



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,
DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Leandro Ribeiro Azevedo

**ESTUDAR ENLOUQUECE?: UM ESTUDO SOBRE AS
RELAÇÕES ENTRE VIDA UNIVERSITÁRIA E SAÚDE
MENTAL**

CACHOEIRA – BAHIA

2019

ESTUDAR ENLOUQUECE?: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE VIDA UNIVERSITÁRIA E SAÚDE MENTAL

Leandro Ribeiro Azevedo
Bacharel e licenciado em Psicologia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa

CACHOEIRA – BAHIA

2019

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

A994e Azevedo, Leandro Ribeiro
Estudar "enlouquece"? um estudo sobre as relações entre vida universitária e saúde mental / Leandro Ribeiro Azevedo. – Cachoeira, 2019.
193 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019.

1. Estudantes universitários - Aspectos sociais. 2. Ensino superior - Recôncavo (BA). 3. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 4. Saúde mental. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. II. Título. III. Título: Um estudo sobre as relações entre vida universitária e saúde mental.

CDD: 378.8142

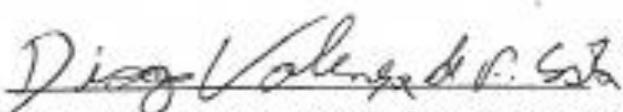
Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,
DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

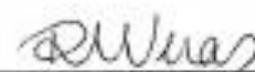
ESTUDAR ENLOUQUECE?: UM ESTUDO SOBRE AS
RELAÇÕES ENTRE VIDA UNIVERSITÁRIA E SAÚDE MENTAL

Comissão examinadora da Defesa de Dissertação de
Leandro Riberio Azevedo

Aprovado em 25 de ABRIL de 2019


Prof^{Dr} Diogo Valença de Azevedo Costa (orientador)


Prof^{Dr} Dyane Brito Reis Santos


Prof^{Dr} Renata Meira Veras

À Everilda Santana Machado (*in memoriam*), eterna mentora

Aos estudantes da UFRB e suas lutas cotidianas

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo fôlego essencial e cuidado constante.

Agradeço a minha esposa Renata M. Velasques, pelo apoio diário e pelas inúmeras vezes e formas por meio das quais me ajudou durante a realização deste trabalho.

Agradeço a minha mãe, Marilene Santana Riberio Azevedo, por sempre ter investido em minha educação e de ter feito isso uma das prioridades em sua vida. Sem ela, seria impossível pensar em qualquer plano em minha vida. Também agradeço ao meu Pai Hélio Nascimento Azevedo e meu irmão, Diego Riberio Azevedo, pelo apoio e inspiração para caminhada.

Agradeço a todos os muitos familiares e amigos que torcem por mim e me ajudaram de alguma.

Agradeço ao professor e orientador Diogo Valença pelas indispensáveis contribuições para este trabalho. Admiro a forma como conduz seu trabalho, principalmente no que se refere ao respeito à autonomia intelectual por meio do qual conduz sua orientação. Agradeço também à professora Márcia Clemente, pelas contribuições, incentivo e parceria que resultaram em publicações e agradáveis momentos.

Agradeço a toda comunidade da UFRB. Aos professores e funcionários, pelo acolhimento, atenção e inúmeras aprendizagens. Aos estudantes, principalmente, agradeço por tornar essa pesquisa viável. Espero de algum modo poder retribuir ao menos uma parte de suas contribuições.

Por fim, agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

ESTUDAR ENLOUQUECE? UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE VIDA UNIVERSITÁRIA E SAÚDE MENTAL

RESUMO: O ingresso na universidade está relacionado a significativas mudanças na vida dos estudantes, sendo um importante período não apenas para a sua formação acadêmica e profissional, mas pessoal, social e cultural. Todavia, alguns estudos têm associado tal etapa a prejuízos ao bem-estar e à saúde mental. Sinalizam também, em geral, a carência de pesquisas que permitam maior compreensão acerca dos nuances envolvidos neste fenômeno. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo analisar as relações entre vida universitária e saúde mental entre estudantes de graduação do Centro de Artes, Humanidade e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tanto, abordamos conceitualmente a categoria estudantil como grupo social, ao tempo em que discutimos as especificidades do público em análise. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de corte transversal para qual utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada e mais dois questionários autoaplicáveis: o questionário de Identificação, Desempenho acadêmico e bem-estar-estar geral; e o Self Report Questionnaire (SRQ-20). Participaram da pesquisa um total de 18 estudantes do referido *campus*. Os resultados sugerem que a vida universitária pode se relacionar com a saúde mental tanto em termos positivos ao promover a autonomia, a formação de novos vínculos sociais, e o desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes, por exemplo; quanto negativos, em função de fatores como a sobrecarga de atividades, dificuldades de adaptação e permanência, vivências de situações discriminatórias e baixa expectativa profissional após a finalização do curso. Concluímos que o tema precisa receber atenção equivalente à sua importância do ponto de vista acadêmico com a realização de novos estudos, e do ponto de vista institucional, por meio do desenvolvimento de políticas e ações que tenham em vista a promoção do bem-estar e preservação da saúde mental do corpo discente.

Palavras chave: Formação em nível superior; Recôncavo da Bahia; Relações indivíduo-sociedade; Sofrimento psíquico.

TO STUDY GOES CRAZY?: A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY LIFE AND MENTAL HEALTH

ABSTRACT: Admission to university is related to significant changes in students' lives, being an important period not only for their academic and professional training, but personal, social and cultural. However, some studies have associated this stage with impairments to well-being and mental health. They also indicate, in general, the lack of research that allows a greater understanding about the nuances involved in this phenomenon. In this sense, the present study aimed to analyze the relationships between university life and mental health of undergraduate students of the Arts, Humanities and Letters Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia. For this, we approach conceptually the student category as a social group, discussing the specificities of the public in analysis. This is a qualitative and cross-sectional research, for which we use, as instruments of data collection, a semi-structured interview and two self-administered questionnaires: the identification questionnaire, academic performance and general well-being; and the Self Report Questionnaire (SRQ-20). A total of 18 students participated in the study. The results suggest that university life can relate to mental health both in positive terms, promoting autonomy, the formation of new social bonds and the intellectual and personal development of students, for example; as well as negatives, due to factors such as overload of activities, difficulties of adaptation and permanence, experiences of discriminatory situations and low professional expectation after the end of the course. It is concluded that the theme should receive attention equivalent to its importance from the academic point of view with the carrying out of new studies, and from the institutional point of view, through the development of policies and actions aimed at promoting the well-being and preservation of the mental health of the student body.

Keywords: Higher education; Individual-society relations; Psychic suffering; Recôncavo da Bahia;

LISTA DE SIGLAS

CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM),

EaD - Educação à Distância

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituições de Ensino Superior

OMS - Organização Mundial de Saúde

PNAS - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROPAAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

Prouni - Programa Universidade para Todos

Reuni -Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS – Representações sociais

RU – Restaurante Universitário

SM - Saúde Mental

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

VU – SM - relação de mútua influência entre vida universitária e Saúde Mental.

VU - Vida Universitária

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Universidade e vida universitária	16
1.1. Breve contextualização histórica e sociológica da universidade no Brasil: Da contrarreforma de 1964 à conjuntura atual	16
1.2. Vida universitária no recôncavo da Bahia	33
1.3. Karl Mannheim e Marialice Mencarini Foracchi: Limites e contribuições para o estudo sociológico das juventudes universitárias na atualidade	41
2. Saúde mental e sofrimento psíquico	53
2.1. Abordagens conceituais sobre sofrimento psíquico e adoecimento mental	53
2.2. Determinantes sociais em saúde e saúde mental	58
2.2.1. A questão do Racismo	58
2.2.2. Violência de gênero e saúde mental	63
3. Vida universitária e saúde mental: uma revisão de literatura	70
4. Metodologia	87
4.1. Objetivos	87
4.1.1. Objetivo geral	87
4.1.2. Objetivos específicos	87
4.2. Hipóteses	87
4.3. Justificativa metodológica	88
4.4. Procedimentos de campo	90
4.5. Instrumentos	90
4.5.1. Entrevista semiestruturada (Anexo I)	90
4.5.2. Questionário de Identificação, Desempenho acadêmico e Bem-Estar-estar geral - IDB (Anexo II)	91
4.5.3. Self-Reporting Questionnaire SRQ-20 (Anexo III)	92
4.6. Participantes	92
4.7. Aspectos éticos	93
4.8. Análises de dados	93
5. Resultados e discussões	95
5.1. Perfil dos participantes	96
5.2. Vida universitária: início e impacto na vida dos estudantes	103
5.3. Vida universitária no Centro de Artes, Humanidades e Letras	106
5.4. Saúde mental segundo os participantes	114
5.5. Vida universitária e Saúde mental	118

5.6 Saúde mental no CAHL: com o que podem contar os estudantes?	158
Considerações finais	167
Referências Bibliográficas	170
Anexo I	181
Anexo II	182
Anexo III	185
Anexo IV	187
Anexo V	191

Introdução

A saúde constitui-se em uma das temáticas de maior interesse geral, visto que atinge de forma direta a vida e a existência de toda população. Deste modo, um número crescente de pesquisas tem sido desenvolvido resultando na ampliação do conhecimento acadêmico sobre o campo e suas inúmeras facetas. Estudos conduzidos por instituições internacionais, por exemplo, apontam que dentre os agravos à saúde mais nocivos da contemporaneidade, estão aqueles que se referem à condição mental dos sujeitos. Nessa perspectiva, é possível constatar que as taxas de adoecimento mental e sofrimento psíquico têm aumentado acentuadamente em todo globo, motivo pelo qual, de acordo com tais estudos, devem receber profunda atenção de acadêmicos, autoridades políticas, profissionais e demais membros da sociedade (OMS, 2017).

