação de independência, a qual pode promover autonomia e maturidade (TEIXEIRA *et al*, 2008), ao mesmo tempo, porém, pode gerar insegurança e conflito interno – ou externo, com os pais – pelo desconhecimento sobre como agir com essa liberdade e possibilidade de realização de situações que antes eram proibidas.

*Eu acho que os pais podem não reconhecer mais os filhos, principalmente quem não tem tanto contato sabe, quem não vê toda semana ou que mora mais longe. É isso que talvez crie tanta cobrança sabe, porque você quer ver uma pessoa que aquele seu filho não pode mais ser e até que você tem interesse em falar: “Não, mas o que você está se interessando, que você é”, sabe, agora, o que mudou, o que você conheceu. Não vai ter como você se reconectar, entende...e, ao mesmo tempo, nós também de tentar entender o que está passando na cabeça de nossos pais né porque parece que a tônica é simplesmente atrito pelo atrito e não que exista um real interesse em se reconciliar. Alan*

*Algumas falas, eu consigo detectar: “Ah, mas é porque a Maria, a mente dela está muito diferente agora e ela vai falar isso”. Ou “porque ela está toda hippie, ela não vai entender o que a gente está falando, não vai concordar”. Então essas coisas, de forma um pouco velada ou, nem tanto, eles jogam. Maria*

O seu oposto – a cobrança de estar mais presente com os familiares – também apareceu, mostrando uma dependência financeira ou afetiva da família em relação ao estudante, como no caso da preocupação em relação aos problemas emocionais da mãe na fala deste aluno:

*Só que eu ainda volto todo final de semana para casa porque se eu não voltar ela vai cobrar, então muitas coisas que eu poderia estar fazendo aqui em Sorocaba, de final de semana, eu acabo não fazendo ou abrindo mão porque eu sei que eu tenho que priorizar minha família pra manter isso nesse estado porque se eu começar a ficar demais aqui, também vai complicar para lá sabe...Então essa dependência sim, me deixa ansioso. Alan*

No caso, o estudante sente que a mãe é dependente dele, o que implica em estar mais presente no seu ambiente familiar, impedindo-o de usufruir os finais de semana para realizar atividades que deseja em Sorocaba.

A estudante Maria faz relação com a influência da família até o momento da chegada na universidade: é como se as novas experiências empurrassem o(a) estudante a uma reavaliação das concepções e crenças transmitidas pela família ao longo da vida e que o constituíram como indivíduo e o(a) levaram a ver o mundo de uma forma. Esse processo pode provocar um abalo na identidade. Os termos “possibilidades” e “padrões” foram empregados com certa frequência, em algumas falas, um contrastando o outro:

*Como nossa família acaba sendo a referência, você meio que cresce numa atmosfera, num mundinho, aquela é sua realidade. Então se você cresce aprendendo que algo é certo, isso é o certo, isso é o correto, você tem que fazer isso, você vai tentar se adequar aquilo....Eu tentava me adequar, lutava muito, mas não conseguia chegar nos padrões que as pessoas falavam para mim que era o certo. Então já tinha essa sensação, esse conflito, mas, até então, eu não sabia que podia ser diferente. Mas quando eu vi na universidade uma possibilidade de ir para um caminho diferente, aí eu falei pra mim mesma: “vamos ver”. Aí você chega na universidade e você vê tantas possibilidades e aí lidar com isso também não é fácil. Então, você poder lidar com esses conflitos e decidir é, “ta bom, você vai fazer tudo que você quiser, mas o que você quer fazer?”. Não é fácil também, então as vezes você entra na universidade, e aí você começa a fazer um monte de coisa, a vivenciar e experimentar várias coisas porque você ainda não sabe lidar com aquela liberdade. Maria*

*Quando eu vim pra cá, foi isso tudo que todo mundo ta falando, com muitas possibilidades, e aí, tipo, isso mudou a forma como eu relacionava com os meus pais ... Eu acho que a gente vai se construindo com essas possibilidades também tipo, tentando identificar, tipo, o que você quer, o que eu sou. Verônica*

*Mas também faz parte de você estar em um lugar novo ou em um lugar que reúna muitas pessoas diferentes porque, quando nem todo mundo está identificado com as coisas que você está identificado você se perde identitariamente, digamos assim. Até você reconstruir uma nova identidade com esses cacos que você encontrou, vai tempo, e, na verdade, nunca pára né, a gente só se acostuma com a mudança e não se choca mais com ela. Alan*

Esses discursos apontam para as mudanças que ocorrem na identidade dos estudantes, principalmente, por meio da experimentação de novas oportunidades oferecidas e vivenciadas na universidade. A fala a seguir traduz esse pensamento:

*Aqui até pode ter estereótipos mas não tem um padrão, sabe. Aqui, eu tive contato com gente que eu não teria contato em nenhum outro espaço da minha vida... Só quando você vai para um lugar onde tem os indígenas Xavantes, os Caiapós, sabe, e aí tem a galera punk de São Paulo tem e todo mundo se une e*

*vai virando uma massaroca de coisas e até você se identificar com alguma coisa ou com muitas coisas é algo que, eu já tinha comentado né, é muita experimentação. Então, muitas vezes eu acho que os pais podem não reconhecer mais os filhos, principalmente quem não tem tanto contato, quem não vê toda semana ou que mora mais longe. Alan*

Diante dos relatos acima, está claro que o ingresso na universidade gera impacto, principalmente por ser um misto de inúmeras mudanças e possibilidades. Essas mudanças vão exigir um esforço de adaptação, o que abalará, de certa forma, a identidade dos estudantes. Além disso, como é descrito por Carvajal (2001), os universitários estão na fase da adolescência nuclear quando entram na universidade, sendo assim muito importante a aceitação do outro, do grupo. Para isso, pode ocorrer que os estudantes sejam influenciados pelas experiências e se moldem ao contexto da universidade, o que provoca um conflito de identidade, como é visto nos discursos.

Dessa forma, de uma maneira geral, é possível constatar que:

- as possibilidades proporcionadas pela vivência universitária, que envolve muitas vezes o distanciamento físico da família e, conseqüentemente, da vigilância paterna, ao mesmo tempo em que permitem novas experiências e contato com diversos grupos, geram angústia no sentido de não saber lidar com esse processo – e com o fato dos pais também terem dificuldade com essas mudanças –, advindos de uma reorganização das concepções de mundo, do que se entende o que é “certo” ou “errado”;

- a vulnerabilidade econômica pode ser um elemento de ansiedade, pois acarreta a necessidade de buscar formas de sobrevivência e permanência no curso; também a ausência de uma remuneração, nem que se seja por um estágio ou bolsas acadêmicas, pode ser um fator de sofrimento, pois traz a percepção dos estudantes serem um “peso” para os familiares.

### *5.2.2 Eixo Relacionamento Interpessoal*

Neste grupo participaram cinco pessoas, três mulheres e dois homens. Três estudantes são bolsistas assistenciais.

Foi possível notar que a temática sobre “fazer trabalho em grupo” foi manifestada por alguns participantes, sendo um indicativo das dificuldades que encontraram para se socializar.

*Principalmente no começo, quando eu cheguei aqui, tive mais dificuldade, me adaptar aqui, dificuldade até, enfim, conseguir um círculo social. Eu morei um ano sozinha, para mim foi difícil porque, enfim, eu não sou acostumada a morar sozinha, então foi um pouco difícil pra mim. Eu também tive algumas dificuldades com a minha sala também, de fazer grupo de trabalho. Enfim, até hoje eu ainda me sinto um pouco deslocada nessa questão social. Claudia*

*Quanto a grupos, assim, as pessoas que vem para a Universidade, pelo menos o pessoal da minha turma, eles vêm trabalho em grupo como um monstro, e eu cheguei aqui, eu adorava o trabalho em grupo no ensino médio porque eu tinha meu grupinho, tipo duas amigas, eu sempre fazia com elas, então para mim foi isso o ensino médio inteiro. Aqui eu tive problemas, tive problemas com trabalho em grupo. De início eu meti uma imagem, tipo uma seta assim na minha cabeça: ele veio de longe e tal, então todo mundo do curso queria saber quem que é o que veio de tal cidade. Nossa! (expressão de surpresa) e foi fácil socializa, mas eu sou mais retraído então eu me sentia meio, não gostava de ser o centro das atenções, então acabei me isolando um pouco. Marcelo*

*É engraçado porque, normalmente as pessoas associam timidez com essa dificuldade de fazer grupo, mas eu sou uma pessoa que não sou tímida, eu não tenho problema de falar, mas mesmo assim eu tive problema em fazer grupo durante a universidade... você tem dificuldade durante as disciplinas, já é um ponto que você vai ter dificuldade para formar grupos. Então, acho que vai para além de ser tímido ou não. As pessoas são muito cruéis pra fazer grupo, são muito cruéis. Tânia*

Interessante observar que conseguir se socializar não significa que o(a) estudante não terá problemas para realizar atividades em grupo, como demonstra a última fala acima. Pode-se associar a competência de fazer trabalho em grupo com integração acadêmica, pois esta se relaciona ao sentir pertencente ao ambiente universitário, ao seu contexto e sua demanda, diferente da integração social, a qual se refere ao convívio com outras pessoas, a satisfação e sucesso nessas vivências (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012).

Pode-se fazer uma relação desse problema com as diferenças individuais, afloradas ou até mesmo ressaltadas nesse momento da vida pelos estudantes e pela universidade. Assim, a palavra “diferente” também emergiu em alguns relatos:

*A gente está entrando em um ambiente que as pessoas são muito diferentes, a gente entra em contato com pessoas de culturas diferentes, sei lá, a forma como as pessoas foram criadas durante a vida inteira delas são totalmente diferentes das nossas. Tânia*

*É um choque muito grande entrar na faculdade e ter que lidar com todas as matérias diferentes, professores diferentes, amigos diferentes. Renata*

As diferenças entre as pessoas podem ocasionar dificuldades na convivência, principalmente nas repúblicas, como mostram as seguintes falas:

*Quando cheguei na universidade, eu fui morar em uma república, mas eu não usei nenhum critério para escolher as pessoas com quem eu iria morar. O lugar era totalmente desorganizado e o lugar era literalmente um lixo. Daí foi ficando mais organizado, algumas pessoas foram chegando também, começaram a ajudar, pessoas legais, eu fiz amizade, mas eu fiquei uns 10 meses e começou a dar problema, por outras questões. André*

*Cada pessoa traz um histórico muito grande, e a gente estava num ambiente que já traz fragilidades, e como mulheres, traz muitos traumas... e aí começou, eu comecei a trazer muito pra mim. Eu era a mãe, eu queria ser a mãe de todas elas e eu tenho isso também na minha vida, eu fui a mãe dos meus irmãos enquanto minha mãe trabalhava, então eu queria ser a mãe dessas meninas. Só que eu comecei a entrar em colapso porque, todos os caos que existe no universo, cada uma tinha um pouquinho e eu não sabia como resolver, eu queria dar respostas pra elas até o momento em que eu falei: “se eu não me cuidar eu vou pipocar”. Nossa, é muito difícil, a gente já tem muita dificuldade que a gente tem que lidar da gente, imagina tentar resolver problema de 10 meninas. Aí chegou um momento assim que eu falei: “não, eu preciso me distanciar”. Tânia*

*Realmente eu cuido da casa como se fosse minha casa e é, a gente está vivendo aqui, e essas pessoas não, elas vêm realmente como um lugar que elas passam pra vir pra faculdade e depois vão para a casa dos pais delas, então, eles não dão realmente o mesmo valor que você dá pra sua casa sabe...e, principalmente nessa parte de organização, pelo menos na minha casa, a gente tem uma tabelinha tipo, falando quem vai fazer tal coisa e, muitas vezes, durante várias semanas, elas não fazem. Renata*



Nota-se pelos relatos como as características individuais dos estudantes atiram e podem desencadear conflitos. Possíveis motivos que podem acarretar desentendimentos e mal estar entre os integrantes da república incluem desde a forma como lidam com os problemas dos outros – como a estudante que assume uma postura materna e deseja acolher e ajudar intensamente – até o quanto cada um aprecia e necessita de limpeza e organização no ambiente doméstico.

Apesar disso, o contato com a diversidade de pensamento, posturas, comportamentos é típico das mudanças com a entrada na universidade e, assim, é necessário um esforço de adaptação (TEIXEIRA *et al*, 2008) para se adequar às novas responsabilidades advindas do processo de sair de casa para estudar, como realizar tarefas domésticas (CERVINSKI; ENRICONE, 2012).

Quando se perguntou sobre as possíveis causas para os problemas que eles enfrentaram, algumas pessoas trouxeram explicações mais individuais, como jeito de ser, características de personalidade, formas de agir e pensar, resultado da educação familiar e até hábitos culturais.

*Acho que vai um pouco assim da cultura mesmo da pessoa, da forma que ela foi criada, na forma como ela chega aqui e também vai um pouco de cada pessoa. Tem pessoas que são naturalmente mais receptivas, já têm outras que não, então vai também um pouco da pessoa. Claudia*

*Eu acho que a forma que eu me relaciono com as outras pessoas, a intensidade que eu espero das outras pessoas... querer me envolver com todas aquelas pessoas ao mesmo tempo, como se fossem minha família, e eu estou num lugar distante de onde eu vim, eu acho que é uma carga emocional muito grande que eu assumi no momento, e que eu não podia, por exemplo, que eu não conseguiria e isso me prejudicou durante aquele período na faculdade. Eu acho mais que é uma relação minha com os outros do que os outros, as diferenças deles, comigo. Marcelo*

*Tem essa parte individual, que cada pessoa já traz, porque normalmente quem entra pra faculdade tem no mínimo 18 anos pra cima. Então você já tem uma carga muito grande de, sei lá, hábitos mesmo, e também tem essa parte coletiva. Pelo menos no meu caso, acho que eu sou parecida com vocês, de querer acolher todo mundo, querer resolver o problema de todo mundo, não querer deixar a pessoa na mão, só que isso acaba sobrecarregando às vezes, muitas pessoas e acaba ficando uma confusão. Renata*

Porém, há ressalvas sobre a influência do ambiente universitário nas relações sociais, como esse meio afeta a forma como as pessoas se relacionam:

*Eu acho que para além do individual nosso ambiente traz, faz com que as pessoas sejam mais fechadas. A gente está num ambiente da universidade que traz a questão, eu sinto muito forte a questão de competição... e também mesmo da cobrança, pressão, a gente sofre pressão diariamente e essa pressão também reflete em como a gente vai lidar com as pessoas. Tânia*

*Aqui na Ufscar eu vi a dificuldade de trabalhar em grupo, as pessoas somem antes de entregar o trabalho e não avisam porque você tem que fazer por elas, e é difícil, as pessoas competem entre si, no próprio grupo. Marcelo*

A competição no ambiente acadêmico também foi identificada por Muzzolon (2016), nos estudantes de Medicina e Direito.