Todavia, muitas questões permanecem em aberto. Se, por um lado, é sabido que diferentes grupos sociais são atingidos por problemas de saúde de modo peculiar em função de características como renda, ocupação, moradia, raça e acesso a serviços básicos de saúde; por outro, o modo particular como estes elementos atuam em grupos sociais específicos permanece carente de estudos. Neste cenário, se encontram os estudantes universitários.

Ao direcionarmos atenção para este grupo, facilmente identificamos o quanto o mesmo possui particularidades em termos de inserção social e hábitos de vida. A rotina das atividades que desenvolvem diariamente não se assemelha à de estudantes secundaristas, e nem tampouco aproxima este grupo dos trabalhadores em empregos mais comuns. A faixa etária na qual os membros da geração atual costumam ingressar na faculdade também coincide com um período de transição entre a adolescência e a fase adulta, o que destaca ainda mais as insegurança e incertezas vivenciadas. As expectativas criadas quando da aprovação no SISU (Sistema de Seleção Unificada) são confrontadas com a vivência cotidiana do ensino superior *in locus*. A par disso, a dinâmica da vida universitária termina por alterar relações anteriores com os grupos primários nos quais os indivíduos receberam sua primeira capa de socialização (a família, grupos de bairro, amigos, vizinhos, religiosos etc.), haja vista que a mudança para outra cidade ou simplesmente o convívio em um ambiente que contrasta com as experiências vivenciadas até o momento, concede aos universitários certa experiências ímpares em suas biografias, principalmente em termos de autonomia e desconstrução de valores e modos de interpretação de si e do mundo. Deste modo, o percurso da

universidade transforma os sujeitos de modo muito mais profundo, subjetivo e simbólico do que simplesmente mudar o grau de instrução formal dos estudantes.

Não obstante, a sobrecarga de atividades, a carência financeira familiar que, por vezes é intensificada pelos custos de se manter na universidade, as dificuldades de permanência, a incerteza da conquista de autonomia financeira por meio do exercício da profissão aprendida e a discriminações que acontecem no seio das instituições de nível superior também parecem fazer parte da rotina de certos grupos universitários e atuam como algum dos elementos que inter cruzam a vida universitária com a saúde mental.

Ao recorrer aos estudos disponíveis na literatura sobre vida universitária e saúde mental, observa-se que a escassez de publicações e a necessidade de maior aprofundamento dos dados é sinalizada por vários autores (Osse; Costa, 2011; Venturini; Goulart, 2016; Castro, 2017). Isto sugere que o número total de trabalhos é relativamente pequeno tendo em vista a proporção estimada do fenômeno. No entanto, mesmo em número reduzido, estes esforços oferecem importantes contribuições para a apreciação do tema, dentre as quais está, principalmente, a constatação de que os níveis de sofrimento mental entre estudantes universitários têm se mostrado superiores aos de jovens que não estão matriculados em universidades.

Além disso, a maior parte das pesquisas tem como público-alvo estudantes de cursos de saúde, o que faz surgir uma lacuna entre discentes de outros cursos. Ademais, não podemos considerar os estudantes como uma grande massa homogênea, uma vez que aspectos como perfil socioeconômico e racial, gênero, naturalidade ou mesmo aspectos relacionados à cidade onde se localiza o *campus* e sua relação com a universidade concedem certas particularidades às vidas universitárias, modificando, por conseguinte, o modo como esta se relacionará com a saúde mental.

A pesquisa sobre a qual se debruça a presente dissertação de mestrado teve, portanto, o objetivo de analisar as relações entre vida universitária e saúde mental entre estudantes de graduação do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), localizado nas cidades de Cachoeira e São Felix. As escolhas do tema e do local de estudo são justificadas pela sua relevância e pela carência de estudos anteriormente sinalizada.

Estudar a relação entre vida universitária e saúde mental em um uma universidade com apenas catorze anos de funcionamento junto a um público que, historicamente, recebe pouca atenção acadêmica, nos coloca num campo bastante fértil

e complexo, o que fez dessa trajetória ao mesmo tempo estimulante e desafiadora. Essa condição é, sem dúvidas, amplificada por minha indissociável posição de pesquisador morador e natural do recôncavo, graduado na UFRB e mestrando em ciências sociais pela mesma universidade.

Durante a graduação em Psicologia no Centro de Ciências da Saúde, o sofrimento psíquico e a saúde mental não eram por nós, estudantes, discutidos apenas como temas das aulas, mas como fenômenos em intersecção com nossas próprias trajetórias. Após a conclusão do curso, durante o período em que trabalhei como professor substituto no mesmo *campus* onde foi desenvolvida a pesquisa aqui apresentada, tive a oportunidade de observar a mesma realidade por outro ângulo e notar como, de modo explícito ou implícito, os estudantes lidam constantemente com sofrimentos que, em função de sua forma, nível e impacto em suas vidas, não devem continuar naturalizados e, por isso, ignorados. Além da ligação de tempos com a universidade – da graduação ao mestrado, me identifico como parte do seu público em termos raciais, socioeconômicos, de naturalidade e de condições de permanência. Localizar-me na condição de sujeito deste processo, é indispensável pois foi nele que construí a minha formação acadêmica, profissional, pessoal e social. Pensar o lugar onde cresci e ainda vivo, tem me motivado ao longo destes anos.

Para melhor explorar o tema em debate dividimos a dissertação em cinco capítulos mais as considerações finais. Os três primeiros são dedicados aos fundamentos teóricos e conceituais; o quarto à metodologia e o quinto a análises dos dados. É importante destacar que ao longo dos três primeiros capítulos alguns pontos resultantes do trabalho de campo já são preliminarmente discutidos. Isto acontece porque estes capítulos foram escritos ou revisados em paralelo às análises dos dados e entendemos que incluir, desde já, nossas observações de campo pode enriquecer a apreciação e construção teóricas. Todavia, todos estes pontos são retomados e aprofundados no quinto capítulo, após a discussão mais detalhada da metodologia.

Assim, no primeiro capítulo, nos dedicamos ao debate em torno da universidade atentando, em especial, para a conceituação do que aqui chamamos de vida universitária. Para tanto, subdividimos este segmento em três partes. Inicialmente, é feito um apanhado histórico da própria universidade no contexto do ensino superior brasileiro. Em seguida é feito um recorte sociogeográfico a fim de reduzir este universo ao cenário particular a ser investigado. Por fim, é proposto um debate sobre as abordagens sociológicas dos estudantes universitários a partir das contribuições de Karl

Mannheim e Marialice Mencarini Foracchi, onde se discute o alcance teórico desses autores para a realidade em foco.

O segundo capítulo é dedicado aos estudos em saúde mental. Neste segmento, nos preocupamos em estabelecer marcos conceituais para o fenômeno e abordar os fatores sociais que o interpelam. Para tanto, em um primeiro momento, elencamos e discutimos as principais abordagens conceituais sobre sofrimento psíquico e adoecimento mental para melhor contextualizar o debate e justificar nossas opções pelas perspectivas teóricas que adotamos. Em seguida, abordamos a questão da saúde mental da população negra, observando as diversas formas pelas quais os racismos podem (e têm) vitimado negros e negras em diversos contextos. Por fim, abordamos também a relação entre violência de gênero e saúde mental, tendo em vista que, de modo análogo, mulheres também enfrentam as consequências objetivas e subjetivas deste fator em seu cotidiano.

No terceiro capítulo, é feita a revisão de literatura. Assim, apresentamos e discutimos algumas das publicações brasileiras sobre o tema explorando, principalmente, a metodologia adotada pelos autores, seus objetivos e principais conclusões. Ao fazê-lo, também exploramos suas contribuições e limites, a fim de tornar possível tecer algumas considerações sobre o estado da arte do tema.

A metodologia é abordada no quarto capítulo. Nesse segmento, buscamos detalhar e justificar o método utilizado na pesquisa, bem como os procedimentos éticos adotados. Os objetivos gerais e específicos são trabalhados no primeiro momento. Em seguida, abordamos as hipóteses, procedimentos de trabalhos de campo, instrumentos e participantes. Por fim, abordamos os procedimentos éticos e de análises de dados.

O quinto capítulo se volta para os resultados e discussões. Para tanto, também o dividimos em seções. Inicialmente, discutimos o perfil dos participantes. Logo após abordamos algumas características relevantes da vida universitária dos estudantes em análise. Em seguida, o próprio ambiente institucional do CAHL, do ponto de vista material e simbólico, foi discutido a partir do relato dos participantes, o que nos permite uma aproximação com o universo onde estão inseridos com base em suas próprias perspectivas. De modo semelhante, discutimos, na sequência, as representações sociais do grupo acerca da Saúde Mental. Em continuação, analisamos com maior minúcia as relações entre vida universitária e saúde mental propriamente ditas, elencando e discutindo os principais elementos presentes nessa relação. Finalizamos então o capítulo com os recursos de atenção à saúde mental atualmente acessíveis aos

estudantes e sinalizando algumas sugestões de medidas que podem ser adotadas em benefício deste público

Por fim, esperamos que este trabalho viabilize a ampliação dos conhecimentos acerca da relação entre vida universitária e saúde mental, contribuindo para o avanço acadêmico e, possivelmente, para o aprimoramento das ações de cuidado em saúde voltadas para esse público específico, os estudantes universitários.

1. Universidade e vida universitária

Um dos principais nortes de estudos que se propõem a debater a saúde mental em grupos específicos deve ser, de acordo com autores como Barata (2006), Minayo (2006) e Nunes (2006), abordar as principais características sociais, culturais e econômicas da população a ser investigada. Consonantes com este pressuposto optamos por ater-nos, neste primeiro capítulo, a uma breve abordagem da instituição universitária brasileira sob os pontos de vista histórico e sociológico, destacando as características e particularidades do nosso grupo de interesse: os estudantes universitários.

Será uma abordagem “breve” porque, longe de percorrer o vasto acervo literário disponível sobre o tema em minuciosa revisão de literatura, concentramos nossos esforços em recuperar as informações e reflexões teóricas cujo teor possui maior aproximação com os objetivos desta pesquisa, permitindo, sobretudo, situar as subsequentes discussões sobre saúde mental no panorama das investigações psicossociais e histórico-sociológicas.

Para tanto, dividimos este segmento em três partes. Inicialmente, é feito um apanhado histórico da própria universidade no contexto do ensino superior brasileiro, destacando as suas variações políticas e o impacto das mesmas no perfil dos ingressos. Em seguida é feito um recorte sociogeográfico a fim de reduzir este universo ao cenário particular a ser investigado, mais especificamente o de estudantes de graduação do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), permitindo com isso que suas especificidades sejam melhor contempladas. Por fim, é proposto um debate sobre possibilidades de abordagens sociológica de estudantes universitários a partir das contribuições de Karl Mannheim e Marialice Mencarini Foracchi, onde se discute o alcance teórico destes autores à realidade em foco.

1.1. Breve contextualização histórica e sociológica da universidade no Brasil: Da contrarreforma de 1964 à conjuntura atual

As universidades, assim como as demais instituições que compõem o quadro funcional de um país ou região, não são entidades abstratas alheias aos nuances do contexto geral em que estão inseridas. Tampouco possuem estrutura cristalizada que se mantem sem alterações ao longo do tempo. Antes, os princípios e diretrizes que regem seu funcionamento, sua ordenação jurídica, suas formas de ingresso e

financiamento encontram-se em constante modificação. A localização da universidade nestes termos é, portanto, requisito indispensável para estudos de fenômenos diversos que acontecem em seu âmbito.

Nesse sentido, observa-se que o ensino superior no Brasil esteve historicamente comprometido com educação e formação profissional das elites econômicas e políticas do país e reprodução do *status quo*. Tal realidade já pudera ser observada desde o período colonial. De acordo com Cunha (2007a), o início deste segmento educacional se deu por meio da implementação de faculdades isoladas e destinadas a oferta dos cursos de medicina, direito e engenharia, tidos como fundamentais para o aparelhamento do estado.

Este modelo permaneceu sem alterações até o ano de 1930 quando o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, expediu o decreto número 19.851 que reordenaria as Instituições de Ensino Superior (ISF), além de criar a Universidade do Brasil. Este instrumento é considerado o marco da primeira revolução do ensino superior em território nacional. A partir de então, o ensino superior deveria ser preferencialmente ofertado por universidades dotadas de certa autonomia financeira e administrativa. Diz-se certa autonomia pois, quaisquer mudanças de cunho administrativo deveriam ser antes comunicadas às autoridades governamentais estando sujeitas ao seu crivo. Vê-se, portanto, que a problemática em torno da autonomia universitária e sua subordinação à agentes externos, é contemporânea ao nascimento da universidade no Brasil e ainda permanece em dias atuais como um dos pontos mais frágeis de seu ordenamento. Ademais, a despeito desta prerrogativa legal, o ensino superior pouco se alterou na prática, permanecendo as faculdades com amplo protagonismo no campo à semelhança das escolas superiores isoladas (Gripp, 2014).

Deste modo até o início da década de 1960 havia por volta de cem IES's no Brasil. A atuação destas unidades, em geral, se restringia à mera transmissão de conhecimentos para um público elitista e predominantemente masculino (Martins, 2000). No entanto, o golpe militar de 1964 e o regime autocrático que se insurgiria a partir deste momento, trouxe consigo uma nova proposta de remodelação do ensino superior no Brasil. Este movimento é classificado como a segunda reforma do ensino superior brasileiro (Cunha, 2007a).

É importante frisar que as IES, desde já, ocupavam posição de destaque na conjuntura política e social tanto por comportar um conjunto destacado de intelectuais da sociedade (ao menos em tese), como por ser responsável pela formação de profissionais especializados e, portanto, autoridades reconhecidas em seus respectivos

campos. Portanto, a ascensão de um novo regime de governo que pretende distinguir-se dos demais, tende a ser acompanhada por uma proposta mais ou menos radical de reestruturação deste segmento, de modo a moldá-lo a sua própria imagem e semelhança. A partir deste entendimento e com base teórica gramsciana, Cunha (2007b) compreende a universidade como “um aparelho hegemônico que tem como finalidade formar intelectuais orgânicos da burguesia” e, na medida em que comporta em seu interior segmentos das sociedades civil e política, “encontra-se também sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio” (Cunha, 2007b, p.14.)

À época da ditadura militar brasileira, a modelação das IES fora marcada pela impressão do caráter desenvolvimentista exaustivamente pregado pelos generais, pela sustentação de um discurso autoritário que, embora nacionalista, na prática incorporava o país de modo ainda mais dependente ao capital monopolista e ao imperialismo, e também pela forte repressão e controle da comunidade acadêmica. Como resposta a este cerco, parte da massa estudantil passou a se organizar em forma de movimentos sociais para o enfrentamento do regime. Um dos primeiros passos da reforma pós-golpe foi justamente a demissão de reitores, afastamento de professores e perseguição contra estudantes para reprimir os “desvios da esquerda” (Cunha, 2007a). Este seria, inclusive, o cenário escolhido pela socióloga Marialice Mencarini Foracchi para o estudo do processo de radicalização dos jovens (Foracchi, 1972).

Cabe ressaltar que a reforma universitária implementada pelos militares possuía raízes em períodos anteriores. Desde a década de 1940, uma parcela dos acadêmicos brasileiros já almejava uma modernização do ensino superior aos moldes estadunidenses, tido como mais eficiente. A ideia de modernização foi, a propósito, principalmente entre as décadas de 1940 a 1960, uma estratégia empregada pelo capitalismo com fins de enfrentar a expansão socialista observada em todo globo. O universalismo, a neutralidade afetiva, o privatismo, o desempenho e a especificidade eram, de acordo com Cunha (2007a), as principais diretrizes deste mecanismo que deveriam servir de base a campos distintos, dentre os quais o educacional, com vistas na aceleração do desenvolvimento nacional. Portanto, o binômio modernização-imperialismo é um conceito chave para a compreensão deste processo (Cunha, 2007a).

A partir dessa prerrogativa de modernização, uma visão tecnicista foi amplamente empregada. Assim, a reforma educacional foi construída tendo em vista a melhoria da relação Custo X Benefício. Por benefícios, entendia-se o número total de alunos

formados, o suposto valor agregado a sua renda após a conclusão do curso e a utilidade do egresso para o desenvolvimento econômico do país (Cunha, 2007a).