Novamente a palavra pressão ganha destaque na fala dos estudantes, como se vê na fala anterior e na que se encontra abaixo, associando com o sofrimento psíquico:

*A faculdade acaba moldando o que a gente pensa e tudo mais porque é uma pressão a nível integral na sua cabeça, o tempo todo... É, talvez um pouco do estresse e da ansiedade que muita gente desenvolve aqui é por causa dessa pressão. Renata*

Também, um dos estudantes bolsistas assistenciais, trouxe as dificuldades para conciliar trabalho e estudo e o quanto isso aumentou a pressão do ambiente universitário devido à redução do tempo para se dedicar ao curso:

*Agora eu trabalho no final de semana pra manter, porque se não, não dá também. Eu tenho que arrumar um emprego em tempo integral...muita gente do noturno,tem que trabalhar, muitas vezes das 8 às 5, ou até mais, vir pra faculdade, dormir, nem tem tempo de nada além disso. André*

Uma alternativa para fugir dessa pressão é a se formar em mais tempo, como mostra a fala abaixo:

*Então, a gente, ah, eu vou ficar um ano a mais, que absurdo, mas é um ano a mais que talvez vai garantir que você esteja um pouco melhor do que fazer durante sua graduação em quatro anos. Porque nossa, é péssimo, eu vejo também a galera que se formou no meu ano, poucas pessoas se formaram em quatro, mas a maioria, uma grande parte se formou em quatro e meio, que se formou, não conseguiu fazer um estágio na área que realmente queria atuar e hoje a pessoa está meio que frustrada porque não conseguiu aproveitar a universidade da melhor*

*forma, só passou, e a maioria também desenvolveu várias coisas durante a universidade, ansiedade, que isso está refletindo até hoje..tenho uma amiga que se formou em Licenciatura e ela desenvolveu tantas coisas que hoje ela não consegue prestar os concursos. Ela passa no concurso, ela vai dar aula, ela não consegue dar aula, ela tem crises de ansiedade pra dar aula.  
Tânia*

No geral, os tópicos principais que demonstraram relações com o sofrimento psíquico no ambiente universitário são:

- o convívio social é afetado por características próprias dos estudantes, os quais reproduzem comportamentos, posturas ou papéis assumidos em relações passadas, transferindo para os vínculos atuais. Entretanto, há o acréscimo do ambiente universitário, o qual provoca um movimento de “fechamento em si mesmo” nas pessoas, devido à competição, interferindo nos relacionamentos interpessoais e podendo atingir as atividades acadêmicas, como se vê nas dificuldades em formar grupo de trabalho;

- as diferenças entre os estudantes, desde culturas, hábitos, formas de pensar e agir, as quais consistem na “bagagem” de cada um, somadas às diferenças produzidas nessa passagem para o Ensino Superior e o processo de identificação e busca de pertencimento a universidade, podem dificultar no estabelecimento das relações devido a conflitos nascidos das divergências de opiniões e visões e acarretar em dificuldades de convivência, principalmente em repúblicas;

- repetição da sensação de pressão e de discurso que indica como a vulnerabilidade econômica afeta os estudos, quando há necessidade de conciliar trabalho e estudo para garantir a permanência na universidade.

### 5.2.3 Eixo Acadêmico

Participaram sete pessoas nesse grupo, quatro mulheres e três homens.

A primeira participante a falar apresentou a dificuldade de conciliar o tempo com as demandas do curso e com as atividades próprias desse momento da vida, como realizar um estágio. Essa exigência está simbolizada na expressão **“dar conta de tudo”**, a qual também é verbalizada pelos outros participantes.

*Eu trabalhava em São Paulo, eu ia e voltava todo dia e minha aula é a noite. E aí eu chegava aqui, com toda essa mudança que teve, e os professores com muita cobrança, prova, e aí eu não conseguia estudar e eu virava a noite estudando, e eu ia trabalhar e foi virando essa bola de neve, até que eu conseguia fazer tudo mas eu não ficava bem, não conseguia dormir, não comia direito, então eu acabei tendo muita crise de ansiedade, até quando eu vim aqui eu tava chorando um monte, eu fiquei desesperada... ficar conseguindo dar conta de tudo e aí esse “dar conta de tudo” que prejudicou bastante. Márcia*

*Não fico pegando mil entidades, porque eu sei que eu não vou conseguir. Laura*

Também, a entrada no ensino superior provoca certo afã de participar em inúmeras atividades, pois tudo se mostra novo e interessante. Entretanto, **isso pode se tornar um fardo ou um peso a mais** que colabora para a autocobrança:

*Eu cheguei na faculdade achando tudo lindo e maravilhoso, aí eu queria fazer tudo de uma vez, só que eu sempre quis fazer tudo de uma forma correta, eu não gostava de deixar as coisas pela metade. Aí no segundo semestre eu estava totalmente envolvido com duas entidades e eu tinha muita responsabilidade nas duas e eu nunca tinha tido nenhum contato com a minha área antes, nunca fiz nem técnico nem nada. Então eu tava tendo que mudar minha forma de pensar para conseguir dar conta do meu curso, me envolver nas atividades da faculdade junto com problemas pessoais, problema com a minha mãe, de relacionamento, aí eu percebi que precisava de ajuda porque além de não estar conseguindo dar conta das coisas, porque eram muitas coisas, eu também não conseguia dormir, chegava a noite e eu simplesmente não tinha sono nenhum porque eu tinha coisa pra fazer. Alberto*

*Eu também tinha uma entidade que era meu amorzinho e eu tive que abrir mão por um tempo, porque chegou a parte de fazer estágio. Márcia*

*Acho que a pior coisa é você se sentir culpado porque as vezes os seus amigos te chamam “ah, vamos no shopping, tomar um sorvete”. Aí as vezes você está no shopping e começa a se sentir culpado. Luciana*

As falas acima retratam a autocobrança para “dar conta de tudo”, “o sentimento de obrigação a atender todas as exigências do curso”, como é descrito por Muzzolon (2016). A autora ainda traz à reflexão sobre o preço a pagar por essa cobrança e por uma busca por excelência, percebida pelo estudante como algo esperado pelo meio acadêmico. Assim, nota-se que o preço pago pela estudante Márcia foram às noites mal dormidas, alterações no apetite e crises de ansiedade; já no estudante Alberto foram o quadro

de insônia e suas conseqüências. A culpa sentida pela estudante Luciana também se enquadra, já que não consegue se divertir porque acredita que deveria estar estudando.

Outro estudante apontou o fator da vulnerabilidade, pois devido às dificuldades financeiras da sua família, ele precisou trabalhar para se manter no curso. Isso atrapalhou o seu desempenho acadêmico, pois não tinha horas livres para se dedicar aos estudos:

*Aí eu ficava muito esgotado, no final de semana que, em tese, eu poderia descansar, eu trabalhava o final de semana inteiro. Aí eu vinha pra Sorocaba, tipo, às vezes eu tinha aula das oito da manhã as seis da tarde, aí tinha que ir embora, aí tinha MIL atividades e eu não conseguia dar conta de nada. Aí eu não conseguia dar conta e ficava nervoso, ficava ansioso, de tentar dar conta de tudo que eu tinha pra fazer, o meu foco era a faculdade, mas eu não estava conseguindo. Carlos*

É possível observar que essa cobrança que os estudantes se impõem **umenta quando eles se percebem não preparados para a universidade**. Dois participantes trazem elementos que indicam isso:

*Eu vim de um colégio particular em que eu mal precisava estudar para passar nas matérias aí eu fiquei um ano no cursinho que foi outra, foi uma coisa totalmente diferente para mim porque foi uma pressão que nunca tinha tido de antigamente e de repente eu vim para faculdade e eu percebi que eu não estava com a melhor preparação para vir para cá. E aí eu vi que os professores, muitas vezes, muitos deles não tem a menor empatia pelos alunos e você é cobrado tempo inteiro e isso foi me trazendo angustias, problemas de ordem psicológica que não haviam se manifestado anteriormente antes de eu vir para cá. Rodolfo*

*Eu estudei a minha vida inteira em escolas públicas, eu estudei por conta própria pra passar no vestibular e quando eu cheguei aqui eu percebi que eu não estava preparada. Eu sentia que as pessoas estavam bem mais preparadas do que eu, pelo déficit da escola pública mesmo, do ensino publico que eu tive, e eu ficava muito mal porque eu achava que eu não deveria estar aqui, que aqui não era o meu lugar. Bruna*

Esse sentimento de deslocamento com o ambiente da universidade, como se não pudesse freqüentá-lo, detectado na fala da estudante Bruna, também foi manifestado pelos participantes do estudo de Piotto (2010), também provenientes das escolas públicas.

Soma-se a esse sentimento, intensificando-o, a **falta de apoio da Universidade** percebida pelos estudantes, desde ausência de instruções simples da dinâmica acadêmica, como fazer inscrição em uma disciplina, e orientações referentes à rotina do estudante, até a inexistência de ações mais eficazes relacionados ao nível alto de reprovação de uma disciplina:

*Eu acho que mais fácil que mudar professor seria se a gente mudasse os alunos que estão entrando, tipo, cara é isso, não entra nas entidades torto a direita, todas as entidades fazem uma propaganda para os calouros porque cada um quer puxar pra você, as entidades tem que continuar. Ninguém chega e fala “não cara, calma, você não precisa entrar nas entidades, não é sua obrigação, você tem que fazer porque você quer. Alberto*

*E ninguém me ensinou isso, eu tive que perguntar para um veterano, não era um cara que estava ali pra me ensinar, ele aprendeu sozinho, com outro veterano, que me mostrou e não sei o que. Então a universidade pede uma coisa que a gente tem que aprender sozinho. Alberto*

*Eu não sei se a universidade pode fazer alguma coisa porque é surreal um professor ter uma taxa de reprovação de 90%. Luciana*

Outro fator que surgiu no discurso dos participantes relaciona-se a **auto-imagem, o quanto essa é abalada na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior:**

*Daí eu tinha esse problema de não conseguir acompanhar a turma, de pegar dp, eu também era considerada uma das melhores na minha escola, daí eu percebi que eu não era, aí foi um tapa no meu ego. Bruna*

*Eu tinha uma noção quando sai do ensino médio e quando eu vim pra faculdade era totalmente diferente, eu me senti meio, eu não sei se vocês passaram por isso, mas eu, quando tava no Ensino Médio, os professores falavam “você é muito boa nisso”, então eu me sentia muito boa. E quando eu vim pra faculdade, eu percebi que todo mundo é muito bom e aí você fica meio deslocada porque você se sente meio bosta. Luciana*

*Eu sempre fui super bem em escolas, nas coisas, e agora, por que eu estou pra trás? Márcia*

Esse abalo na auto-imagem ao se dar conta que a posição de melhor aluna ou aluno conquistado no Ensino Médio, muitas vezes, não subsiste ao Ensino Superior, é

abordado por Benevides-Pereira e Gonçalves (2009). Conforme as autoras, essa consciência ocorre, em muitos casos, diante da primeira nota insatisfatória ou da primeira reprovação, como aconteceu com a estudante Bruna.

O **peso das reprovações** revela-se através das complicações e impedimentos atreladas a elas ou pelo alívio quando é aprovado após subseqüentes retenções:

*Eu tinha chegado aqui, na faculdade, e eu vim com uma nóia: “ah, eu não posso pegar dp”, porque se eu pegar dp, sei lá, eu não vou conseguir a bolsa da FAPESP que eu tanto quero, essas coisas. Aí logo no primeiro semestre eu peguei dp. Rodolfo*

*Foi bem complicado levar, ainda mais quando eu peguei dp nessas matérias. Bruna*

*Primeiro semestre eu passei em todas as matérias, matérias que eu já tinha pego dp. Carlos*

Sobre as causas das queixas apresentadas pelos alunos, verificou-se que há um reconhecimento de fatores individuais e ambientais em suas origens:

*Acho que a maioria das coisas que eu me cobrava era em relação a “eu tenho mostrar pra minha mãe que eu consigo”, “eu tenho mostrar pra minha mãe que eu fiz”, basicamente isso, essa cobrança. Eu comecei a me cobrar com tudo, na verdade, e principalmente na faculdade. Luciana*

*O que eu sentia bastante é que o ambiente é muito competitivo, uma coisa que todo mundo já falou é que todo mundo era bom antes, excelente e aqui a gente é só mais um. Eu acho que tem essa coisa da gente já estar aqui e aí o mercado de trabalho tá ali na frente, é só a gente dar um passo e parece que o que tiver mais entidades ou o que fez mais diferença, porque passar na matéria no final todo mundo vai passar, então tem essa coisa “eu sou o melhor porque eu fiz isso, porque eu fiz aquilo” porque eu tenho que correr atrás porque cada segundo que eu estou dormindo tem alguém estudando, e eu acho que isso é uma coisa que faz a gente se cobrar mais porque não é que a gente está se auto cobrando, é porque a gente não quer ser deixado pra trás, porque parece que está todo mundo correndo, todo mundo tentando chegar primeiro, e cada segundo que a gente dorme a gente está ficando pra trás. Alberto*

*A gente não está preparado pra estar aqui, eu acho...eu fiz um vestibulinho, passei e estudei numa escola que era boa na minha cidade. Só que eu não fui preparado pra pressão que tem aqui na UFSCar, que tem na faculdade, porque no meu curso tem uma pressão, tem professores que pressionam a gente. Carlos*

A partir das manifestações dos participantes, é possível elencar como elementos causadores de sofrimento psíquico:

- A sobrecarga de tarefas, simbolizada pela expressão “dar conta de tudo”, advém tanto das atividades obrigatórias que precisam ser cumpridas – grade de disciplinas definidas por semestre e estágios – como também das atividades extras, que consistem principalmente em participação de entidades estudantis, algumas com viés profissional, como as empresas juniores, ou políticas, como os centros acadêmicos, e outras de caráter esportivos, por exemplo, as atléticas e grupo de bateria;

- A necessidade de trabalhar para complementar a renda devido à vulnerabilidade financeira familiar também sobrecarrega o estudante, pois diminui o tempo para se dedicar as atividades acadêmicas;

- Sentimento de não estarem preparados por não possuírem conhecimentos básicos para entenderem os conteúdos das disciplinas no Ensino Superior, somados com o não reconhecimento por parte dos professores dessa dificuldade e a falta de apoio da instituição, levando a sensação de exclusão;

- O abalo da auto-imagem devido ao contraste entre as notas insatisfatórias e reprovações na graduação e o ótimo desempenho acadêmico do Ensino Médio, onde eram vistos como melhores alunos;

- A competição do ambiente universitário, já se misturando com o mercado de trabalho, é apontada como a causa das queixas; no entanto, alguns estudantes compreendem que há elementos individuais que se juntam aos aspectos da universidade, como não estar preparado para as pressões que os professores aplicam nos alunos e desejo de mostrar para familiares o quanto são capacitados e competentes para estarem no Ensino Superior.

#### *5.2.4 Eixo Carreira*

Participaram dois homens e quatro mulheres. Não houve participantes bolsistas assistenciais. Inicialmente, os estudantes falaram sobre o período que antecedeu a entrada na graduação ou o seu início, momento em que se deparou **com a dúvida na escolha de carreira.**



*Acho que no momento do vestibular eu era muito novo, eu tinha 17 anos, e eu não tinha maturidade suficiente nem autoconhecimento pra decidir o que eu queria fazer de carreira. Leonardo*

*A gente chega aqui e tem que descobrir o que vai fazer com 18, 20 anos, sem ter nem uma preparação, sei lá, a gente não tem nem um aconselhamento no Ensino Médio, a gente só tem que fazer vestibular, passar na prova e fazer a faculdade, a gente não tem noção do que está acontecendo. Elisa*

Os relatos acima indicam uma pressão para que a escolha de carreira seja feita logo quando se encerra o Ensino Médio, sendo que alguns **não se sentem preparados** para essa decisão, até mesmo pela pouca idade e falta de preparação. Essa imaturidade pode facilitar a atuação dos pais na escolha do curso:

*A procura do curso veio quando, meu sonho no Ensino Médio era fazer Medicina, aí meus pais, conscientes que era muito difícil de conseguir, já colocaram essa idéia na minha cabeça que era muito difícil de conseguir e aquela pressão de que quando você sair no Ensino Médio você já tem que entrar numa graduação, você tem que passar porque você vai estar com 20 anos e não vai estar numa faculdade e isso é vergonhoso, isso é absurdo. Juliana*

*Bom, o curso que faço nunca foi uma escolha voluntária minha. Foi algo mais que minha mãe colocou justamente por isso, que eu estava acabando o Ensino Médio e eu queria fazer Letras, era a única coisa que eu tinha vontade assim de fazer e aí minha mãe falou “ah, tal curso é a melhor saída”, porque meu pai, pra ele, eu teria que fazer Direito ou Medicina. Ou Engenharia, mas eu não era boa em Matemática então ele já descartou essa opção. Ai, eu entrei aqui e tudo mais e eu percebi que não era isso mas eu não tinha muita opção pra sair assim, porque meus pais não aceitariam numa boa, até hoje. Alessandra*

*Então eu tive que escolher um curso da UFSCar Sorocaba, porque eles são daqui. Juliana*

Não se observa nas declarações acima relações entre as queixas de dúvidas profissionais e o processo de seleção de curso no SiSU, onde, devido a simulação em sua plataforma online, o estudante, muitas das vezes, opta por um curso que considera que há maior probabilidade de aprovação ao invés do curso que realmente deseja (NOGUEIRA *et al*, 2017).