Entre 1964 e 1966, o governo empenhou-se em conduzir a formação educacional dos universitários rumo à produção do “capital humano” necessário ao desenvolvimento econômico brasileiro. Nesse sentido, houve, inclusive, uma aberta priorização de bolsas para os cursos vistos como mais essenciais, a saber medicina, direito e engenharia. Impulsionados pela onda privatista, também foram cogitadas as possibilidades de cobrança de mensalidades proporcionais à renda familiar do estudante, doações de pessoas e empresas, além da venda de produtos. (Cunha, 2007a).

A despeito dessas primeiras medidas, durante o primeiro quadriênio do regime militar, a relação candidato x vaga permaneceu deficitária e desequilibrada. Neste período, houve um aumento da demanda pelo ingresso nas universidades, em função do aumento da população urbana e da classe média, e do maior ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, enquanto em cursos como medicina e engenharia o número de candidatos duplicou, outros chegaram a contar um máximo de dois pleiteantes por vaga (Cunha, 2007b). Pode-se argumentar que tal situação decorre diretamente das políticas governamentais, notadamente no que se refere à tentativa de promover um “boom” econômico pouco planejado e de privilegiar a formação de certas categorias nacionais.

Os efeitos deste direcionamento não se encerram nestes pontos. Cabe ponderar que o fato do aumento da demanda por vagas neste período em algumas universidades públicas como as paulistas, mineiras e cariocas, puder ser explicado, ainda que parcialmente, pela dilatação da classe média em termos absolutos e pelo êxodo rural que acompanhou os processos de industrialização, revela que a população mais pobre ou moradora de áreas afastadas dos grandes centros permaneceu quantitativamente distante do ensino superior.

Outro ponto, especialmente importante para o fenômeno sobre o qual se debruça este trabalho, diz respeito ao acirramento da competição entre pares como algo inerente ao ingresso na academia. É notável o fato de que passados menos de 50 anos, o número de candidatos nos cursos mais concorridos tenha subido de 8 para 60 ou 70 por vaga. Atentemos para o fato de que, embora um diploma universitário não garanta por si só a empregabilidade do estudante ou sua mobilidade econômica, a baixa escolaridade dificulta ainda mais a conquista de autonomia financeira.

A proposta da reforma implementada pelos militares, no entanto, atingira seu ápice no ano de 1968, ano também marcado pela promulgação do Ato Institucional 5

que, sabidamente, intensificou a repressão e o controle autoritário da sociedade brasileira. A ideia era subsidiar as ações do governo no campo educacional por meio da criação de bases jurídicas na forma de leis federais. O objetivo era claro: promover a modernização do ensino superior buscando flexibilizar sua estrutura administrativa. Para tanto, foi promulgado o decreto número 62.937, junto ao Ministério da Educação, que instaurou um Grupo de Trabalho (GT) formado por onze membros nomeados pelo presidente que deveriam examinar as universidades em termos de eficiência e traçar meios de implementar operacionalmente a reforma. Entre os membros deste grupo estavam autoridades ministeriais e acadêmicos, resultando em uma composição bastante heterogênea. Cabe ainda descartar que, inicialmente, foram nomeados dois estudantes para compor o GT, mas estes recusaram integrar o grupo por questões ideológicas (Cunha, 2007b).

Assim, houve certa dualidade na concepção de universidade entre os membros do grupo. Se por um lado, os membros do GT ligados às universidades pensavam as mesmas partir de um olhar idealista, no qual as IES representariam o ápice da racionalidade criativa e inovadora; por outro, mais tecnicista representado pelos agentes governamentais, estas eram concebidas como um tipo de aparelho fundamental para o desenvolvimento econômico do país, uma espécie de investimento vital para um projeto de sociedade. A gratuidade do ensino e a autonomia das universidades também foram pontos de intenso debate à época. Por fim, o trabalho do GT resultou em um anteprojeto com um total de 44 artigos divididos em seções referentes ao corpo docente, corpo discente, ao ensino superior, contendo disposições gerais e transitórias. Após passar por algumas modificações, o texto entregue foi uma das principais ferramentas para a criação da lei 5.540/68 que estabelecia as diretrizes e normas de funcionamento do ensino superior do Brasil (Cunha, 2007b).

Restou evidente no texto que a doutrina de 68 seguia o idealismo alemão proposto pelos acadêmicos integrantes do GT, mas a estrutura pensada para as instituições, na prática, seguia o modelo de modernização estadunidense. Nesse sentido, uma das características mais marcantes do modelo alemão fora a importância dada liberdade acadêmica, que permitia aos estudantes planejar o seu curricular e também transitar facilmente entre as universidades de seus pais. Aos professores, por sua vez, eram concedidas autonomia para planejar e executar suas próprias atividades acadêmicas, sob o regime de cátedras. A chamada “criatividade científica e cultural” era de tal modo valorizada de que os professores com maiores habilidades nestes quesitos, recebiam maiores privilégios quando comparados àqueles que apresentavam maior conhecimentos nas disciplinas correspondentes (Riberio, 1991).

Antes do referido triunfo do modelo estadunidense, o ensino superior brasileiro fora fortemente influenciado pelo alemão (Cunha, 2007b).

A própria estrutura da universidade revelava o triunfo do empirismo anglo-saxão sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão. Prevaleceram as doutrinas de Frederick Taylor e Henry Fayol. Como efeito de sua base taylorista, as IES públicas passaram a ser organizadas seguindo critérios econômicos de uso de equipamentos e insumos. Assim, disciplinas fragmentadas passaram a ser ofertadas em departamentos, opondo-se ao modelo catedrático (Cunha, 2007b).

Chamamos a atenção, neste ponto, para a ausência da formulação de modelos de universidade pensados a partir do próprio contexto nacional, nutridos pela experiência dos trabalhadores e estudantes e pelo reconhecimento dos conhecimentos aqui fundamentados. Este fato, contudo, não pode ser atribuído a ausência de pensamentos nesse sentido tendo em vista os escritos de renomados educadores da época, como Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1991) e Florestan Fernandes (Fernandes, 1975). Deste modo, o “entreguismo” que caracterizou a relação econômica do Brasil com os Estados Unidos da América durante o regime militar, parece ter se estendido também à formação intelectual de nossos acadêmicos. Seriam, talvez, as novas sementes da colonização mental cujos frutos colhemos ainda hoje. Ademais, deve-se atentar para que o fato de que o instrumentalismo buscado pela racionalização capitalista, via modernização, acabou por influenciar o desenho das IES públicas conforme as demandas do mercado, embora movimentos contra-hegemônicos tenham se consolidado no seio das universidades públicas ao longo do tempo como forma de resistência. Desta realidade, emergem o crescimento do setor privado em detrimento do público, a flexibilização dos trabalhos e a seleção de ingressos a partir da livre concorrência entre desiguais.

A noção de que as universidades devem funcionar como empresas obteve então forte peso na contrarreforma. Tal perspectiva foi bastante difundida por políticos como por acadêmicos. Newton Sucupira¹ (1968), por exemplo, escreveu: “*A universidade, em certo sentido, deve ser considerada como uma verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral*” (Sucupira, 1968).

¹ Newton Sucupira foi um importante educador brasileiro cuja trajetória profissional se destaca por “uma atuação incessante pela reestruturação e regulamentação do ensino superior no Brasil, de 1962 a 1978”. Foi membro do conselho federal de educação por 16 anos, dedicando-se a diversos temas relacionados a universidade. Seu legado, entretanto, tem sido alvo de críticas em função do seu papel na elaboração da Lei 5540/68 (Bomeny, 2014).

As implicações práticas deste modelo no cotidiano universitário são muitas. Uma delas reside no fato de que o mesmo dificulta a efetivação das universidades como espaços propícios à conscientização política com potenciais de contestação frente à estrutura hegemônica. Além disso, ao construir um modelo de gestão universitária baseada nos mesmos princípios e diretrizes que norteiam as empresas e indústrias, toda cultura organizacional subjacente é modificada. Como resultado, as tarefas cotidianas, as relações interpessoais, as divisões das tarefas entre os membros da comunidade, as hierarquias formal e informalmente criadas assim como os valores cultivados e os objetivos traçados, passam a operar com vistas ao binômio custo-benefício, afastando-se, dessa forma, da máxima educacional de ensino-aprendizagem, o que descaracteriza a natureza das IES. Acreditamos que as universidades devem ser, por excelência, uma local que privilegia o desenvolvimento de conhecimentos e saberes críticos livres de compromissos imediatos com o utilitarismo. Por esse motivo, questionamos o modelo empresarial de universidade vez que tem demonstrado ser impeditivo a consolidação de um modelo de educação superior autônoma, plural, socialmente inclusiva e democrática.

Não obstante, a busca pela diminuição dos custos e maximização dos resultados pode sujeitar professores e estudantes às mazelas comumente enfrentadas por trabalhadores dos setores primários e secundários. A aceleração do ritmo de trabalho, aumento da carga horária, flexibilização das atividades e a sujeição a parâmetros externos de avaliação e controle, são citados por alguns autores como fatores presentes no cotidiano dos docentes que repercutem negativamente em sua saúde geral e mental (Luz, 2005; Castiel; Sanz-Valero, 2007; Borsoi, 2012).

Adicionalmente, é possível supor que nas universidades-empresas as “massas estudantis” comportam algumas características que as aproximam da classe operária do sistema capitalista, notadamente no que se refere ao elevado número de seus membros em comparação aos outros segmentos “mais elevados” - que não se traduz em proporcional poder político; a baixa representatividade nos espaços deliberativos; reduzido campo de fala e atuação nos espaços institucionais; atribuição de afazeres menos valorizados na divisão do trabalho (haja vista que em grupos de pesquisa, extensão e iniciação científica são delegados aos graduandos as tarefas mais “mecânicas” e monótonas como tabulação de dados); menor remuneração de capital financeiro (quando existe) e simbólico; e condições de vida mais precarizadas, na medida em que os espaços coletivos de habitação, alimentação, transporte e estudo são em muito inferiores àqueles destinados aos docentes. Essa noção parece também ser incorporada por professores que veem a si mesmos como espécies de patrões

diante de seus estudantes-funcionários, como por exemplo sugerem Castiel e Sanz-Valero (2007). Acreditamos que tal condição se encontra mais cristalizada nos grupos de iniciação científica e na pós-graduação onde a administração da massa estudantil-operária pode se estabelecer como um meio para o aumento do capital, nesse caso o acadêmico, dado pela melhoria do currículo do próprio professor-empregador, que com ele conseguirá ascender acadêmica e socialmente.

Por fim, propomos mais algumas considerações a respeito deste fenômeno. Todavia, nos cabe antes fazer uma ressalva: não pudemos encontrar, ao longo de nossos esforços em retomar a literatura sobre o tema, estudos anteriores que nos fornecessem base empírica sobre as quais assentar tais considerações. Contudo, a partir dos procedimentos de campo realizados para efeito deste estudo, bem como das vivências ordinariamente vinculadas à nossa inserção em ambientes universitários, tais impressões nos ocorreram quando refletíamos acerca do conteúdo subjacente aos relatos e queixas dos estudantes. Deste modo, os pontos discutidos nos dois parágrafos subsequentes devem ser interpretados como sentenças de caráter ensaístico e, embora não seja esta a natureza geral do trabalho aqui realizado, optamos por sustentá-los pois nos parecem promissores e caros ao tema central desta pesquisa. Nestes termos, acreditamos que a visão da universidade como empresa parece fortalecer ao menos duas crenças bastante enraizadas e naturalizadas nas IES públicas:

1º) A meritocracia e “o sofrimento pedagógico”: Assim como consta no ideário capitalista que a possibilidade de ascensão social está igualmente ao alcance de todos por meio do sacrifício, perseverança e trabalho duro, figura no imaginário acadêmico que a transformação do calouro em estudante, e em seguida, em acadêmico profissional, se dará por meio de um penoso esforço diário. Nesse sentido, as incontáveis adversidades enfrentadas, incluindo aquelas potencialmente nocivas à saúde mental, não são mais do que os obstáculos “naturais” que os estudantes deverão enfrentar em sua jornada para permanecer e se destacar naquele ambiente. Ou talvez mais que isso: se a passagem por atribuições aperfeiçoa e desenvolve importantes habilidades pessoais e profissionais, o sofrimento acadêmico teria um certo efeito benéfico aos estudantes podendo ser, portanto, usado deliberadamente com fins pedagógicos.

2º) Papel do professor no processo educacional: tal como cabe aos chefes na linha de produção controlar os operários, dirigindo-lhe tarefas pré-estabelecidas e metas a serem alcançadas, cabe aos professores delegar à massa estudantil uma série de tarefas fundamentadas também em metas pré-concebidas. Seria difícil imaginar um

gestor conversando com os operários na linha de produção sobre quantos e como deverão ser fabricados os sapatos de uma hipotética indústria. Deste modo, a dinâmica da relação entre professor-aluno parece ser tão desigual e assimétrica como a do patrão-empregado. Os casos de abuso de professores sobre o corpo estudantil, não por coincidência, abundam como pode-se observar, por exemplo, no capítulo destinado à discussão dos dados de campo.

Nas décadas seguintes, em 1970 e 1980, ainda sob o regime militar, observou-se o crescimento de vagas para ingressantes em números absolutos. Entre 1962 e 1972, houve um pico de crescimento que chegou a crescer 540%, sendo observado significativa diminuição do crescimento na década seguinte, entre 1973 e 1983, quando a referida taxa decresceu para 86%. Tal processo parece ter ocorrido em função do acesso de um público mais diversificado a partir do maior ingresso de mulheres, da expansão dos centros urbanos, e do ingresso de pessoas com maior faixa etária já participantes do mercado de trabalho que esperavam conseguir melhores postos de trabalho através da qualificação universitária. Tal contingente fora absorvido em maior parte pelos estabelecimentos privados que já se mostravam em acentuado crescimento (Martins, 2000).

Contudo, o despreparo das intuições em lidar com estudantes com perfis um pouco mais diversificados resultou em altos índices de evasão. As tentativas de aproximar os cursos de graduação com os de pós-graduação, principalmente pelo fomento de bolsas de iniciação científica patrocinadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), também foram pontos frágeis da política educacional que quase não obtiveram êxito (Martins, 2000). Entretanto, o maior fracasso da contrarreforma talvez tenha sido a tentativa de direcionar ensino superior predominantemente realizado em cursos isolados, para as universidades. O texto da lei 5.540/68, que estabelecia a prioridade das universidades sobre as demais IES, não garantiu a expansão deste tipo de instituição. O que se observou na verdade foi o crescimento das intuições isoladas em função da participação do setor privado. De acordo com Cunha (2007a), este cenário revela a ineficiência de um certo pensamento legalista muito comum no Brasil que espera mudar a realidade por meio da “letra da lei”, desprezando a concretude do cotidiano e a complexidade de fatores que sobre ele incidem. Vale destacar que a própria constituição Federal de 1988, promulgada após o processo de redemocratização brasileiro, também busca firmar o protagonismo das universidades na oferta do ensino superior.

De modo análogo, é preciso estar atento ao real alcance das políticas públicas. Embora sejam um passo importante, esses dispositivos não parecem garantir por si só a efetiva garantia de direitos. Em tempos atuais, segundo os relatos dos discentes do CAHL/UFRB que participaram dessa pesquisa, por exemplo, o real acesso às medidas de assistência estudantil asseguradas pelas políticas de permanência costuma tropeçar nos excessos burocráticos e no despreparo dos agentes públicos em reconhecer e acionar os dispositivos destinados a cada caso. A problemática da distância entre a existência de políticas desta natureza e a factual melhoria nas condições de vida dos estudantes, não obstante, também já fora observada e discutida por Oliveira (2017).

De volta ao breve apanhado histórico, após o fim do regime militar e até o final do mandato do presidente Itamar Franco, a instabilidade e imprevisibilidade política fizeram reduzir os gastos nacionais sobre ciência e tecnologia. O “gigantismo burocrático” assim como os baixos salários do setor dificultavam avanços. Uma mudança no quadro seria observada apenas em meados da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse período, houve a chamada “Reforma de Darcy Ribeiro”, onde a ideia da educação como chave para a construção de uma sociedade melhor também foi predominante (Gripp, 2014).

É importante frisar que em sua campanha presidencial, FHC prometeu mudanças radicais no Ensino Superior (ES), especialmente no que diz respeito à oferta de vagas e o equilíbrio na disposição geográfica dos estudantes, até então concentradas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, principalmente nas capitais dos respectivos estados. Também foi planejado uma revisão do quadro de investimentos. Em seu primeiro ano de governo, em 1995, a subdivisão da encargos financeiros para ciência e tecnologia era dividido em 47% a cargo do governo federal, 22% dos governos estaduais, 22% de empresas privadas e 9% de empresas estatais. Nessa configuração, 78% dos fundos estava atrelado ao setor público estatal. Sua meta, no entanto, consistia em ampliar a participação do setor privado para 40%. Todavia, os investimentos sobre o setor foram aquém do esperado, fazendo com que os primeiros três anos de seu mandato fossem marcados por investimentos decrescentes, sendo estes um dos fatores responsáveis pelo comprometimento da qualidade do ensino no período (Lima, 2011).

Para todos os efeitos, a meta de elevar o número de estudantes em números absolutos foi atingida. Entre 1995 e 2010, o número de matrículas presenciais e a distância saltou de 1.759.703 para 6.379.299, representando um aumento de 262%. A principal característica da expansão das IES no governo FHC é a forte participação do

setor privado. Se no primeiro ano de seu mandato as instituições privadas comportavam 60,2% dos estudantes de graduação, em 2002 este percentual cresceu quase 10%, atingindo por volta de 2/3 da oferta de vagas. Importa ressaltar que o parâmetro para o oferecimento das vagas nesses estabelecimentos é ditado pela viabilidade financeira, fazendo com que cursos com maior apelo comercial sejam priorizados e concentrados nas regiões mais ricas do país, o que desequilibrou ainda mais a balança regional (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

Novamente, os efeitos da lógica por trás desse sistema parecem afetar não só as universidades em si, mas também o cotidiano dos indivíduos e grupos que atuam em seu meio. Seja por estimular a competição entre estudantes das áreas mais concorridas, seja por preterir campos cujo avanço intelectual tenha menor aproveitamento instrumental de mercado.