Como forma de solucionar essa insatisfação, **seguir para outra graduação ou atuar em área diferente do curso realizado** estão nos planos dos estudantes:

*Depois que eu acabar esse curso, eu estou acabando, estou no último ano, e eu acho que, eu não tenho certeza, mas eu acho que vou traçar pra outra graduação. Leonardo*

*Porque acho que agora é perder um pouco de tempo deixar no final, faltam dois semestres pra terminar e acho que vou seguir pra outra graduação também. Juliana*

*Tradução é uma coisa que dá pra fazer quase como um hobby, uma coisa a parte. Trabalhar e, no tempo livre que tiver, fazer algumas coisas assim, porque você não fica, assim, fisicamente preso a uma empresa, pelo que eu entendi. Você pode, com a internet agora, é praticamente tudo online, a não ser que seja na parte de interprete e tudo mais. Enfim, aí eu vejo essa possibilidade, trabalhar em alguma empresa e nas minhas horas vagas eu tento, sei lá, traduzir legenda, fazer freelance e tudo mais. Alessandra*

Apesar da decisão de manter-se no curso, mesmo não sendo o curso idealizado, é possível verificar na fala da estudante o quanto o ambiente universitário se tornou hostil para a aluna:

*Eu não sei se eu faria outra graduação, como os outros falaram, porque tem muitos outros fatores, não só o gostar do curso, e assim, o ambiente de faculdade, eu não sei se eu conseguiria ficar mais tempo num ambiente assim. Alessandra*

Outra estudante também apresentou uma pressão da família, porém para que permaneça e termine o curso iniciado.

*Eu entrei no curso achando que eu faria uma coisa e quando eu cheguei aqui eu encontrei uma coisa extremamente diferente, eu fiquei bastante decepcionada talvez... eu já estava aqui e não tinha possibilidades de sair, tinha problemas em casa e fui obrigada a ficar. Elisa*

Tanto no caso da estudante Alessandra como no caso da estudante Elisa, existe o **impedimento de sair do curso devido a não aceitação dos pais**. Para suportar essa situação, diferente do encontrado na pesquisa de Freitas e Oliveira (2017), onde não se observou ações de busca por outras carreiras ao reconhecer a não identificação com o curso, ambas buscaram informações sobre possibilidade de atuação, em outras áreas ou dentro do próprio curso, na tentativa e esperança de encontrar algo que se identifique. Alessandra investigou possibilidades de trabalhar na área que sempre teve interesse, Letras, e descobriu que ter o diploma de graduação pode ajudá-la; já Elisa está experimen-

tando novas possibilidades de atuação dentro do próprio curso, na espera de algum encantamento com a área.

No que se referem às causas das queixas, alguns estudantes não atribuem a universidade, mas sim a todo processo que culmina na sua chegada ao Ensino Superior e **um desconhecimento do curso escolhido:**

*Eu não acho que o campus tenha uma influência tão grande assim, porque pra muita gente é adequado, desde que você esteja fazendo o que você quer. Acho que tem bastante gente que sai satisfeito. Acho que tem mais a ver com esse lado externo mesmo, a gente chega aqui e tem que descobrir o que vai fazer com 18, 20 anos, sem ter nem uma preparação, sei lá, a gente não tem nem um aconselhamento no Ensino Médio, a gente só tem que fazer vestibular, passar na prova e fazer a faculdade, a gente não tem noção do que está acontecendo. E aí a gente chega aqui e se for diferente do que você estava esperando, por exemplo, você não tem muita coisa pra fazer. Ou você desiste e vai pra outra e faz todo esse processo de novo ou então você fica e vai até o final. Elisa*

*Sei lá, eu acho que quando a gente escolhe uma graduação, ela está atrelada ao nosso propósito profissional assim, de vida. E aí quando eu fiz vestibular, escolhi este curso, eu tinha um propósito que, ao decorrer dos semestres, eu vi que não era uma coisa meio que viável assim, não é uma coisa normal, na prática assim. Leonardo*

Conforme apontado por Lehman, Uvaldo e Silva (2006) sobre a mudança de critério de escolha de carreira dos jovens – estariam mais voltados para as perspectivas do mercado de trabalho e oportunidade na carreira que para a realização pessoal na escolha do curso – identifica-se nos relatos acima que, talvez, esses aspectos realmente influenciaram nas escolhas, entretanto, não foram suficientes e surge um desconforto quando não há um entrosamento com os planos e intenções de atuação do estudante.

Uma das participantes do grupo levantou a diversidade das áreas de atuação como um ponto que colaborou para suas dúvidas. Interessante essa colocação porque as inúmeras possibilidades de atuação, na maioria das vezes, são vistas como algo positivo, porém a variedade surgiu como um fator de angústia em sua fala, por não conseguir se visualizar atuando na área escolhida no futuro:

*Às vezes você escolhe um curso e tem algo mais determinado, você sabe “então eu vou acabar a faculdade, vou para um escritório, trabalhar”. Mas quando tem muitas possibilidades,*

*parece que você vai acabar a faculdade e vai falar “e agora, o que eu faço?”. Porque pode ser que você trabalhe, sei lá, de terno em uma empresa, pode ser que você trabalhe na sua casa, pode ser que nunca nem programe, seja mais a parte de gerenciar projeto. Então é uma coisa que, você não sabe se vai trabalhar com algo mais exato, mais social, você fica “o que eu faço da minha vida agora?” Gisele*

Essa diversidade de atuação também é levantada por outra estudante, a qual demonstra que essa angústia pode ser pelo receio de se perder entre as inúmeras possibilidades:

*E aí quando você passa você fala “pronto, acabou, era só isso que eu precisava”. E aí quando você chega e não tem as coisas muito delimitadas, certinho, dá pra você fazer isso, isso, isso, é só um, no nosso caso, por exemplo, a gente tem uma disciplina que é “Introdução ao curso”. E aí o professor mostra o que o profissional faz e o que dá pra trabalhar, mas a gente fica nessa mesma dúvida, perdido. Tipo “putz, ta, entrei na universidade, posso fazer tudo isso”, do mesmo jeito, como se fosse o vestibular de novo, mas aí você não sabe o que vai fazer dentro de tudo isso que está disponível. Elisa*

Os outros dois estudantes, ambos da Licenciatura, tiveram suas dúvidas aumentadas após a experiência em sala de aula e a não identificação com a docência.

*Eu acho que eu sou a única da Licenciatura aqui, eu to no quarto ano e só esse ano eu fui ter matérias de Educação. Todos os outros anos eu só tive matérias específicas. Aí quando eu tive matéria da educação que a minha cabeça falou “talvez essa área seja legal”. Até então, eu só tinha vista números, números, e números. Então, é um curso de Licenciatura que não me deu uma base de Licenciatura, assim, me deu base de números... Aí como eu fui pra sala de aula antes de ter esse contato na faculdade, só foi na prática que eu fui entender como era ensinar, como era a sala de aula, como era passar conhecimento. Aí acho que foi isso que me assustou um pouco, não nasci pra isso. Juliana*

*É, tinha essa angustia, tenho ainda, não sei o que eu vou fazer quando eu terminar. Já passei por PIBID<sup>7</sup> e vi que não é pra mim isso, sei lá. João*

Um tema interessante levantado pelos estudantes foi a crítica à obrigação de fazer faculdade, retratada nas seguintes falas:

---

7 A sigla PIBID significa Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual possibilita experimentar a prática à docência e assim colaborar na formação do professor.

*Aposto que vocês devem conhecer pessoas que se dizem felizes e que não cursaram uma faculdade, por exemplo. Acho que a grande questão aqui é que todo mundo aqui está em busca da felicidade, não é? João*

*E hoje tem gente que se formou e é dançarina, eu tenho uma amiga que se formou e é dançarina, não é algo assim, o pessoal até vê como anormal “ela não acabou de fazer uma faculdade? É faculdade de dança?”, não, ela é dançarina, ela continuou com coisa que ela amava, e hoje, assim, não é nem um pouco cogitado na escola, é como se cogitassem você não fazer faculdade, os exercícios que a gente fazia em prova eram todos de faculdade, simulado o tempo todo porque é tudo simulando um vestibular, porque realmente é uma continuação do Ensino Médio. Gisele*

Há um questionamento sobre o Ensino Superior representar o único caminho viável para se ter uma profissão, mesmo que isso signifique abandonar algo que gosta e que não necessariamente precise de uma formação acadêmica, nos moldes que são prestigiados pela sociedade. Também, a crítica volta-se para a felicidade vista emparelhada ao sucesso profissional e que, somente é possível ser feliz e ter êxito através da realização de um curso universitário.

Sobre ações que contribuem para o conhecimento dos cursos e das áreas de atuação, os participantes apontaram atividades já executadas na universidade e que, tanto quando você já entrou, **em disciplinas introdutórias ou semanas de curso, ou antes de entrar, como o evento “Universidade Aberta”**, onde estudantes do Ensino Médio tem contato com laboratórios e informações sobre os cursos:

*Logo no primeiro semestre, a gente já teve, mais ou menos, essa coisa de mostrar que tem vários lugares, porque eu lembro que, uma das professoras, um dos trabalhos dela era a gente fazer um trabalho voluntário, trabalhar ajudando alguma instituição. E aí, ela falava que ela fazia justamente isso pra mostrar que dava pra trabalhar fora do escritório, trabalhar com outras coisas além do gerenciamento de empresas, da pra gerenciar ONGs também. E a gente teve também administração pública, que eram os órgãos públicos, governamentais. Mas é que eu, eu não queria mesmo, então não tem muita saída. Mas acho que essa parte já ajuda. O que eu vejo que não tem nada é a parte acadêmica e de pesquisa. Alessandra*

*Uma coisa que ajuda no futuro da carreira é a semana do curso, tem bastante empresa que mostra como é. Leonardo.*

*Uma coisa positiva que eu acho que tem na universidade, apesar de não ser tão bem assim, é a universidade portas abertas. Eu acho, pra dar uma mostrada pra molecada como que é aqui dentro, apesar de não mostrar tudo, e como que é, tipo, eu vim de escola pública e nunca tive acesso a isso. João*

Sobre ações a serem realizadas antes de entrar para a graduação, as sugestões foram dirigidas a busca por um autoconhecimento maior de si, por meio de terapia ou de conversas com pessoas que tiveram experiências similares:

*E sobre alguma coisa pra fazer antes de entrar na faculdade, eu não sei se aquele momento eu ia aceitar mas tipo agora, eu vejo que seis meses de terapia me ajudava muito. Leonardo*

*Uma coisa que eu percebi que pra mim me ajudou, mas também me atrapalhou, na hora de ter que escolher algum curso, foi procurar pessoas que eu me identificava, que tinha, de certa maneira, algumas características parecidas com a minha, que era da área que eu estava procurando e conversava muito com elas. Gisele*

Enfim, no geral pode-se concluir que:

- As origens das queixas de escolha profissional imbricam-se com etapas ou processos vividos antes de entrar na universidade, como a pressão para fazer uma escolha tão importante quando não se sentem preparados – como o estudante Leonardo relatou – ou devido às influências, manejos ou restrições dos pais para que os filhos façam o curso de interesse deles por acreditarem ser a melhor escolha;

- Já inscrito no curso, percebe-se pelo relato dos participantes que espaços que eles tenham contato com as possibilidades de atuação na área escolhida, como disciplinas com esse fim ou a Semana do Curso, são interessantes e necessários e podem ajudar nesse momento de dúvida sobre a escolha, mas também no futuro da carreira; para os que ainda não entraram na universidade, o evento Universidade Aberta foi citado, pois permite que os jovens do Ensino Fundamental e Ensino Médio conheçam os cursos, laboratórios, as entidades estudantis, projetos, e tenham acesso como a universidade funciona como um todo.

### 5.2.5 Instituição e assédio moral

Ao se analisar e comparar as categorias emergentes de todos os grupos, as queixas dirigidas aos professores se destacam, tanto devido à frequência, pois surgiu em todos os grupos, como também pelos diversos tipos de reclamações:

- Reprovações em massa;

*Não tem porque a universidade achar que é normal, que é natural, não tem como fazer de outra forma, deixando todo mundo. Acho que tinha que ter a meta do curso, não formou em quatro anos vamos pensar porque não formou em quatro anos e vamos pegar os professores por isso e vamos fazer eles se justificarem porque enquanto for impune, digamos assim, vai continuar desse jeito e a gente só vai ficar reclamando. Alan, Eixo Família*

- “Marcação” ou perseguição de professor;

*O CA tenta alguma coisa e assim, sem ter algum professor que entre como cabeça na reunião, porque se a gente tenta assim, já teve caso que o professor chegou a marcar e falar: “pronto, você não passa, você não forma mais”. Jéssica, Eixo Família*

- Transmissão do conhecimento e didática;

*O professor não consegue tornar a disciplina dele mais acessível para o aluno e não consegue passar essa idéia de: “olha, eu to aqui para o que você precisar”. Maria, Eixo Família*

- Culpar os alunos, dificuldade para estabelecer diálogo;

*A culpabilização dos alunos é sempre a resposta que eles acham pra esses problemas que eles enfrentam de reprovação, desistência, baixo desempenho, e por aí vai. Alan, Eixo Família*

- Distanciamento e desinteresse dos professores pelos alunos;

*Falta aproximação dos professores, e conhecer a gente né...Eu acho, tipo, eles não se interessam pela gente. Murilo, Eixo Família*

*É, isso dos professores, eu sinto um pouco no meu curso, porque a gente não sabe nada da vida deles, na verdade, talvez que ele se formou em tal faculdade, mas o que ele*

*fez até virar professor da UFSCar, a gente não sabe. Alessandra, Eixo Carreira*

- Falta de compreensão ou empatia;

*Acho que a gente nem tem tempo pra isso, de não ficar bem na universidade... por causa da pressão porque você tem um monte de coisa pra produzir, pra fazer, pra entregar...e no caso, tem docente que entende e tem docente que não entende a situação. André, Eixo Relacionamento Interpessoal*

*Os professores, muitas vezes, muitos deles não tem a menor empatia pelos alunos e você é cobrado tempo inteiro e isso foi me trazendo angustias, problemas de ordem psicológica. Rodolfo, Eixo Acadêmico*

*Tem uma cobrança por parte dos professores, da sua própria formação porque eles ficam meio que jogando na sua cara, o tempo todo, que não adianta você fazer só a faculdade, você tem que fazer uma iniciação científica, você tem que fazer estágio, você tem que fazer horas complementares, você tem que fazer tanta coisa que eu fico pensando, num curso, pelo menos o nosso, que é integral, em que tempo a gente vai fazer isso? Renata, Eixo Relacionamento Interpessoal*

- Aproximação com postura dos pais;

*Por que a prática é mais uma questão do professor do que da coletividade? Enfim, é porque eles não confiam que a gente tem realmente autonomia pra pensar, pra propor, eles encaram a gente de uma forma muito subalterna e subestimando a gente intelectualmente o tempo todo sabe, e isso é bastante semelhante com o que os pais fazem também. Alan, Eixo Família*

- Divergências de visões sobre a universidade.

*Eles vêm como um mercado de trabalho, uma empresa, a gente não vai ter relação social, a gente está ali para trabalhar, talvez eles terminam a faculdade como nós, fazem uma pós-graduação, mas vêm tudo isso como um mercado de trabalho. E a gente não, a gente tá chegando, saiu de casa, quer viver, quer aprender, quer ter alguma coisa além da faculdade, e a gente tá com essa visão, de conhecimento de mundo e pra eles mercado de trabalho. E talvez esse atrito assim. Jéssica, Eixo Família*



Há nessa última fala um desejo que os professores extrapolem a visão da universidade como um lugar preparatório para o mercado de trabalho e profissionalização. Isso se conecta com o que é apontado por Sofioti (2008), quando aborda a temática da escola pública e o desinteresse dos jovens por essa somente formar para o trabalho. Assim, há uma demanda que talvez se inicie na educação básica e se estende ao ensino superior.

No Eixo Acadêmico, a probabilidade de queixas de professores era maior, por englobar queixas dessa natureza. Todos os participantes trouxeram reclamações de professores ou endossaram as falas dos colegas, confirmando que o mesmo tipo de situação ou comportamento adotado por certo professor também ocorreu em seu curso.

*Eu acho que, o sistema universitário, apesar da universidade contemplar aqueles que se dizem universitários, os alunos de graduação são aqueles de menor prioridade dentro da universidade. Tanto que aqueles que tem poder aqui na universidade, não enxergam a universidade como instituição de ensino. No fundo, no fundo não é uma instituição de ensino, é uma instituição de seleção daqueles que vão ser acadêmicos ou então daqueles que vão ficar aqui algum tempo e depois vão buscar uma vaga no mercado de trabalho. Rodolfo*

*A prova, quando eu falei que eu tinha uma prova que eu estava morrendo de medo no final de semestre, ele é um professor, explica super bem, só que assim, ele aplicou a prova e teve uma hora que ele estava rindo da gente fazer a prova, tipo vendo a gente desesperada ele estava com um sorriso no rosto. Márcia*

*Eu lembro que um dos professores, ele falava que a gente tinha que começar um estágio no primeiro ano, a gente tinha que passar o máximo de tempo na faculdade que pudesse. Então às vezes, a nossa grade, ela trabalha de uma forma, ela não deixava lacunas, lacunas muito grandes pra gente não poder ir embora, nem pra pessoas que fossem de outras cidades voltassem mais cedo pra casa, porque eles diziam que a gente tinha que vivenciar a universidade, se a gente não vivenciasse a universidade a gente não ia conseguir. Luciana*

Os relatos foram diversificados: falas inadequadas de professores em sala de aula, que aterrorizam o aluno; irritação diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos; ameaças e sentimento de medo devido à perseguição e retaliação; e não cumprimento das normas da universidade, o que leva sensação de impotência diante dos docentes.

*A intocabilidade dos professores né, no meu curso a gente tem dois exemplos bons, tem um professor que no meu ano, no começo do semestre tinha quarenta alunos, no final dele tinha sobrado doze, e desses doze só uns oito passaram na matéria e dos oito, quatro eram veteranos. E aí você vai ver nada acontece com ele, nada, nada, nada. Toda hora, todo ano, rola uma reclamação a respeito disso e nada acontece. Rodolfo*

*Eu acho que é muito problemático também, a gente não ter uma figura a quem recorrer. O poder que o professor tem dentro na universidade é absurdo. Alberto*

*A gente vai falar com a coordenação, é esse professor, a gente vai falar com alguém é o professor que assume o ano que vem. Então o professor está vinculado, a gente tem medo, não sente confortável, está vinculado ao lugar que a gente vai pedir ajuda. Márcia*

Como se levantaram muitas críticas aos professores, as sugestões de melhoria para diminuir os problemas também os envolviam. Entretanto, se identificou uma descrença em possíveis mudanças, com os estudantes antevendo barreiras, devido à união da categoria. Aos olhos do estudante Carlos, um professor evitará um mal-estar com outro professor, pois eles são amigos ou, futuramente, poderá estar em uma posição acima institucionalmente. Também, há um reconhecimento de professores mais acessíveis, porém esses não se sentem seguros e temem retaliações caso apoiar as demandas dos alunos signifique enfrentar os colegas de trabalho:

*Aqui a gente sabe que os professores, todos se conhecem, os departamentos são pequenos, a gente tem 15 a 25 professores em cada departamento. São departamentos pequenos, entendeu, então acho que por um lado é bom, porque a gente consegue ter acesso aos professores, mas por outro é ruim porque é um clã entendeu? Carlos*

*Mas coordenação do curso é colega de trabalho dele e depois a gente tem que fazer aquela matéria que a gente pegou dp, como é que a gente passa com ele se ele vai saber que a gente entrou com recurso, se ele vai saber que a gente fez uma reclamação dele. Alberto*

*Muitos alunos não tomam a iniciativa por esse medo de ser marcado pelo professor porque muitas matérias do curso são com o mesmo professor. Márcia*

*E os professores que são mais compreensíveis com os alunos e são amigos deles também, não se candidatam por conta de saber que tem mais proximidade com os alunos, tem mais diálogo com os alunos, então os alunos vão se sentir mais seguros de*

*levar algumas pautas pra eles e eles não se sentem seguros também se assumir essa responsabilidade perante os amigos, até pra eles mesmos não sofrerem represálias. Luciana*

Mesmo quando se aponta o recurso institucional da universidade – o sistema de ouvidoria – esse é refutado com exemplos de experiências mal sucedidas, sem sucesso:

*A gente teve alguns casos de ouvidoria. O que aconteceu: todo mundo foi aprovado esse semestre, professor aprova todo mundo, no outro, reprova todo mundo. A gente já teve professor que ficou bonzinho um semestre, porque deu algum problema. Carlos*

O que se sobressai nessas queixas é o sentimento de incapacidade dos alunos diante do poder do professor, o qual se alicerça na divisão hierárquica construída e mantida pela instituição universidade.

Para se discutir essa questão, faz-se necessário olhar esse evento não como algo isolado, descontextualizado, mas sim situado dentro desse universo.

Albuquerque (in Guirado, 1987, p.55) ressalta três elementos para uma análise da prática institucional: o objeto, o âmbito e os atores institucionais. Referente a esse último, explica:

*Se definirmos como instituição uma estrutura de práticas institucionalizadas, isto é, que tendem a se reproduzir e se legitimar, definindo, portanto, uma instituição como estrutura, ela não poderá existir, senão na prática dos atores concretos que a constituem praticando-a. (...) Uma instituição só existe na prática de seus atores institucionais, prática que consiste em intervir nas relações sociais submetidas à soberania da instituição. (Grifos do autor)*

Ao transpor para o contexto da universidade, pode-se compreender como prática principal a do ensino. Nessa lógica, pode-se apontar o professor e o aluno como os atores institucionais principais.

Conforme Albuquerque, o professor é um agente privilegiado, já que esse “é dotado de um saber e um poder reconhecido institucionalmente” (p. 56). O estudante ou o seu conjunto representam os atores concretos, com os quais a instituição estabelece uma relação de clientela visando sua ação; no caso da universidade, a ação principal é a

transmissão do conhecimento realizada através do ensino, resultando na formação profissional do aluno.

O conhecimento adquirido no Ensino Superior tem suas particularidades que difere das outras etapas da trajetória escolar do estudante. Uma delas, talvez a principal, é o entrelaçamento com a pesquisa e a ciência, elevando o conhecimento difundido nesse espaço num outro patamar.

Quando se associa essa característica com os aspectos próprios de uma organização, como a instituição universidade, tem-se os seguintes atravessamentos:

As ciências constituem parte do modo de dominação burocrático-meritocrático que caracteriza nossas vidas. (...) Altamente sistematizada, a teoria organizacional estabelece uma divisão de trabalho que distingue o “saber comum” do “saber científico”, os leigos dos profissionais. Estabelece, da mesma forma, uma estratificação meritocrática que dá aos ocupantes dos níveis mais altos o direito de se referirem à área organizacional de forma autoritária e rígida. (MOTTA, 1986, p. 19)

Em relação à burocracia, o autor emprega o termo tecnoburocracia e como essa permeia as instituições e afeta o modo de pensar:

O processo de inculcação de formas de pensar tecnoburocráticas implica tanto as formas adequadas à dominação quanto à submissão; começa muito cedo, seja na família, seja na pré-escola, e progride sistemática e paulatinamente nas diversas instâncias organizacionais da educação formal, tendo, nesse processo, a universidade papel crucial (MOTTA, 1986, p. 24)

Ao analisar o ambiente universitário e, tendo em vista que os atores principais dessa instituição são os imbricados no processo de ensino – professor e aluno – é possível inferir que as formas de pensar tecnoburocráticas perpassam essa relação e podem se tornar mecanismos facilitadores de opressão, dominação e submissão, configurando-se em assédio moral.

Hirigoyen (2010, p. 65), caracteriza o assédio moral da seguinte forma:

É toda e qualquer conduta abusiva, manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa.

Um dos tipos de assédio moral é o denominado vertical descendente, o qual ocorre quando um indivíduo em posição hierárquica superior assedia subordinados ou pessoas de nível hierárquico inferior (HIRIGOYEN, 2002).

O assédio cometido pelo professor ao aluno enquadra-se nessa categoria e “é bastante comum em razão das características do sistema de ensino do país” (PAIXÃO *et al*, 2014, p. 420). Para esses autores, a posição de superioridade dos docentes é alimentada pelo reconhecimento e exaltação do professor como figura de transmissor do conhecimento pela universidade.

A pesquisa de Coleta e Miranda (2003) buscou identificar as situações de humilhação e constrangimento praticadas pelos professores nas instituições de Ensino Superior. Os resultados indicaram doze categorias de assédio moral sofridas por estudantes universitários:

Agressão física; agressão verbal aos alunos; ameaças aos alunos; acusação agressiva e sem provas; assédio sexual; comentários depreciativos, indecoros e preconceituosos; tratamento discriminatório e excludente; rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos; desinteresse e omissão; uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos; recusa em realizar seu trabalho e abandono do trabalho em sala de aula. (COLETA; MIRANDA, 2003)

Os autores definiram cada categoria com exemplos de sua manifestação. Ao analisar os relatos apresentados pelos estudantes, é possível identificar algumas dessas categorias e encontrar semelhanças com suas descrições, as quais estão em parênteses:

- **Ameaças aos alunos** (ameaçar aumentar o nível de dificuldade das provas):

*Tem muitos professores do meu curso que são assim, eles super aterrorizam a gente e eu percebi que no meu ano não foi falado, eles não falavam que tinha assistência psicológica e tal, mas a partir de 2017 eles começaram a falar, se precisar o campus oferece, eu achei legal porque eu fui descobrir depois e é meio surreal esse negócio de provas. Teve uma professora esse semestre que, a sala toda foi mal na prova dela, e ela foi na sala falar com a gente, e ela falou: “vocês foram péssimos na prova” só que rindo, “como vocês vão estudar na prova que vem porque com certeza estará muito mais difícil do que essa”. Luciana, Eixo Acadêmico*

- **Assédio sexual** (assediar sexualmente o aluno, convidando-o para manter relações sexuais, fazendo-lhe sinais e carícias, propondo-lhe permuta de notas por favores sexuais, tentando agarrá-lo nas dependências da instituição):

*Assédio sexual, todo ano rola comentário assim e nada acontece. Rodolfo, Eixo Acadêmico*

*Ele foi afastado das aulas do curso porque ele apresentava muitos problemas relacionados a assédio e coisas do tipo. Bruna, Eixo Acadêmico*

- **Tratamento discriminatório e excludente** (dar tratamento diferenciado a alunos):

*Então, assim, tem casos que o professor só passa quem é do time dele, a gente se sente pressionado, porque está estudando, tá fazendo o melhor, e aí? É bem complicado. Jéssica, Eixo Família*

*Eu acho que, no primeiro ano, muitos dos nossos professores eles enxergam o desempenho dos alunos como uma seleção, como aqueles que conseguem ficar aqui ou aqueles que não conseguem, vão embora. Rodolfo, Eixo Acadêmico*

*Ele deu uma prova, a mais difícil de todas, mais difícil que ano passado, eu cheguei e olhei aquela prova e tipo..ele chegou no dia de aula e tudo mais, começou falar nome de aluno por aluno pra ver se ele conhecia e tudo mais, passou por mim, me olhou feio e continuou, não falou meu nome...começou arrumar problema comigo...de repente, foi engraçado e chegou em mim: "O que é tal coisa, tal coisa?". Eu estava pensando nos meus problemas, nem estava com celular nem nada e ele chegou para mim e falou: "O que é tal coisa, tal coisa?". Eu falei: "Não sei", "não sabe, mas eu falo tanto isso!" e perguntou para não sei quem "que é tal coisa?" "não sei". Murilo, Eixo Família*

- **Rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos** (enaltecer seus próprios conhecimentos, ridicularizando os erros dos alunos em provas, perguntas e trabalhos; impedir que os alunos opinem por considerar que eles não possuem capacidade para tal, fazer comentários em público sobre as dificuldades, desempenho ou erros dos alunos):

*Tem professor que não tem didática nenhuma e quer que a gente aprenda como? Eu tenho um professor, as vezes ele trava, ele fica duas horas fazendo um exercício e fala " eu mando pra vocês". Aí ele vai num software, joga e manda pra gente. Ele não conseguiu fazer dentro da sala de aula, entendeu. Na sexta-feira passada teve uma lista de provas, uma amiga minha foi fazer a lista de provas, ela fez um negócio certo mas não estava do jeito que ele queria, mas a gente viu em outras literaturas*

*que é certo, ele não aceitou e falou assim “qualquer coisa, se você quiser reclamar, vai na coordenação. Ah, eu sou o coordenador né”. Carlos, Eixo Acadêmico*

*Eu tenho um professor que fala “se você não passar na minha matéria, nem profissional você pode ser, não pode ser nada” Carlos, Eixo Acadêmico*

*Então a gente fez um puta esforço pra passar pra no dia que a gente estava apresentando ele virar pra gente e falar “é, o trabalho de vocês está meio simples, vocês não fizeram nada de novo”. Alberto, Eixo Acadêmico*

*Até essas coisas, de quando a gente vai criticar o que ele está fazendo e a pessoa levar para o pessoal e querer brigar, levantar a voz, isso tudo tem a ver com a reprodução do que a família estaria fazendo, porque se é simplesmente uma coisa profissional, você não está gostando, eu posso simplesmente ignorar o que você está falando e ter certeza do que eu estou fazendo é certo ou tentar incorporar o que você está falando na minha prática, mas por que isso é encarado de uma forma tão pessoal, sabe? Por que a prática é mais uma questão do professor do que da coletividade? Enfim, é porque eles não confiam que a gente tem realmente autonomia pra pensar, pra propor, eles encaram a gente de uma forma muito subalterna e subestimando a gente intelectualmente o tempo todo sabe, e isso é bastante semelhante com o que os pais fazem também. Então meio que a gente encara o mesmo problema. Alan, Eixo Família*