Nesse sentido, o crescimento do ES se deu em função da proliferação de instituições de ensino privado que se norteiam pelos interesses mercadológicos (Mancebo; Vale; Martins, 2015). Ademais, o crescimento destas faculdades era facilitado pela ausência de exigências mais rígidas de funcionamento, impactando diretamente na qualidade da formação dos estudantes (Cunha, 2007b). Com o aumento de 280% observado entre 1980 e 2000, o ensino superior privado não apenas alcançou absoluta superioridade numérica como também imprimiu suas próprias características ao sistema. Nas palavras de Martins (2000):

“De certa forma, pode-se afirmar que a graduação se expandiu de forma desordenada, sem planejamento estratégico a longo prazo, ao sabor das pressões da demanda por ensino superior e oriunda de grupos interessados em adquirir e/ou acumular um capital escolar. Cresceu também ao sabor da oferta, uma vez que sua expansão em grande escala, como assinalado anteriormente, foi comandada por um setor privado laico, **portador de forte ethos empresarial**, quase sempre **voltado mais para a rentabilidade voraz de seus investimentos que para a busca sistemática de melhoria do ensino de graduação.**” [grifos nossos] (Martins, 2000, p.55)

A desigualdade entre oferta de cursos nas regiões do país também não foi superada, tendo o Sudeste maior concentração de graduandos, com quantitativo equivalente a 47% do total de estudantes deste setor no país, enquanto a região Norte contava com apenas 5% ao final da década de 1990. Além disso, nas instituições particulares observa-se que o corpo docente é significativamente menos titulado, haja

vista que 76% dos doutores e 55% dos mestres brasileiros estavam, no período em análise, lotados em instituições públicas (Martins, 2000).

No entanto, é possível que atualmente esta última realidade esteja se revertendo. Mestres e doutores egressos dos cursos públicos de pós-graduação podem estar, frente à baixa oferta de trabalho nas instituições governamentais e o aumento contínuo do ensino privado, buscando nessas últimas postos de trabalho. Isto resulta na agregação de maior *status* a estas instituições que as tornam mais competitivas e atraentes, quando comparadas às públicas que enfrentam de modo recorrente greves e severos problemas institucionais. Cabe destacar que, se nas instituições privadas existem algumas políticas de ingresso de estudantes mais pobres visando atingir essa fatia do mercado, nelas não constam políticas voltadas à permanência ou assistência estudantil, como por exemplo, auxílios moradia, transporte e alimentação etc. Por consequência, na disputa entre público x privado, os grupos historicamente mais oprimidos tendem a ser mais penalizados.

Atualmente, pesa em favor do setor público a qualidade das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação das universidades estaduais e federais. Este tem sido o seu diferencial ao longo do tempo. Todavia, o sucateamento das instituições e a diminuição progressiva de investimentos no setor, no que se refere à concessão de bolsas estudantis, por exemplo, podem sabotar o que as IES públicas têm de melhor. Nesse sentido, a exponencial precarização da educação pública e gratuita também nesse nível poderá resultar na diminuição radical das possibilidades de mobilidade social e formação acadêmica formal das classes mais baixas, reproduzindo assim as desigualdades sociais.

Nos anos 2000, com a chegada do presidente Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república em 2003, o ensino superior brasileiro passaria novamente por mudanças significativas. Em seus documentos de campanha, o então candidato adotava como um dos principais objetivos para o segmento o enfrentamento das baixas taxas de educação e o grande número de evasões que aconteciam, ao ponto de vista do material de campanha, em função da privatização não planejada do ensino superior. Sua meta seria então continuar com o aumento de alunos matriculados, ao mesmo tempo em que redirecionava parcialmente o segmento para os institutos federais. Garantir a permanência dos estudantes mais pobres também foi compromisso firmado (Carvalho, 2014). Portanto, fortalecer o setor público, atuar em prol do ingresso e permanência de estudantes pobres, e melhorar a qualidade da educação por meio dos

recursos do pré-sal, foram os principais planos do governo Lula para a educação superior.

Para tanto, o governo lançou mão de uma série de estratégias e programas federais. O programa Expansão fase I, por exemplo, viabilizou a realização de concursos públicos para o provimento de 7.668 vagas para docentes e 4.717 para agentes administrativos. Também houve criação de novas universidades federais (dentre as quais a UFRB) e a construção de novos *campi* em algumas instituições já existentes. No entanto, apesar de nutrir de forma sem precedentes o ensino público, o direcionamento de recursos para as instituições privadas foi mantido, de modo que as mesmas permanecem com a liderança quantitativa do setor. Isto se deu, em parte, para assegurar o crescimento do número total de estudantes matriculados, tendo em vista que mesmo com a abertura de novas unidades governamentais o setor público ainda estivera muito aquém de dar conta da demanda; e em parte para atender as exigências do *lobby* das IES privadas, que conquistara, a exemplo das entidades filantrópicas, alguns incentivos como isenção fiscal do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas e mais outras três contribuições, a saber: a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social. Para tanto, cada instituição desta modalidade deveria destinar ao menos 20% de suas vagas a bolsistas integrais. Assim, esperava-se aumentar as possibilidades de ingresso em IES pelos candidatos (Carvalho, 2014).

Tais medidas, de fato, resultaram no crescimento de matrículas tanto em IES públicas como privadas. No entanto, os cursos à distância se destacaram pelo crescimento exponencial no período. Enquanto no ano de 2003 eram registrados apenas 52 cursos dessa modalidade no país, em 2010 os mesmos alcançaram um total de 930 unidades. Mesmo atingindo um aumento de 1700% de alunos, a educação a distância era responsável por apenas 14% das matrículas, enquanto os cursos presenciais ficaram com a maioria do montante (85%). (Carvalho, 2014).

Outrossim, conforme escrito anteriormente, a preocupação do governo esteve voltada não apenas para a entrada de estudantes nas IES, mas também com sua permanência. As políticas de assistência estudantil marcaram o período e conseguiram, a médio prazo, promover mudanças significativas no perfil dos universitários brasileiros. Neste cenário, destacam-se as políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e as leis de reserva de vagas para alunos negros, indígenas, quilombolas e secundaristas egressos do ensino público.

O Reuni teve como principais objetivos desenvolver meios que possibilitassem a ampliação tanto do acesso como da permanência em IES, aliados ao aumento da qualidade dos cursos através da melhoria de recursos físicos e humanos (Carvalho, 2014). Tais metas seriam alcançadas por meio da diversificação das modalidades de cursos através do uso da Educação à Distância (EaD) e da criação de cursos de curta duração, do aumento da quantidade de alunos por professor em sala de aula, por exemplo (Mancebo; Vale; Martins, 2015). Foi então compactuado a elevação da taxa de conclusão dos cursos para 90%, por meio de um sistema que facilitava a mobilidade entre cursos e instituições e o aproveitamento de créditos pelos estudantes. No que diz respeito à permanência, o Reuni viabilizou a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAS) que permitia as instituições a ele vinculadas direcionar parte de suas verbas orçamentárias para fins assistenciais como “*alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, lazer e creche*” (Carvalho, 2014, p. 235). Como resultado:

“O programa beneficiou 408.500 estudantes das IFES em 2009. Isto representa 54% do total de matriculados no segmento federal, superando os 43% de estudantes com renda familiar média mensal correspondente às classes socioeconômicas C, D e E, sendo que 46% estudaram em escolas públicas de ensino médio. Pode-se inferir considerável avanço na assistência estudantil, na medida que o auxílio aos alunos mais vulneráveis deixou de ser responsabilidade exclusiva das IFES e passou a ser política pública regular a partir de 2008.” (Carvalho, 2014, p.237)

Em síntese, o REUNI não só garantiu melhorias no ingresso e permanência dos estudantes, com ampliação das matrículas em 10% nos anos entre 2003 e 2010 e ampliação das vagas em cursos noturnos visando alcançar estudantes trabalhadores. Também diminuiu o desequilíbrio geográfico do ensino superior entre as regiões, como resultado da abertura de novos *campi* e universidades nos interiores dos estados. Ao longo dos dois mandatos do presidente Lula, houve crescimento de 27% das IES públicas. Contudo, o quadro geral da educação deste nível educacional continuou com o predomínio de instituições privadas e faculdades isoladas, na medida em que universidades alcançaram apenas 8% do total das IES, contra 80% de faculdades sendo 93% deste universo faculdades particulares (Carvalho, 2014). Além disso, embora tal condição já tivesse sido prevista, parece ter acontecido o fenômeno do mais-trabalho do professor, tendo em vista que o aumento do número de vagas para estudantes não

foi acompanhado pelo aumento de docentes em nível proporcional (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