**- Desinteresse e omissão** (ser omissos, demonstrar desinteresse, não repassando aos alunos as devidas orientações para a realização de trabalhos práticos, ao ministrar o conteúdo; pela apresentação dos trabalhos dos alunos):

*No meu curso tem uma professora que não passa a nota pra o pessoal não desistir da matéria dela. Rodolfo, Eixo Acadêmico*

*Na aula, os alunos não conseguem absorver nada, porque o professor não consegue passar: “lá na prova é isso, isso, isso que eu quero de vocês, é isso, isso, isso, que você precisa aprender”. Não, aí a pessoa fica perdida, chega na prova é aquela decepção, é aquela frustração, aquilo afeta a pessoa de um jeito que a pessoa acha que não é capaz, sendo que, na verdade, era mais simples. Maria, Eixo Família*

*Tem professor que entende mas tem professor que não quer nem saber né. Luciana, Eixo Acadêmico*

*Eu acho que essa irresponsabilidade de certos professores de não procurar entender porque é que o método deles está falhando tanto, porque a avaliação não é simplesmente do aluno, é do processo pedagógico e o professor é o profissional responsável pelo processo pedagógico. Então, se*

*eu estou reprovando 70% das pessoas é porque alguma coisa errada eu estou fazendo certo, a não ser que você assuma que as pessoas são ignorantes, que elas são burras, que elas são vagabundas, que elas não estudam. E isso é o que a maioria dos professores acabam assumindo pra justificar o porquê a matéria dela está tendo uma fila de 300 pessoas pra fazer. Alan, Eixo Família*

**- Uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos**  
(aumentar o nível de dificuldade das provas, como forma de punir os alunos):

*Ele soltou em uma outra turma, porque ele dá duas matérias, que a matéria que ele vai dar semestre que vem, vai estar IMPOSSÍVEL, que nem a ouvidoria vai ajudar. Carlos, Eixo Acadêmico*

*Assim, toda essa experiência deveria ser refletida e falar: “ta bom, pelo menos um centrímetro pra frente eu vou e não vou reproduzir isso com os meus alunos”. Porque a gente já ouviu falar da boca dos professores: “mas porque a gente tem que ficar desenhando milhares de bolinhas no laboratório e tal?”. A professora falou: “Sinceramente? É porque eu desenhei então vocês vão ter que desenhar também”. Então essa lógica é quase punitiva, “então porque eu estou aqui me desgastando, vocês não vão ficar de boa, você não vão ter uma vida mais feliz que a minha sabe”, como se fosse quase um rancor acadêmico assim, isso se não for denunciado, se não for pensado, as pessoas não vão superar mesmo. Alan, Eixo Família*

*Tem professores que fazem veteranos ficar aqui até seis horas da tarde sem fazer nada, praticamente, ou dá um trabalho a mais, só que o veterano não pode ficar no laboratório, mas o veterano vai ter que ficar aqui na faculdade uma hora a mais pra assinar chamada a seis horas da tarde. Eu não faço essa disciplina mais, mas eu sei que os alunos estão sofrendo muito. Maria, Eixo Família*

**- Recusa em realizar seu trabalho** (negar-se a esclarecer as dúvidas ou ouvir os comentários dos alunos, demonstrando desinteresse, alegando que a dúvida é desnecessária, que o aluno consultou material inadequado, que já havia explicado a questão anteriormente):

*Eu fico observando a forma que ela dá aula, não o conteúdo porque eu já aprendi, e aí ela virou para as meninas, com puta dificuldade na frente, se esforçando, tentando entender e ela perguntou para as meninas “vocês entenderam gente?” e elas olharam pra professora e ela ficou brava, falou “to começando a ficar irritada vocês não entenderem essa matéria, vocês tem que estudar, vocês tem que fazer exercício, vocês não vão en-*



*tender, vocês acham que eu vou colocar na cabeça de vocês? É difícil mesmo!”. Ai eu olhei e ela brava, de verdade, que é isso, é muito difícil, é obvio que elas não estão entendendo. E isso ficou na minha cabeça, ela simplesmente falou que estava irritada porque os alunos não aprendiam. Alberto, Eixo Acadêmico*

*“Professor, o que você acha da gente mudar esse método? A gente aprende melhor assim e tal”. Eu tive coragem de tentar falar um pouco com ele, mas na hora que eu comecei eu me arrependi porque ele falou assim: “Mas também tem sala que nem responde, a gente faz uma pergunta nem responde”, ai eu nem quis entrar “por que professor, a gente não agüenta te ouvir, você não está falando nada com nada” precisa melhorar. Ai eu resolvi não falar mais, porque ainda têm duas disciplinas, eu to tendo duas disciplinas esse semestre. Maria, Eixo Família*

*Pelo menos com quem eu tive oportunidade de conversar, e talvez eu tenha conversado até demais com os professores sobre isso, porque eu sempre tento ter uma abordagem muito sincera sabe, “eu penso tal coisa, não vou tentar te enganar”, eu acho que a gente tem que ser sincero com os nossos médicos, com os nossos professores, porque são pessoas que tem uma função muito importante, e sempre é levado para o lado pessoal. E parece que a pessoa se surpreende quando o aluno diz: “talvez seja você o problema”, entendeu...e se for você? e se não for eu? Então, eu tive muitos problemas durante a minha graduação, de professores me perseguindo, me marcando, porque eu fiz uma crítica, mesmo que pontual, a qualquer coisa, entende? A culpabilização dos alunos é sempre a resposta que eles acham pra esses problemas que eles enfrentam de reprovação, desistência, baixo desempenho, e por aí vai. Alan, Eixo Família*

O enquadramento dos relatos dos estudantes em alguns tipos de assédio moral evidencia a existência dessa prática dentro da universidade, permeando as relações entre professor e aluno no Ensino Superior.

Nesse cenário, os docentes surgem como agentes de sofrimento psíquico, tendo diversas facetas, podendo ser explícito, como o professor que ri enquanto os alunos fazem prova, ou mais velado, em declarações com mensagens angustiantes – ao falar que o estudante somente conseguirá terminar a universidade se vivenciá-la totalmente, dedicar-se exclusivamente, permanecendo o máximo de tempo na instituição, nem que isso prejudique as outras áreas de sua vida e que não tenha tempo para o lazer.

*A média que você faz no curso é de sete ou oito matérias por semestre e cada uma delas pensando que o aluno está fazendo só aquela matéria. Então, realmente é impraticável, a não ser que você dedique sua vida e sacrifique sua saúde mental, pra fazer do jeito que é planejado. O curso não é planejado pra*

*acomodar uma vida, é planejado para ser uma pessoa robótica, fazendo as coisas roboticamente, é impossível fazer isso 100% do tempo, a não ser realmente que você não tenha outra escolha a não ser fazer isso. Alan, Eixo Família*

*Eu preciso de horas que sejam livres pra conseguir viver, pra conseguir respirar. Então, no primeiro ano eu tenho aula das 8 às 6, praticamente todos os dias. Cada disciplina eu tenho que ler de dois a três capítulos antes da aula, eu não vou conseguir. Eu ainda preciso dormir e preciso ter vida social, então nunca dá pra fazer os três, do jeito que ta. Maria, Eixo Família*

*Não seria nada injusto, que cada aluno que entrasse na universidade pública, principalmente a universidade pública planejando nossa vida e fazendo a se dedicar a ela unicamente, como ela falou, a gente tem aula das oito da manhã até às seis horas da tarde. E ainda essas disciplinas estão imaginando, na cabeça delas, que a gente vai passar a noite inteira estudando pra elas, porque, é isso que precisa, a noite inteira para estudar pra as disciplinas que você tem de dia. Alan, Eixo Família*

A universidade é criticada por não estar priorizando o ensino e permitir que os docentes tenham muito poder no sentido de cometerem infrações e terem comportamentos que indicam um abuso de autoridade ou falta de ética profissional e não sofrerem nenhuma advertência ou punição.

*Por exemplo, a começar por essa disciplina e na primeira aula, a professora falando que a gente vai ter que escolher entre fazer essa matéria ou fazer as outras sete matérias que a gente tem na grade. E a gente fica assim: “sério que a gente vai ter que escolher?”. E tem!! Porque a gente vai ter que fazer em um semestre todas as disciplinas da grade e em outros dois, três, quatro semestres, só essa matéria. Então assim, ela sabe que é isso, entendeu. E por que a gente tem que achar isso normal entendeu, porque a instituição não acha isso uma própria sabotagem com o curso, que é isso, a pessoa fala que a disciplina não cabe naquele momento no curso, está sabotando o próprio curso, está sabotando os alunos, está sabotando ela mesma. Alan, Eixo Família*

*“Ah, minha amiga tentou suicídio por causa dessa disciplina e dessa professora”, e eu fiquei em choque. Então falta apoio psicológico, de ambos os lados, falta essa comunicação. Maria, Eixo Família*

Ao mesmo tempo em que há muitas críticas ao comportamento dos professores, há também o reconhecimento, pelos alunos, das pressões que os atingem:

*A produtividade acadêmica que é exigida dos professores, eles além de fazer o ensino, eles tem que fazer a pesquisa,*

*a extensão e as questões políticas, administrativas, do campus. Então, assim, realmente é muita cobrança, porque eu to aqui dando aula, fazendo vários projetos, pesquisas, orientando várias pessoas e agora tem que ser coordenador do curso também, ou vice-coordenador. Tem que ir lá pra fazer representação de não sei o que e lidar com essa chuva de burocracia. Alan, Eixo Família*

Além disso, é evidente na fala dos alunos que não há uma generalização, ou seja, há uma separação entre docentes que são mais inflexíveis, que acentuam a distância entre professor e aluno, e docentes que demonstram mais abertura no diálogo com os estudantes e até se aproximam de um nível de amizade:

*Mas tem professor que nós somos amigos. Carlos, Eixo Acadêmico*

*Às vezes você chega e fala para o professor que não está bem, explica a situação, mas não está nem aí. Tem professor que eu cheguei a conversar, está tranqüilo, ele vai entender a sua situação. André, Eixo Relacionamento Interpessoal*

*Eu tive a oportunidade de estar meio que descontraída no meio dos professores. Eu vi que tem professor que, nem ta na área que eles realmente são, e eles contam um pouco como eles foram para essa área, porque eles foram, que às vezes eles nem gostam do que estão ensinando, mas fizeram concurso pra isso. E aí eles começam a contar de outra época, de como eles eram na faculdade e tudo isso vai mudando assim. Gisele, Eixo Carreira*

Nesses relatos, é possível dizer que há uma expectativa dos estudantes que os professores assumam uma postura mais semelhante com as dos professores do Ensino Médio. Um dos alunos faz essa comparação:

*Falta aproximação dos professores, e conhecer a gente né...Eu acho, tipo, eles não se interessam pela gente, igual o Ensino Médio. Quando eu estava indo mal em uma matéria, chegava o professor falando comigo: “o que você tem, que está diferente e tal”. Não era meu amigo, mas era uma pessoa que me via todo dia e tinha essa empatia de chegar e “nossa, ele está mal, vou falar com ele”. Murilo, Eixo Família*

Assim, por um lado há uma demanda por docentes mais próximos e interessados nos alunos, até mesmo uma extrapolação do que foi vivenciado nos anos anteriores, no ciclo básico, para o ambiente universitário; por outro, o perfil dos professores das insti-

tuições de Ensino Superior estão mais voltados para a pesquisa, com foco em produtividade científica, como aponta um dos participantes:

*Vários professores não têm didática, eles são pesquisadores, entendeu? Pra ser pesquisador no Brasil tem que estar no mínimo em uma universidade ou numa instituição muito boa. Tem professor que não tem didática nenhuma e quer que a gente aprenda como? Carlos, Eixo Acadêmico*

Dessa forma, evidencia-se um descompasso, o qual pode estar atrelado à reprodução do sistema capitalista dentro da instituição universidade, valorizando a produtividade e o individualismo e, eliminando ou dificultando as relações de afeto e da coletividade.

Sobre o capitalismo, Codo e Gazzotti (2006, p. 45) destacam sua interferência no circuito afetivo:

Na lógica capitalista, onde o trabalho passa a ser uma relação homem-natureza permeada por uma infinidade de mediadores (salário, técnica, hierarquia, burocracia, normas) nos deparamos com a necessidade de objetivação por parte do trabalhador.

Essa objetivação dificulta o emergir da subjetividade no cotidiano do trabalho, em sua prática diária – no caso do professor, o ensinar – tornando-se entrave para o estabelecimento e manutenção de vínculos entre docentes e discentes. Os mediadores citados configuram-se em obstáculos para o fechamento do circuito afetivo, já que prejudicam o retorno do afeto investido no fazer laboral para a pessoa que o empregou.

Ora, esta quebra no circuito afetivo coloca o indivíduo numa situação bastante contraditória. Se por um lado lhe é exigido dar-se afetivamente na relação com vistas ao bom desempenho de seu trabalho, por outro lado não lhe é possível fazê-lo, pois as mediações da relação impedem o retorno, para o trabalhador, na mesma medida. Sem este retorno do investimento, o circuito nunca se fecha, ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se reapropriar do seu trabalho. (CODO; GAZZOTTI, 2006, p 47)

Todo esse cenário, com esses impedimentos, também pode desencadear sofrimento psíquico nos professores, até mesmo levar ao adoecimento.

Para se alterar essa realidade faz-se necessário enfrentar pensamentos e comportamentos que contribuem para a manutenção dessa lógica. Um dos primeiros elementos

a ser refletido é a influência da tecnoburocracia na universidade, tendo em vista que essa “sustenta-se na existência de um sistema de condutas significativas, modos comuns de interpretação e compreensão que possibilitam a manutenção da atividade organizada” (MOTTA, 1986, p. 23).

Referente a esse sistema, pode-se dizer que ele se associa a relação entre saber-poder:

Para Foucault, o poder é produtivo. O poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber. O poder é produtivo porque ele não é apenas repressivo, mas também cria novos saberes – que podem não apenas oprimir, mas também libertar. Ele está disperso porque não está localizado em um único centro como, por exemplo, o Estado. Além disso, o poder faz parte da constelação de “saber-poder”, o que significa que o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido por meio do exercício do poder, a serviço do controle do corpo. (PETERS, 2000. p. 44)

Conforme Gallo (2008), segundo Foucault, a universidade enquadra-se num perfil de “instituição classificadora e legitimadora dos saberes”, contribuindo para a constituição da “comunidade científica”.

Dessa forma, essa instituição colabora para a “disciplinarização dos saberes”, ou seja, há saberes que se encaixam em critérios adotados pela própria universidade, com base em preceitos científicos, e por isso são reconhecidos e alcançam a categoria de “verdadeiros”. Outros saberes são menosprezados ou, nem ao menos considerados e avaliados pela comunidade científica.

A universidade – por ser vista como um lugar de conhecimento e do saber legítimo, como também uma ponte para o mercado de trabalho, por meio da escolha de curso e formação profissional – transformou-se em alvo de desejo de muitos estudantes e representa conquista quando conseguem sua vaga na tão sonhada universidade. Entretanto, como o saber muitas vezes se atrela ao poder e para sua manutenção se utiliza de métodos rígidos e inadequados, essa instituição pode causar sofrimento psíquico e influenciar nos processos de subjetivação dos estudantes, como é possível verificar nos discursos dos alunos.