O Prouni, por sua vez, pode ser considerado como o principal instrumento utilizado para a assim chamada democratização do ensino superior. Instituído pela lei nº 11.096/05, o programa pretendia promover o aumento da proporção de jovens universitários entre 18 e 24 anos em 30% até o ano de 2010. Apesar de outras iniciativas terem sido usadas, como a ampliação de universidades federais e a criação de sistema de reserva de vagas, cabia ao Prouni atuar em prol da permanência dos alunos ingressantes (Catani; Hey; Gilioli, 2006). Sua principal atividade consiste na disponibilização de bolsas de estudos em IES particulares para estudantes dentro do perfil contemplado pelo programa. Tais bolsas podem variar entre 25%, 50% e 100% de desconto na mensalidade, desde que o pretendente atenda ao seguintes requisitos: possuir renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos por pessoa (para os descontos de 100%); não possuir outra graduação ou estar matriculado a alguma IES pública; ter cursado o ensino médio integralmente na rede pública, ou na rede particular desde que tenha recebido bolsa integral do estabelecimento; e ser portador de necessidade especial ou ser professor da rede pública de educação básica sem formação superior em sua área de atuação. Em troca dessas bolsas, as unidades de ensino vinculadas ao programa recebem importantes incentivos fiscais (Souza; Menezes, 2014). Outra medida também adotada pelo programa consiste na possibilidade de transformação das vagas ociosas nas IES públicas em bolsas de estudos, a fim de dar melhores condições de permanência para os universitários (Carvalho, 2014).

Decorridos mais de dez anos de sua implantação, o Prouni tem sido alvo de críticas e elogios. Nesse sentido, as grandes deficiências pedagógicas apresentadas pelas instituições vinculadas ao programa; a distribuição desigual de bolsas entre os cursos, sendo aqueles que demandam menores investimentos os mais contemplados, e as alterações no projeto de Lei do Reuni promovidas pelo *lobby* das IES privadas que conseguiram reduzir o número de bolsas exigidas e o controle institucional mantendo todos os benefícios fiscais, são apontados como as principais falhas da política. Por outro lado, tem sido notório o papel da mesma no aumento do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior (Souza; Menezes, 2014).

Por fim, outra importante medida de forte impacto no cenário do ensino superior do Brasil diz respeito às políticas de reserva de vagas em IES. Dentre elas se destaca a lei 12.711 de 2012, conhecida como a lei das cotas. Embora cotas para negros e

estudantes de escolas públicas já tenham sido usadas por muitas universidades antes de sua implementação, tal medida jurídica passou a reservar um percentual mínimo de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes com renda igual ou inferior a 1 ½ salário mínimo per capita, e um percentual mínimo que seja equivalente ao total de pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas na unidade federativa onde se localiza a instituição (Brasil, 2012). Essa lei teve como foco diminuir a discrepância entre o percentual de brancos, negros e indígenas haja vista que 2010, segundo estimativas obtidas por meio do questionário socioeconômico do ENADE, o percentual de brancos nas universidades é 20% maior do que na sociedade em geral (Ristoff, 2014). Ressalta-se que a criação deste dispositivo foi resultante da ação direta da pressão de estudantes negros e outros coletivos (Carvalho, 2014).

Tais medidas resultaram em uma mudança do perfil dos estudantes. Segundo o ministério da educação, aproximadamente 150 mil estudantes negros tiveram acesso ao ensino universitário entre 2013 e 2015 (Brasil, 2016). Em pesquisa realizada com os dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Ristoff (2014) identificou que está havendo uma certa proporcionalidade entre as populações da sociedade e das universidades no que diz respeito a variáveis como cor do estudante, renda mensal da família, origem escolar, e escolaridade dos pais. A partir da análise do cumprimento da referida lei pelas IES a partir do segundo ano de implementação, por exemplo, é possível afirmar que toda a unidade de ensino tem se adequado ao exigido pela lei, além do fato de que muitas instituições haviam superado suas metas para os anos de 2015 e 2016 já em 2014.

Os avanços são, portanto, notáveis. De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis em pesquisa publicada em 2016, cerca de 51% dos estudantes de universidades federais pertencem a famílias com renda de até 3 salários mínimos. No Nordeste, este número atinge aproximadamente 64% do total. No que diz respeito a raça, em nível nacional, 47,5% dos total dos discente são autodeclarados negros ou pardos (ANDIFES, 2016). Para Ristoff (2014):

“A educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação” (Ristoff, 2014, p. 746)

Apesar da diminuição destas disparidades, é preciso atentar para o fato de que, segundo o mesmo autor, as universidades mais antigas têm demonstrado maior dificuldade em cumprir o disposto na lei quando comparadas a instituições mais recentes. As recém-criadas Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e a Universidade Federal do Pampa, por outro lado, cumpriram rapidamente as suas metas em um breve período após sua fundação (Ristoff, 2014).

Não obstante, além de observar certa desigualdade entre as instituições, pode-se também visualizar certo desequilíbrio entre cursos no que diz respeito à presença de estudantes negros e indígenas. Enquanto em cursos de “alto prestígio” como medicina, direito e psicologia, por exemplo, o número de estudantes com este perfil ainda seja muito inferior à percentagem que possuem na sociedade em geral, em cursos de baixa demanda como arquivologia, biblioteconomia, ciências sociais, física, história, letras, pedagogia, serviço social, teatro e turismo, o percentual de pretos é pelo menos igual ao da sociedade (Ristoff, 2014). Assim, embora o fato do ensino superior ainda não ser universalizado e o número de jovens de camadas populares ainda se mostrar inferior aos das elites, algumas instituições e cursos já apresentam números que contrastam fortemente com cenários passados.

Santos, Sampaio e Melo (2013), por exemplo, compararam os dados do questionário socioeconômico e cultural da Universidade Federal da Bahia (UFBA) referente aos anos de 2004 e 2011. Os autores observaram que o número de estudantes pretos e pardos subiu de 61% para 74% considerando todos os cursos. Aumentos semelhantes também puderam ser visualizados em relação a estudantes de baixa renda familiar.

Outra instituição em que se observa esse paradigma é a própria Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *locus* do presente estudo. Segundo dados oficiais divulgados pela instituição em 2017, 83,4% de seus estudantes pertencem à raça² negra, dos quais 2,5% são quilombolas. Este número supera amplamente a média nacional de 47,5% e a média nordestina de 62,2%. No que tange a outras minorias, há também 0,8% de indígenas não aldeados que também ultrapassa a média do Nordeste. Mulheres são levemente mais numerosas (50,7%). A situação econômica dos alunos desta instituição reforça a mudança nos perfis uma vez que 82,2% deles possuem renda per capita de até 1 ½ salário mínimo quando o percentual para a população geral do

² O documento oficial donde foram colhidos os dados (Brasil, 2017), faz referência a esta dimensão utilizando três termos separados por uma barra diagonal: RAÇA/COR/ETNIA.

Nordeste e do Brasil são de 67% e 54%, respectivamente. Por fim, 80% dos alunos da UFRB são oriundos do interior do estado da Bahia contrapondo o histórico de acesso à universidade ser mais restrito a estudantes das capitais e regiões metropolitanas (Brasil, 2017).

Resta evidente, portanto, a especificidade desta geração de universitários no panorama histórico do ensino superior do Brasil. Deste modo, é preciso atentar para o modo com que o perfil social destes estudantes, notadamente no que se refere à raça, naturalidade, gênero e classe se entrelaçam na construção de vivências estudantis particulares. Vivências estas aqui referidas como Vida Universitária.

1.2. Vida universitária no recôncavo da Bahia

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) da UFRB³, o Recôncavo da Bahia abrange um total de 92 municípios divididos em cinco regiões: Região Metropolitana de Salvador, Litoral Sul, Litoral Norte, Região do Paraguaçu e Região do Recôncavo Sul. Esta última, onde se localiza a UFRB, é composta por 33 cidades que detêm 1,8% do território do estado da Bahia e 5% de sua população, com densidade demográfica superior à média do estado. Segundo Silva (2013), essa população é majoritariamente negra e ainda sofre com o preconceito e discriminação racial de raízes escravocratas que, dentre outras formas de opressões, manteve um “*abismo social e educacional*” nestes sujeitos. A criação da UFRB, na perspectiva da autora, abriu novas possibilidades educacionais para os jovens da região.