### 5.2.6 Possíveis ações a fim de minimizar o sofrimento psíquico dos estudantes

Em relação à pergunta sobre as possíveis ações que podem ser implantadas para diminuir ou evitar os problemas que os estudantes enfrentaram, algumas sugestões foram apresentadas pelos estudantes. No Eixo Família, algumas sugestões envolvem investimento de recurso financeiro, como pagamento de bolsas e contratação de profissionais da saúde (psicólogos):

*Talvez se tivessem outras atividades que pudessem estar ajudando o pessoal também, tem gente que trabalha muito, fazendo estágio, se mata, não tem bolsa, não tem nenhum auxílio. Maria*

*Então precisava ter mais profissionais. Muitas vezes eu deixei de marcar, sabendo que eu precisava, porque eu sei que a fila de espera é grande. Maria*

Outras ações implicam mais participação dos estudantes ou mudança de posturas desses em relação à instituição e aos outros alunos:

*Primeiro, conscientizar esses professores de que, isso através do movimento estudantil organizado... porque o movimento estudantil também não se articula pra convencer os professores, de que existem esses problemas, perguntar porque nessa sala 70% dos alunos foram reprovados. Não existe uma marcha dos reprovados, não existe um movimento dos atrasados, digamos assim, e tinha que ter. Eu acho que, da nossa parte, e não encarar isso com naturalidade ou encarar a institucionalidade das coisas como se fosse um bicho-papão. Alan*

*A gente tem que parar de reproduzir isso, tem que ter mais apoio, a gente vai fazer todo mês um encontro só pra conversar sobre desistências, sei lá... “Como você se sente sobre isso?”, “O quanto você está propenso, o quanto você está querendo desistir, por que, vamos entender?”, “vamos conversar mais sabe?”. Maria*

*Eu acho que uma coisa que ajuda muito e continuar fazendo isso é se ajudar... Meus problemas só aumentam mas agora eu tenho um suporte pra lidar com eles, então meus amigos me ajudam muito. Maria*

Na primeira fala, há o reconhecimento de possíveis ações organizadas pelos próprios estudantes, como uma atuação mais ampla do movimento estudantil para debater e propor mudanças e soluções.

As duas últimas falas, que são da estudante Maria, revelam a importância da amizade e de ter uma postura mais colaborativa por parte dos estudantes, com propostas de reuniões para discutir temáticas que geram sofrimento, e comportamentos de apoio entre amigos. Esse dado corrobora com os encontrados na literatura (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015), onde se aponta que os colegas representam apoio afetivo e emocional. Esses autores também levantam o apoio instrumental, caso que está implícito na segunda fala, que supõe um espaço institucional de apoio.

A estudante Jéssica compartilhou conhecimento sobre dinâmicas de aulas de outras universidades, onde as aulas duram menos de duas horas e provocam uma motivação maior no aluno para ler e estudar sobre o assunto.

*Já que não dá pra investir em bolsas, em auxílios, em iniciações, dá pra investir em como os alunos estão entrando na universidade e recebendo as disciplinas.*

Também, outra sugestão é de atividades que proporcionem contato com professores, dentro e fora da sala de aula:

*Poderia ter coisas mais consolidadas, mais freqüentemente e espaços que envolvam os professores, seria bom ter essa troca, eu ouvir o ponto de vista dos professores e os professores ouvirem o ponto de vista dos alunos. Maria*

Esse desejo de ter contato com professores em ambientes distintos ao da sala de aula também foi identificado em outros estudos (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012), onde a relação docente-aluno fora da sala de aula é valorizada. Essa aproximação com os professores – podendo esse ocorrer no cotidiano das aulas ou por intervenções realizadas fora do contexto de sala – é vista como uma possibilidade de troca entre docente e aluno, colaborando para reduzir as queixas e angústias do campo do psíquico.

No Eixo Relacionamento Interpessoal, novamente apareceu a sugestão do aumento do quadro de profissionais da saúde, explicitamente psicólogos, mas também médicos, a fim de ampliar o serviço para o horário noturno:

*Eu acho que a coisa mais freqüente que acontece aqui, as pessoas entram, talvez tranqüilas, e saem com ansiedade, com crise, com ataque do pânico, porque realmente é essa pressão que a faculdade impõe. Então, aumentar o número de profissionais pra que consiga atender a demanda. Renata*

Outra sugestão foi criar ou promover espaços acolhedores e aconchegantes, que possam promover a sensação de conforto, distanciando-se da frieza que os alunos sentem na universidade:

*E acho que ter mais espaços acolhedores também, porque a biblioteca fez uma coisa muito legal, colocar aqueles pufs, deixar um lugar mais descontraído assim.. Que legal que tem isso dentro da universidade! porque a gente só ta em coisa acadêmica, tudo quadrado, cadeiras tudo desconfortáveis na sala de aula, a gente fica só no mesmo ambiente que acaba, sei lá, mexendo com o psicológico, o espaço que você está. Renata*

*Eu saio da aula e eu saio correndo pra ir embora porque eu quero estar no momento de relaxar na minha casa, porque eu não vejo nenhum lugar aqui dentro que eu vejo essa possibilidade. A gente tem a área de vivência que foi um espaço de conquista só que ela não está sendo usada, é um espaço ocioso, poderia ser facilmente incorporada, talvez elementos que garantissem. Tânia*

Mudanças nas grades dos cursos também foram propostas, com redução na quantidade de disciplinas e inclusão das atividades extras na grade curricular:

*As coisas que a gente faz além da aula... elas poderiam ser inseridas dentro da graduação desde o início, não encher de matéria no começo do curso, como é feito, daí a gente acaba sobrecarregado de matéria, é só teoria, teoria, teoria, e a gente não pratica aqui... eu acho que poderia ser, a gente não ficar só na teoria na faculdade, no curso e, por exemplo em vez de deixar o estágio para o final ele ser separado em pequenas partes durante o curso, eu acho que diminuir a quantidade de matérias. Marcelo*

Essas atividades extras, como participação em entidades, iniciação científica, projetos, são vistos pelos estudantes como oportunidades de praticar a teoria adquirida em sala de aula, bem como espaços de socialização.

Mais especificamente sobre o ambiente das repúblicas e moradias estudantis, uma das estudantes que reside em uma das moradias da universidade sugeriu um acompanhamento mais constante e próximo dos novos moradores:

*É difícil acompanhar todas as pessoas da moradia, mas eu acho que, pelo menos, pessoas que acabaram de entrar na moradia... eu sinto que é muito mais desesperador na moradia, pelo fato que, em geral, quando as pessoas se mudam para república, elas tem uma escolha, e eu sinto que a moradia é muito uma coisa tipo: "Eu to aqui porque eu não tenho opção". E is-*



*so impacta muito na relação também de como ela vai lidar com aquele ambiente. Tânia*

A mesma estudante lembrou o evento Calourada – evento realizado pela instituição com programação especial para receber os calouros – dos anos anteriores, onde teria havido maior envolvimento dos estudantes e da instituição, com formação de comissão dos primeiros, com meses de antecedência e com comprometimento da gestão do campus para garantir a realização do evento. Foram citadas também ações como o “Bishow”, evento de talentos em que os calouros se apresentam e o “apadrinhamento”, momento em que um veterano é escolhido e fica incumbido de ajudar um calouro no processo de adaptação:

*Eu tive madrinha no meu ano que até hoje ela me ajuda em atividades, então faz diferença. Eu nem lembrava, tem gente que eu fui madrinha, mas eu não lembro porque eu conversava com as pessoas, com todo mundo, eu nem lembrava. Esses dias a menina “ah, porque ela é minha madrinha!”. Eu ajudei essa pessoa no processo de entrar, de ajudar a explicar como funcionava a universidade, de explicar para a pessoa que ela não precisava se matar nas disciplinas. E são coisas que são importantes, dar os conselhos errados (risos) pra sobreviver, mais do que sobreviver, viver mesmo a universidade. E talvez retomar isso mesmo da calourada porque é um ponto que faz muita diferença, da calourada. Tânia*

*Estar disponível é um ponto muito necessário. E mesmo o processo de roda de conversa, talvez no início, nas calouradas. Tânia*

*Eu acho que só, seria legal, por exemplo, alguém, um veterano do meu curso falar, tomasse um pouco do tempo dele para falar como é as experiências dele no começo do curso. Marcelo*

Fica evidente a importância dos momentos de troca entre veteranos e calouros, no qual haja o compartilhamento das experiências e das principais dificuldades de adaptação a universidade.

No Eixo Carreira, mudanças estruturais na grade foram sugeridas:

*Eu acho que o campus aqui é muito novo, então acho que todos os cursos precisam ter esse olhar, se está dando certo, se não está dando certo o funcionamento... já estando na universidade aqui, acho que os cursos deveriam se planejar pra já no primeiro semestre mostrar esse leque de possibilidades. Juliana*

*Uma coisa bem interessante pra falar é que o nosso curso reformulou a grade, e agora o pessoal que entra precisa fazer*

*menos matérias e mais extensão. E eu acho que isso deve ser algo melhor para os outros cursos porque foca mais nessa parte prática, de ver um pouco mais além da faculdade, e também escolher quais atividades você vai querer fazer mais. Gisele*

E ações envolvendo professores e alunos, juntamente com a ação da psicóloga:

*Essa parte dos professores, de talvez até sugerir alguma roda de conversa, porque, pelo menos eu sinto, no curso, com as nossas matérias, que a gente tem muito uma coisa porque professor é, alguns é uma figura mais distante... conversar com eles, saber um pouco da rotina deles, o que eles fizeram antes pra ver o que eles aplicaram em cada área, em cada curso. Gisele.*

*No meu curso tem muito trabalho de campo, a gente sai, vai para o campo e assim tem um contato maior com os professores. Então, a gente mais ou menos sabe como que é, como cada um é. Então, isso ajuda, acho que todo curso devia fazer uma atividade de campo ou alguma coisa assim, sair com os professores. João*

*Se você fosse nas turmas e disesse que existe programa, e deixar alguns alunos que passaram por isso e deixasse, não sei, como mentor talvez, só para falar que existem outras pessoas que passaram pela mesma situação e que você tem opções, que você pode recorrer a professores, que você pode parar, não ficar tão perdido e tão sozinho, acho. Elisa*

É possível verificar nos relatos acima a necessidade de apoio de professores e alunos. Carvajal (2001) aponta que, para os jovens, os grupos têm muita relevância e é importante ser aceito por alguém do grupo, ser incluído nele por um iniciado. Assim, ter contato com estudantes que passaram por situações semelhantes facilita a inserção no grupo dos universitários e os aproxima pela identificação. O desejo de maior conhecimento sobre os professores também pode indicar a necessidade de uma identificação com esses para a escolha da área de atuação profissional.

## 6 Considerações Finais

Inúmeras expectativas, mudanças e transformações, acrescidas de cobranças, pressão, próprias e externas, e desejo de corresponder às expectativas depositadas em si, especialmente acadêmicas e profissionais. Estas duas últimas estão bastante entrelaçadas nesse ambiente que dissemina o saber e valoriza o conhecimento, mas que está misturado com as exigências do mercado de trabalho e vulnerável aos seus malefícios. Essa é a imagem que resume os dados encontrados e que torna previsível que o sofrimento psíquico surja no contexto universitário.

A etapa quantitativa revelou que as queixas referentes ao desempenho acadêmico – as quais englobaram sobrecarga de tarefas acadêmicas, notas baixas e reprovações, problemas de aprendizagem e dificuldade com rotina de estudo – foram as mais apresentadas pelos estudantes (44,3%) no período de 2015 a 2017 no Serviço de Psicologia do campus UFSCar Sorocaba.

Nesta pesquisa, decidiu-se por separar as queixas com conteúdos referentes à escolha profissional e preocupações com o mercado de trabalho, as quais foram catalogadas como “Dúvida na Escolha Profissional” e “Futuro Carreira”, respectivamente. Essa divisão baseou-se no entendimento que a primeira envolvia dúvidas sobre a escolha do curso e a segunda dirigia-se já a outro momento – o de adentrar no mercado de trabalho – apresentando angústias de ordem externa, como as altas taxas de desemprego e a dificuldade de encontrar uma vaga na área de carreira escolhida. Entretanto, as duas podem ser fundidas, considerando o eixo temático “profissionalização”. Considerando os dados encontrados, somando-se essas duas categorias, obtêm-se 33,5% de queixas relacionadas à profissão, carreira e trabalho, acentuando sua importância no ambiente acadêmico como elemento que suscita angústias.

Interessante o dado de dificuldades nas amizades ser um dos mais presentes nas queixas, indicando o quanto as interações sociais são importantes para a constituição e integralidade emocional e psíquica do aluno. A dureza e concretude apresentada pela universidade, evidenciada pela cientificidade e busca pela verdade única, traduzida na rigidez dos trabalhos e artigos acadêmicos, inundam e influenciam as relações.

Com o aprofundamento das queixas, através da realização dos grupos focais e escuta dos relatos dos participantes, é possível notar que alguns aspectos da transição para o Ensino Superior demonstram ser inerentes dessa passagem, como o contato com novas experiências e o impacto na identidade que isso pode causar. Ao mesmo tempo em que essa vivência é vista como positiva, ela também gera angústia. Assim, um questionamento inquietante: é possível passar pela universidade sem alguma angústia, sem algum episódio que pode ser caracterizado como sofrimento psíquico?

De acordo com o que já foi mencionada, a ansiedade é uma resposta do nosso organismo em situações que há um perigo e reagimos com medo. O ambiente universitário se revela novo para os estudantes, totalmente desconhecido para os ingressantes, sendo natural a ansiedade pela sensação de perigo que advém do não-conhecimento do espaço, das regras, das pessoas, e que, em alguns casos, aumenta pela distância da família, pois a presença ou proximidade dos pais muitas vezes proporcionava segurança. Dessa forma, pode-se assumir que certo grau de ansiedade é natural e que, em alguns momentos, o sentimento de solidão, tristeza, dúvida pode surgir e isso não necessariamente desencadeará um transtorno psicológico. Entretanto, a partir dos resultados dessa pesquisa, identificaram-se aspectos institucionais que agravam esse estado de instabilidade latente e acabam por potencializar e levar ao sofrimento psíquico.

No grupo focal do Eixo Família, o qual abarcou as queixas “Saudades da Família”, “Dependência Financeira dos Pais” e “Conflito Familiar”, constatou-se que a ausência de bolsas acadêmicas, podendo ser de extensão, de iniciação científica ou de outra modalidade que possa ser criada, é um fator que contribui para as angústias dos estudantes, já que sentem que deveriam exercer alguma atividade remunerada, para que assim não dependam financeiramente dos pais e/ou consigam dividir os gastos de sua permanência na universidade.

No grupo focal do Eixo Relacionamento Interpessoal, constituído por participantes que haviam apresentado queixas de “Adaptação” e “Dificuldade das Amizades”, verificou-se que a competição – apontada como característica do contexto universitário – agrava o individualismo, o que afeta as relações sociais e dificulta a realização de atividades simples, como a de fazer trabalho em grupo solicitado pelo professor.

No grupo focal do Eixo Acadêmico, que integrou as queixas “Desempenho Acadêmico” e “Queixas de Professores”, o elemento institucional mais associado com o sofrimento psíquico dos estudantes foi o comportamento inadequado de alguns professores em sala de aula, desde posturas e falas inapropriadas a didática e dificuldade de diálogo. Os participantes ressaltaram que os docentes possuem muito poder dentro da instituição, já que não são punidos por seus atos errôneos.

No grupo focal do Eixo Carreira, o qual englobou as queixas “Dúvidas na Escolha Profissional” e “Futuro da Carreira”, não houve elemento da instituição que se associasse com o sofrimento psíquico, pois esse foi atrelado mais ao processo anterior à chegada na universidade, como as pressões dos pais para a escolha de um determinado curso ou a pressão própria da sociedade – como também das escolas – para que a escolha da carreira ocorra no término do Ensino Médio.

As reclamações dirigidas aos docentes despontaram em todos os grupos focais, com diversas facetas: falta de empatia com alunos, reprovações em massa, perseguição de alunos quando esses apontam irregularidades ou tentam conversar sobre algo que consideraram errado, distanciamento e desinteresse pelos alunos, dificuldade na transmissão de conhecimento devido à falta de preparação para docência e divergência de visões sobre a instituição universidade.

Conforme foi demonstrado, essas queixas indicaram a existência de assédio moral nas relações dos docentes com alunos, de forma vertical, descendente, na qual a posição hierárquica que o docente ocupa favorece para a desqualificação e opressão dos estudantes. Essa hierarquia sustenta-se no poder que a universidade atribui aos docentes, principalmente pelo valor a pesquisa e a ciência, elevando a universidade ao status de lugar do saber e do conhecimento. É inegável a relevância da pesquisa e como essa enriquece o ensino, entretanto, a transmissão do conhecimento é prejudicada quando burocracias, normas, disputa pelo poder e pelo lugar do “saber - legítimo”, invadem as relações das pessoas que constituem a comunidade universitária. Esses mediadores, como já foram mencionados, bloqueiam o circuito afetivo entre professor e aluno, transformando-se em empecilho para a concretização do processo ensino-aprendizagem:

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer

mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 40)

Outra questão que emergiu em todos os grupos focais foi a sensação dos estudantes estarem sendo pressionados. A pressão parece ser característica do ambiente universitário, semelhante à competição, sendo uma retroalimentada pela outra, pois a pressão está relacionada com a quantidade de tarefas que os estudantes são obrigados a realizar para permanecerem nivelados com o restante dos alunos e, assim, competirem na busca por uma vaga de emprego no futuro.

Como foi relatado, essa pressão se intensifica quando a vulnerabilidade econômica obriga o estudante a trabalhar e ter que conciliar com o estudo. A redução do tempo disponível para se dedicar ao curso, muitas vezes, afeta a qualidade de vida do estudante, pois esse sacrifica noites de sono para manter-se equiparado aos colegas, podendo levar a um quadro de adoecimento psíquico.

Diante dessa questão, ressalta-se a importância de ações que garantam a permanência estudantil, como apontam Luz e Veloso (2014). As autoras levantam a reflexão sobre não somente proporcionar condições para que o estudante concorra e conquiste a vaga em uma instituição, mas também para que se mantenha inscrito no curso e participante ativo de suas atividades.

A fim de garantir a permanência estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como diretriz desenvolver ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte e atenção à saúde. A última área, “Atenção à Saúde”, está entremeada com as questões discutidas nessa pesquisa. As sugestões levantadas pelos participantes dos grupos focais para minimizar o sofrimento psíquico dos estudantes são promissoras para o embasamento de ações voltadas para promoção de saúde dentro da universidade. Assim, vale enfatizar as principais sugestões:

- proporcionar espaços de troca entre professores e alunos fora do contexto de sala de aula, visando à facilitação na comunicação, no diálogo e no compartilhamento

da trajetória profissional dos professores, a qual pode ajudar os estudantes na descoberta da área de atuação que desejam seguir;

- modificar as grades curriculares dos cursos através da redução de disciplinas e inserção da participação em entidades como atividade obrigatória ou aumento das disciplinas práticas e diminuição das teóricas; também sugeriram redução do tempo de aula;

- ampliar o número de profissionais da saúde, principalmente psicólogos, e a quantidade de bolsas acadêmicas;

- acompanhar os estudantes bolsistas nos primeiros meses de vivência nas moradias estudantis, a fim de orientar sobre as regras de convivência e oferecer suporte diante das dificuldades conseqüentes desse momento;

- criar espaços acolhedores e relaxantes, com o intuito de se distanciar da frieza do ambiente universitário como também facilitar o contato e a aproximação entre os integrantes da comunidade acadêmica;

- elaborar programas que proporcionem o contato de alunos que já apresentaram dificuldade ou problema nas áreas investigadas com os que estão apresentando, com a finalidade de orientação e colaboração no enfrentamento do problema.

Além dessas, outras sugestões foram apresentadas, as quais implicam a participação e o envolvimento dos estudantes para se concretizarem:

- atuação mais ampla do movimento estudantil para debater e propor mudanças e soluções relacionadas às demandas de sofrimento psíquico dos estudantes;

- propor reuniões para discutir temáticas que geram sofrimento, como trancaimento ou abandono de disciplinas;

- maior envolvimento dos estudantes na elaboração do evento Calourada;

- criar um espaço de troca entre veteranos e calouros, no qual haja o compartilhamento das experiências, onde se pontue as principais dificuldades de adaptação a universidade;

- conversar com os outros estudantes, informar como funciona a universidade a fim de prepará-lo para possíveis situações angustiantes; explicar que não há necessidade de se envolver com inúmeras atividades ao mesmo tempo, pois isso poderá sobrecarregá-lo; demonstrar apoio aos colegas;

- procurar conhecer as normas institucionais, especificamente os direitos e deveres dos discentes e docentes.

As diversas propostas apontadas pelos estudantes que os implicam na sua realização e efetivação revela o interesse em colaborar na redução do sofrimento psíquico no contexto universitário.

É fato que a tarefa da universidade é árdua e que esse é um ambiente que desponta diversas questões, individuais e coletivas, problemáticas que vão além da transmissão do conhecimento e preparação para uma profissão. Há também um paradoxo, porque a universidade tem como objetivo a formação em uma carreira e, por essa razão, se entrelaça com o mundo do trabalho. Entretanto, esse entrosamento desperta críticas quando há uma valorização do mercado de trabalho, em detrimento do ensino.

No tocante aos processos de ensino-aprendizagem e relações interpessoais, faz-se ponto de reflexão o trecho abaixo:

Muitas vezes, a rotina acadêmica e o rigor científico, sustentados pela racionalidade moderna, conferem ao estudante o estatuto de objeto e não de sujeito nos processos de aprendizagem, de forma tudo o que faz parte do campo subjetivo não interessa ao processo educativo. (CAIXETA, 2011, p. 75)

Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, a ausência de afetos e de sensibilidade não somente prejudicam os estudantes, mas também os docentes, com os quais possuem relação cotidiana de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os Serviços de Psicologia dentro dos campi universitários são vistos como um espaço de escuta, de desabafo, de apoio emocional diante do caos que, muitas vezes, se transforma essa passagem na universidade. Ao considerar o que foi exposto e adotando o olhar da não-patologização e da não-medicalização, fugindo do risco de enxergar o sujeito separado do contexto que o circunda e o afeta (XAVIER,



NUNES e SANTOS, 2008), as ações voltadas para minimizar o sofrimento psíquico no contexto universitário devem envolver todos os setores e categorias como também devem estar asseguradas por uma política institucional.

Diante disso, é possível entrever os impactos dos resultados encontrados nesta pesquisa na minha atuação enquanto psicóloga. Faz-se necessário modificar a lógica dos atendimentos, os quais hoje se concentram nos atendimentos individuais. Como já foi relatado, há uma alta procura por acompanhamento psicoterápico breve no campus de Sorocaba. No entanto, as dificuldades de interação social e as sugestões por mais espaços acolhedores apontam para a urgência de intervenções coletivas, como grupos, oficinas e rodas de conversa.

Também, os resultados obtidos serão apresentados oportunamente para a comunidade do campus UFSCar Sorocaba, a fim de impulsionar a discussão da Saúde Mental entre professores(as), técnicos(as)-administrativos e alunos(as), visando participação da comunidade em ações efetivas que acarretem mudanças estruturais e relacionais.

Já num âmbito mais macro, espera-se que esta pesquisa contribua para a construção da Política de Saúde Mental Universitária, a qual já está em andamento e que sou integrante da comissão formada para essa finalidade. O levantamento dos principais aspectos do ambiente acadêmico relacionados ao sofrimento psíquico e as sugestões apresentadas pelos estudantes devem ser norteadores e subsidiar a elaboração dos princípios e diretrizes dessa política.

Também, talvez seja interessante repensar o papel da Universidade:

É preciso problematizar o papel da Universidade e dos esvaziamentos de suas promessas de felicidade e sucesso a partir da conquista do diploma. Acima de tudo, porém, é preciso que as relações no espaço acadêmico sejam de construção de sentido que humanizem e sirvam de alimento para o pensamento e não de inanição. (XAVIER, NUNES e SANTOS, 2008, p. 22)

Ao destacar a necessidade de espaços acolhedores, de troca, de convívio entre os integrantes da comunidade universitária, principalmente, professores e alunos, e abordar a questão das políticas estudantis, tanto para inclusão no Ensino Superior como para permanência do estudante, pode-se afirmar que esta pesquisa se alinha com a idéia le-

vantada por Venturini, Goulart (2016) sobre universidade inclusiva. Ou seja, uma universidade que não apague ou queira se desvencilhar do que é humano, mas, ao contrário, que olhe com atenção as problemáticas que atravessam o ser, independente onde esteja, de ordem emocional, social e cultural.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. de. Elementos para uma análise da prática institucional. In: GUIRADO, M. **Psicologia Institucional**. São Paulo: EPU, 1987. ( Coleção Temas Básicos de Psicologia).
- ACCORSI, M. P. **Atenção psicossocial no ambiente universitário: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial). Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158800>>. Acesso em mai. 2018.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.
- BACKES, D.S. et al. Grupo focal como temática de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p 438-442, 2011. Disponível em: < [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf)>. Acesso em: abr. 2019.
- BASAGLIA, F.. **Mujer, Locura Y Sociedad**. Mexico: Universidad Autónoma De Puebla, 1987.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; GONÇALVES, M. B. Transtornos emocionais e a formação em Medicina: um estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 33, n. 1, p. 10 – 23, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n1/03.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.
- BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R.C.N. de. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 543-549, set/dez. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00543.pdf>>. Acesso em agos. 2018.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1977, 22 p.
- BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.2, n.2, p.81 – 91, 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v2n2/v2n2a04.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, 24 abr. 2017 Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm)>. Acesso em: jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, 20 jul. 2010. 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)>. Acesso em jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

**Diário Oficial da União**, 30 agosto 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html> >. Acesso em: agos. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pra dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, 29 dez. 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm) >. Acesso em: agos. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. **Diário Oficial da União**, 27 jan. 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192) >. Acesso em: agos. 2018.

CAIXETA, S.P. **Sofrimento psíquico em estudantes universitários: um estudo exploratório**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. 2011.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. 81 p.

CAMPOS, C. R. F. **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 (SAAPE-UNICAMP) entre 2004 e 2011**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: < [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321049/1/Campos\\_ClaudiaRibeiroFranulovic\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321049/1/Campos_ClaudiaRibeiroFranulovic_M.pdf) >. Acesso em mai. 2018.

CAMPOS, G. W. DE S. **Saúde Paideia**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003, 185 p.

CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 192 p.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 10 n.3, p.413-120.2005a. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/261/26110310.pdf> >. Acesso em set. 2016.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do Serviço de Saúde Mental em uma universidade pública. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n2/v25n2a08.pdf> >. Acesso em fev. 2018.

CERVINSKI, L. F.; ENRICONE, J. R. B. Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. **Erechim Perspectiva**. v.36, n.136, p.101-110, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136\\_311.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_311.pdf). >. Acesso em fev.2017.

CODO, W.; GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (Org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. Editora Vozes, 2006.

COLETA, J. A.D; MIRANDA, H. C. N. de. O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em:

<[http://www.assediomoral.org/IMG/pdf/Artigo\\_O\\_Assedio\\_moral\\_na\\_Educacao\\_Superior\\_Collata\\_e\\_Miranda.pdf](http://www.assediomoral.org/IMG/pdf/Artigo_O_Assedio_moral_na_Educacao_Superior_Collata_e_Miranda.pdf)>. Acesso em: mar. 2019.

CONTINI, M. de L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.20 n. 2, p. 46-59, junho, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932000000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932000000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em set. 2016.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>>. Acesso em jul. 2018.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. Editora Cortez, 1987. 163 p.

DUTRA, E. Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 924-937, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n3/v12n3a13.pdf>>. Acesso em jul. 2018.

FAGUNDES, C.V. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/04.pdf>>. Acesso em agos. 2018.

FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A.S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.3 n.2, p. 149-164, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v3n2/v3n2a04.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

FERREIRA, C. L et al. Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 14, n. 3, p. 973-981, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n3/33.pdf>>. Acesso em abr. 2018.

FREITAS, O. A. de; OLIVEIRA, M. C. Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira: estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 2, p. 58-78, abr./jun., 2017. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1555/1352>>. Acesso em jul. 2018.

GALLO, S. Pesquisa em Educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesq. Ed. Amb.**, v. 3, n. 1, p. 33-58, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30038>>. Acesso em: jul. 2017.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 193-193, mai./ago., 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000200183&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200183&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em abr. 2019.

HAHN, M. S. **Estudo da clientela de um programa de atenção em saúde mental junto ao estudante universitário de São Carlos**. 1994. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/312864>>. Acesso em fev. 2018.

HIRIGOYEN, M. F. **Mal-estar no trabalho: Redefinindo o Assédio Moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 352 p.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio Moral: A violência perversa no cotidiano**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 224 p.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir – A Educação como prática da liberdade**. Editora Martins Fontes. 2013. 288 p.

LEHMAN, Y. P.; UVALDO, M. C. C.; SILVA, F. F. DA. O jovem e o mundo do trabalho: consultas terapêuticas e orientação profissional. **Imaginário**. v. 12, n. 12, jun.2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100005)>. Acesso em set.2018.

LI, D. L. **O novo Enem e a Plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/pt-br.php>>. Acesso em agos. 2018.

LIMA, M. C. P.; DOMINGUES, M. de S.; CERQUEIRA, A. T. DE A. R. Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. **Revista Saúde Pública**, v. 40, n. 6, p. 1035 – 1041, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n6/11.pdf>>. Acesso em mai. 2018.

LUZ, J. N. N. da; VELOSO, T.C.M.A. Sistema de Seleção Unificada (SiSU): Refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Mato Grosso do Sul, v.4, n.10, p.68-83, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>>. Acesso em agos. 2018.

MALKI, Y. **A crise com o curso superior da realidade contemporânea brasileira: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP**. 2015. 253 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-29092015-172047/pt-br.php>>. Acesso em agos. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 408 p.

MOTTA, F. C. P. **Organização e Poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

MUZZOLON, S. R. B. **Prevalência do risco para transtornos mentais e suicídio em estudantes dos cursos superiores de Medicina e de Direito**. 2016. 184 f. Dissertação (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.2016

NOGUEIRA, C.M.M. et al. Promessas e limites: O SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, n.33, p. 1-31. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>>. Acesso em agos. 2018.

NOGUEIRA, M.J.C. **Saúde Mental em estudantes do Ensino Superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade**. 2017. 269 f. Dissertação (Doutorado em Enfermagem. Universidade de Lisboa. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773\\_td\\_Maria\\_Nogueira.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf)>. Acesso em jul. 2018.

OLIVEIRA, C. B. E. DE. **A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia**. 2011. 310 f. Dissertação (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E. DE; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9 n. 3, p. 648-663, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9075/7475>. Acesso em: set. 2016.

OLIVEIRA, C. T. de; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>. Acesso em set. 2016.

OLIVEIRA, M. C. DE; DETOMINI, V. C., MELO-SILVA, L. L. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 497-518, dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000300011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000300011)>. Acesso em agos. 2018.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. 3 ed.. Editora Revinter. 2008. 184 p.

PAIXÃO, R. B; MELO, D. R. A. de; SOUZA-SILVA, J. C.; NÉRIS, J. S. O Constructo Assédio Moral na relação Aluno-Professor na perspectiva de professores universitários. **Rege**, v. 21, n. 3, p. 415-432, jul./set. 2014.

PERES, R.S; SANTOS, M. A. dos; COELHO, H. M. B. Perfil da Clientela de um Programa de Pronto-Atendimento Psicológico a Estudantes Universitários. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 9, n. 1, p. 47-54, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a07>>. Acesso em jan. 2018.

PETERS. M. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, 96 p.

PIMENTA, M. de M. **Jovens em transição**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, SP, 2001.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 11, n. 2, p. 229 – 242. jul/dez. 2010. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008)>. Acesso em jul. 2018.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T. DE; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.1, p. 150-163, jan/abr, 2015. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/13.pdf>>. Acesso em set. 2016.

SANTOS, C. J. B. et al. A inserção dos estudantes de engenharia na universidade e as dificuldades de adaptação. In: **XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. 2012. Disponível em: < <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/103014.pdf> >. Acesso em: set. 2016.

SILVA, S. J. da ; PINEZI, A. K. M.; ZIMERMAN, A. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/464> >. Acesso em: abr. 2019.

SOFIOTI, F.M. A juventude no Brasil: História e organização. **Passages de Paris**. p. 1-14, 2008. Disponível em: <  
<http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2008/pdf/14%20Flavio%20Munhoz%20Sofiat.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.

SOLIVA, T. B.; SILVA, J. B. da . Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.17, p. 124-148, ago. 2014.

SOUZA, D. C. DE. **Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, 2017. 90 f. Disponível em: <  
<http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/507/5/Dissert%20Deise%20C%20Souza.pdf>>. Acesso em mai. 2018.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=i&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=i&tlng=pt)>. Acesso em set. 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. DOS S. S. de; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5; n. 1, p. 69-85, jan./jun. 2012. Disponível em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100006)>. Acesso em set. 2016.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12 n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>>. Acesso em set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Ações Afirmativas: Afirmando Direitos Reconhecendo Diferenças. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos. Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SaaDE). 2016. Disponível em: <  
<http://www.nepedeees.ufscar.br/arquivos/politica-de-aco-es-afirmativas-diversidade-e-equidade-da-ufscar>>. Acesso em jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR nº 695/07 de 6 de junho de 2007. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas.

VENTURINI, E.; GOULART, M.S.B. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016. Disponível em: <  
<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/221>>. Acesso em mai. 2018.

XAVIER, A., NUNES. A.I.B.L., SANTOS. M. S. DOS. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008. Disponível em:<  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000200008)>. Acesso em jul. 2018.



ZANELLO, V.; FIUZA, G.; COSTA H. S. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n.3, p. 238-246, set/dez 2015. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922015000300238&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000300238&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: agos. 2018.

## ANEXO 1



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis/Sorocaba DeACE-  
So - Campus Sorocaba

Rodovia João Leme dos Santos, km 110, SP-264, Bairro do Itinga,  
Sorocaba, São Paulo, CEP 18052-780

*Telefone: 497775-05*

Ofício nº 018 DeACE-So/2018

Sorocaba, 24 de abril de 2018.

**Ao Pró Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis**

**Prof. Dr. Leonardo Antônio de Andrade**

Assunto: Solicitação para utilizar informações do banco de dados para fins de pesquisa

Venho por meio deste solicitar autorização para utilizar informações do banco de dados do Serviço da Psicologia do Campus UFSCar Sorocaba para fins único e exclusivo de pesquisa.

Estou como aluna regular do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, com o projeto de pesquisa “Implicações do contexto universitário na saúde mental dos universitários”. O objetivo desta é identificar quais elementos do ambiente acadêmico possui uma relação causal com as queixas psicológicas apresentadas pelos estudantes. O método consiste no levantamento quantitativo dos casos de ansiedade e depressão entre os estudantes da graduação e realização de entrevistas abertas com 10 estudantes universitários, os quais tenham passagem no serviço da Psicologia do campus UFSCar Sorocaba. O projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética, com o número de processo 1163817.2.0000.5504.

Os dados serão apresentados de forma quantitativa, por meio de tabelas e gráficos. Em nenhum momento será divulgado nome de paciente, garantindo o sigilo e a confidencialidade, respeitando os princípios éticos de pesquisa e da prática da Psicologia.

Caso algum conteúdo textual seja exposto, com o objetivo de exemplificar casos ou elucidar aspectos investigados na pesquisa, não será utilizada nenhuma informação que identifique os pacientes a fim de evitar exposição e quebra de sigilo.

Vale ressaltar que os resultados da pesquisa possibilitarão o levantamento mais preciso das queixas apresentadas pelos pacientes, contribuindo para o alcance de um serviço de Psicologia mais eficaz e condizente com as demandas particulares do campus. Também, espera-se aprimorar e otimizar o registro das informações para desenvolvimento de ações e pesquisas futuras, criando um banco de dados mais operacional e eficiente.

Fabiana Midori Oikawa

Psicóloga e Chefe do DeACE-So  
UFSCar Campus Sorocaba

ProACE

Recebido em *26/04/2018*  
*Jordana 14:45 hrs.*

Prezada Gabriela,

É autorizado o uso dos dados desde que os resultados da pesquisa sejam compartilhados com a equipe que trabalha com assistência estudantil na UFSCar.



27104118

Prof. Dr. Leonardo Antônio de Andrade  
Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e  
Estudantis/ ProACE

## ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

**Ficha de Atendimento Psicológico**

Data de solicitação:

Número do Prontuário:

Data do atendimento inicial:

**I) IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

CPF:

Data de nascimento: Idade: Naturalidade:

Estado Civil: Tempo de União: \_\_\_\_\_ Filhos: \_\_\_\_\_

Categoria:

 Estudante. Curso: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_ Servidor T A. Tempo de serviço na Ufscar: \_\_\_\_\_ Servidor docente. Departamento: \_\_\_\_\_ .Tempo de serviço na Ufscar: \_\_\_\_\_ Estagiário. Departamento: \_\_\_\_\_ .Tempo de serviço na Ufscar: \_\_\_\_\_

Fonte de Renda:

Bolsista:  Sim;  Não. Quais modalidades? Família;  Trabalho fixo;  Trabalho temporário;  Estágio;  Outros.

Endereços familiar:

Rua

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone fixo: ( ) \_\_\_\_\_

Telefone celular: ( ) \_\_\_\_\_

Endereço estudantil:

Rua

Bairro:            Cidade: CEP:

Telefone fixo: (    )

Telefone celular: (    )

Email:

## II) COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Parentesco	Nome	Idade	Profissão

## III) MOTIVOS DA CONSULTA:

1.1.) O que levou você a procurar ajuda?

2.) O que provocou estes problemas?

3.) Como esses problemas influenciam em sua vida?

4.) O que as pessoas próximas a você acham desses problemas?

5.) Fatores ambientais, sociais, biológicos, familiares envolvidos.

## IV) HISTÓRICO PESSOAL

Fale-me sobre a sua história de vida.

II.1.) Infância

II.2.) Adolescência

II.3.) Vida adulta

II.4.) Atualmente

II.5.) Quais momentos de sua história podem ter influenciado seus problemas atuais?

#### **V) HISTÓRICO MÉDICO E CONDIÇÕES GERAIS DE SAÚDE:**

III.1.) Está usando algum medicamento? Qual (is)? Por quê?

III.2.) Está fazendo ou já fez algum tratamento de saúde em longo?

III.3.) Já teve alguma doença grave ou sofreu algum acidente? Quando? Como ocorreu? (investigar o impacto na vida familiar e pessoal)

Em sua família, há casos de pessoas com problemas mentais, uso abusivo de álcool ou drogas? (investigar o impacto na vida familiar):

III.5.) Sono:

6.) Faz exercícios físicos:

7) Apetite e alimentação:

III.8.) Uso de drogas: ( ) Usuário; ( ) já fez uso frequente; ( ) Já experimentou; ( x) Nunca usou

Tipos: ( ) Maconha; ( ) Cocaína; ( ) LSD; ( ) Crack; ( ) Inalantes; ( ) Psicotrópicos. Outras

III.9.) Ingestão de álcool: ( ) Diariamente; ( ) Semanalmente; ( ) Mensalmente; ( ) Raramente ( ) Não ingere.

Se respondeu sim, qual a dose que costuma ingerir:

1 Dose (1 lata de cerveja de 340 ml, um copo de chope, 1 taça de vinho 140 ml, meio copo americano (60 ml) de vodca, conhaque, vodka ou uísque): ( )

2 Doses (1 garrafa de cerveja de 600 ml): ( )

3 Doses (1 garrafa de 1 litro de cerveja): ( )

4 Doses ou mais: ( )

OBS: 1 garrafa de vinho = 5 Doses; 1 garrafa de vodka, cachaça, conhaque ou uísque = 25 Doses

III.10.) Já causou problemas a si mesmo ou a outros devido a ingestão de álcool ou drogas? (Comportamento violento, direção perigosa, comportamento sexual de risco etc.). Com que frequência isso ocorre?

#### **VI) AVALIAÇÃO DE RISCOS:**

VI.1) Você já teve idéias suicidas, já tentou suicídio ou teve vontade de morrer? Já colocou a vida em risco de morte por algum motivo? (investigar motivos, quantas vezes, a última vez, como lida com isso atualmente).

VI.2.) Você vê, sente, ouve vozes que outras pessoas não percebem? (investigar como se apresentam, frequência e forma de resolução).

### **VII) ESCLARECIMENTOS GERAIS:**

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Algum pergunta?

---

---

---

---

---

### **VIII) EXAME DO ESTADO MENTAL (Anexar testes):**

---

---

---

---

---

---

---

### **IX) AVALIAÇÃO DE PERSONALIDADE (Anexar testes):**

---

---

---

---

---

---

---

### **X) OBSERVAÇÕES BASEADAS NOS ATENDIMENTOS INICIAIS:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**XI) INDICAÇÕES PARA CONDUÇÃO CLÍNICA:**

---

---

---

---

---

---

---

Psicólogo(a):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura e carimbo: \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Informações importantes ao usuário:**

A frequência semanal e a duração dos atendimentos serão combinadas exclusivamente com o psicólogo responsável e repassados para secretaria. Em caso de desistência, o usuário deverá avisar o serviço por telefone ou pessoalmente.

Os dados deste relatório clínico:

- a) Ficarão sob responsabilidade total do psicólogo responsável e da secretaria do serviço e são totalmente confidenciais.
- b) Não poderão ser utilizados para finalidades acadêmicas salvo os casos previstos pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo e pela ProACE.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este relatório poderá ser utilizado para finalidades de pesquisa desde que: preserve totalmente a identidade do paciente e não o exponha a nenhum tipo de risco, reverta em benefícios para a sociedade e para os conhecimentos da Psicologia, seguindo sempre o disposto no Artigo 16, parágrafos a, b, c, d do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Mesmo que o usuário concorde com esses termos poderá retirar seu consentimento futuramente, sem precisar justificar-se, bastando avisar o psicólogo responsável. Seu atendimento não será influenciado por este termo. O Código de Ética Profissional do Psicólogo está disponível ao usuário.



( ) **Concordo** que os dados deste relatório poderão ser utilizados para finalidades de pesquisa de acordo com os termos acima.

( ) **Não concordo** que os dados de meu relatório sejam utilizados para finalidades de pesquisa.

( ) **Retiro** meu consentimento. Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Usuário do Serviço:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO 3

**FICHA DE CADASTRO  
ATENDIMENTOS DE PLANTÃO PSICOLÓGI-  
CO/ORIENTAÇÃO/ACONSELHAMENTO****Prontuário:**

Data da entrevista:

Nome:

CPF:

RG:

Data de Nascimento:

Idade:

Curso:

Período:

Bolsista:

Funcionário/Cargo:

Departamento:

Endereço:

Cidade de origem:

Telefone(s) para contato:

Motivo principal da procura:

Faz uso de algum medicamento? Qual? Por qual motivo?

Faz exercícios físicos:

Apetite e alimentação:

Uso de drogas: ( ) Usuário; ( ) já fez uso frequente; ( ) Já experimentou; ( )  
Nunca usouTipos: ( ) Maconha; ( ) Cocaína; ( ) LSD; ( ) Crack; ( ) Inalantes; ( ) Psicotró-  
picos. Outras \_\_\_\_\_Ingestão de álcool: ( ) Diariamente; ( ) Semanalmente; ( ) Mensalmente; ( )  
Raramente ( ) Não ingere.

Se respondeu sim, qual a dose que costuma ingerir:

1 Dose (1 lata de cerveja de 340 ml, um copo de chope, 1 taça de vinho 140 ml, meio copo americano (60 ml) de vodca, conhaque, vodka ou uísque): ( )

2 Doses (1 garrafa de cerveja de 600 ml): ( )

3 Doses (1 garrafa de 1 litro de cerveja): ( )

4 Doses ou mais: ( )

OBS: 1 garrafa de vinho = 5 Doses; 1 garrafa de vodka, cachaça, conhaque ou uísque = 25 Doses

Procedimentos Adotados:

Orientação ( )

Dia e horário:

Psicoterapia Individual ( )

Dias e horários:

Outros encaminhamentos ( )

Observações:

## ANEXO 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fabiana Midori Oikawa, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- Campus Sorocaba, convido você a participar da pesquisa “Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes” orientada pelo Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia.

O motivo principal para a realização deste estudo é o aumento de transtornos mentais comuns, como ansiedade e depressão, entre universitários. Como psicóloga de uma universidade, tenho me deparado com esse cenário, o qual também vem sendo noticiado amplamente pela mídia nos últimos anos, o que mostra a importância da realização desta pesquisa, que tem como objetivo investigar o contexto universitário e como esse pode afetar a saúde mental dos estudantes.

Você foi selecionado (a) por ser estudante de curso de graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba e ter tido passagem no serviço de Psicologia ofertado no campus. Você será convidado a participar de um grupo focal, no qual se pretende discutir diversos aspectos que envolvem a vida universitária.

O encontro será em grupo e realizado no prédio do Ambulatório, onde se localiza o Serviço de Psicologia. Um roteiro de perguntas conduzirá a atividade, as quais não serão invasivas à sua intimidade. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição às questões relacionadas ao sofrimento psíquico. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade para interromper o encontro a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar e encaminhar o participante para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que

poderão trazer benefícios para a área da Educação, principalmente referente ao Ensino Superior, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas, até mesmo para a construção de uma política de saúde mental voltada para universitários. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, incluindo a garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio dos encontros. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora, a qual buscar-se á garantir que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita, a pesquisadora entrará em contato com os participantes, por telefone ou email, a fim de agendar um novo encontro, no qual será apresentada a transcrição do grupo aos participantes para validação das informações.

Sua participação não implicará em qualquer tipo de despesa financeira de sua parte.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Propq) e foi aprovada com protocolo nº.: 81163817.2.0000.5504 e número de parecer 2538777.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (015) 3229-5925 ou vir neste ambulatório de 3<sup>a</sup>. a 5<sup>a</sup>. das 10:00 às 18:00 h e procurar a psicóloga Fabiana Midori Oikawa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

---

Pesquisadora Responsável

Fabiana Midori Oikawa  
Rod. João leme dos Santos, Km110 CEP: 18052-780  
Sorocaba/SP Fone (15)3229-5925  
Email:fbkawa@ufscar.br

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Participante

Sorocaba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_