É importante destacar que, embora tenha pouco tempo de fundação, a instituição em tela tem raízes históricas mais profundas. Desde o ano de 1943 a cidade de Cruz das Almas, futura sede da UFRB, já abrigava a Escola Agrícola da Bahia. No ano de 1967, a escola foi incorporada à Universidade Federal da Bahia (UFBA) com sede na capital baiana. Passou a ser então a Escola de Agronomia da UFBA. Desse modo, quando a lei 11.151 de 29 de julho de 2005 instituiu a criação da UFRB que iniciaria suas atividades no ano seguinte, a recém universidade herdou parte da estrutura das instituições antecessoras (Silva, 2013).

Tal empreendimento foi resultado direto das ações no REUNI e da pretensão de levar a educação de nível superior aos interiores dos estados e a um público outrora

³ Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>. Acessos em 26/025/2019.

quase inexistente nas IES. Figura, portanto, entre os objetivos centrais da nova universidade:

“(...) possibilitar o acesso ao ensino superior e de promover no âmbito territorial a indissociabilidade entre a pesquisa, extensão e ensino nas diversas áreas de conhecimento e promovendo o desenvolvimento tecnológico e científico aliado **ao desenvolvimento regional e pessoal da juventude e, em particular, do jovem de origem popular**”. [grifos nossos] (Santos, 2016, p. 90)

O compromisso social que marca os discursos de implantação e diretrizes de funcionamento confere à UFRB ao menos duas características cuja observação aqui é indispensável. A primeira diz respeito a sua estrutura *multicampi*. Quando da sua criação, foram inaugurados cinco *campi* em diferentes municípios do recôncavo baiano: os Centro de Ensino de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cruz das Almas; O Centro de Ciências da Saúde (CCS), em Santo Antônio de Jesus; O Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa; e o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), na cidade de Cachoeira com um prédio adquirido também em São Félix, cidade vizinha (Oliveira, 2016). Mais tarde também foram criados o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) na cidade de Santo Amaro e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), alocado em Feira de Santana.

Esta distribuição dos *campi* tem a evidente meta de permitir o desenvolvimento de diferentes cidades da região e facilitar o acesso dos estudantes, na medida em que distribui geograficamente a oferta de vagas ao invés de concentrá-las em um único ponto. Por outro lado, a distância entre os centros parece não se restringir à dimensão geográfica. Tendo em vista que o transporte intermunicipal da região é notoriamente ineficiente – estando principalmente a cargo de veículos vinculados a cooperativas de transporte alternativo que trabalham muitas vezes sob condições precárias – e, ao lado disso, há limitação de recursos materiais, humanos e financeiros na própria instituição que dificultam o trânsito entre os campi, estudantes e professores acabam não concretizando um dos pontos fortes do projeto originário da UFRB, que seria o de desenvolver a *intercampia*. Este afastamento se constitui em um importante obstáculo ao desenvolvimento de saberes interdisciplinares e a própria convivência com a totalidade do corpo estudantil.

A segunda diz respeito à adoção de políticas afirmativas pela universidade. Desde seu primeiro processo seletivo, a UFRB já adotara o sistema de reversa de vaga para

estudantes negros, indígenas e quilombolas, contribuindo para uma maior diversificação do corpo discente. É importante descartar que o regime de cotas para ingresso já existia desde o ano de 1968, quando a UFBA, por meio da lei federal número 5.465 (conhecida como lei do boi), passou a reservar 80% das vagas dos cursos de agricultura e veterinária para agricultores e seus filhos. Esta lei esteve em vigor até o governo do presidente José Sarney (Silva, 2013). Deste modo, embora tenha findado décadas antes da fundação da UFRB, esta medida contribuiu ainda mais para a exclusão de candidatos das classes mais baixas em favor das elites. A criação de uma universidade no recôncavo da Bahia com regime de cotas - dessa vez voltada para grupos historicamente marginalizados da educação de nível superior, embora esteja longe de ter caráter resolutivo, se constitui em uma ação de justiça social com alto potencial de transformação da realidade da região.

Além disso, foi instituída, também à época de sua inauguração, a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) com objetivo de atuar no acesso, permanência e pós-permanência de estudantes com referido perfil (Jesus; Nascimento, 2010). Dentre as ações perpetradas pela Pró-reitoria está o Programa de Permanência Qualificada que disponibiliza uma série de auxílios aos estudantes, quais sejam⁴:

- a) Auxílio à moradia: Consiste na disponibilização de vaga em residências universitárias;
- b) Auxílio Pecuniário à Moradia: Diz respeito a um repasse pecuniário no valor de R\$ 310,00 aos estudantes. Há 165 beneficiários desta modalidade;
- c) Auxílio transporte: também se refere a um repasse pecuniário ao estudante no valor de R\$ 250,00 para despesas com transporte intermunicipal. Contempla 448 alunos;
- d) Auxílio alimentação: oferece refeições no Restaurante Universitário (RU) para estudantes dos centros localizados em Cruz das Almas, haja vista que os *campi* das demais cidades não dispõem deste equipamento⁵.
- e) Auxílio pecuniário à alimentação: Repasse financeiro (R\$ 330,00) que contempla 264 alunos;

⁴ Com base em dados referentes ao mês de junho de 2018 disponíveis em <https://www.ufrb.edu.br/propaae/noticias/793-relacao-de-pagamento-dos-bolsistas-2018-todas-as-modalidades>, acessado em 11/09/18 as 14:19 minutos.

⁵ Esta é uma das principais demandas dos movimentos estudantis dos demais centros. Além disso, as dificuldades de alimentação pela ausência de RU no CAHL foram citadas por alguns dos participantes dessa pesquisa como um grave comprometedor de permanência (material e simbólica) e do bem-estar.

- f) Auxílio creche: Garante aos beneficiários um valor mensal de R\$ 190,00 para despesas de filhos/as, crianças tuteladas ou legalmente adotadas com até três anos de idade. Contempla 190 estudantes.

Além destes, há também o Auxílio Pecuniário vinculado a Projetos Institucionais (UFRB e instituições parcerias) e o Programa Bolsa Permanência – MEC, ambos com 655 estudantes contemplados. Completam o quadro, mas com baixo número de beneficiários, o auxílio emergencial à saúde, ao esporte, apoio à participação em eventos e o programa de permanência alternância⁶.

Cabe reforçar que a PROPPAE não se restringe a um mero dispositivo institucional responsável pela oferta de tais auxílios. Antes, se constitui em uma importante iniciativa que, ao firmar o compromisso social da UFRB, propõe-se a desenvolver e executar políticas afirmativas sensíveis à realidade dos estudantes e de seu entorno social. Deste modo tal reitoria:

“Foi criada com o propósito de **articular, formular e implementar** políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior de forma **dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas**, pondo em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.”⁷ [grifos nossos] (Jesus; Nascimento, 2010. p. 119).

No entanto, a temática da permanência no ensino superior é complexa sendo necessário cautela a fim de evitar olhares simplistas e reducionistas. Nesse sentido, de acordo com Santos (2009), deve-se considerar como permanência, não apenas a simples presença do estudante na universidade durante o tempo de duração de seu curso, mas a possibilidade do mesmo existir entre seus pares. Isto é: mais que cumprir as tarefas e etapas ordinárias do cotidiano educacional que permitirão a conclusão do curso, permanecer também implica em ser reconhecido pelos demais membros da comunidade como um de seus membros legítimos. A autora fala, portanto, em permanecer “estando dentro, estando junto”.

Esta distinção é de sobremaneira importante porque nos auxilia a pensar nas diversas formas de exclusão as quais os indivíduos podem estar sujeitos mesmo

⁶ Segundo dados de 2017 disponíveis em <https://www.ufrb.edu.br/propaae/noticias/719-relacao-de-pagamento-dos-bolsistas-2017-todas-as-modalidades>, acesso em 11/09/18 às 14:23 horas.

⁷ Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae>, acesso em 12/07/18 às 21:45 minutos.

estando “incluídos” nos grupos. A esse respeito, em pesquisa conduzida com fins de investigar os elementos subjacentes à relação entre juventude, universidade e produção do conhecimento na própria UFRB, Santos (2016) constatou que a distribuição de bolsas de pesquisa na referida universidade reproduz “a *pirâmide da desigualdade racial, onde os indivíduos que se autodeclaram brancos têm maiores possibilidades de obtenção*” (p. 221). O autor sustenta então a tese de que as políticas de democratização e interiorização do ensino superior, junto às políticas de ações afirmativas, têm resultado em uma diminuição da desigualdade entre negros e brancos quando se observa os índices de matrículas em cursos de graduação. Todavia, novas formas de discriminação, classificação, e, portanto, exclusão continuam sendo forjadas no seio da universidade.

Não obstante, Paula (2017) argumenta que as universidades federais ainda mantem uma estrutura voltada para os ingressantes das classes dominantes que não necessitam trabalhar, fazendo com que os trabalhadores-estudantes e os estudantes-trabalhadores enfrentem severos problemas durante sua passagem pela universidade. A mesma ainda destaca as dificuldades simbólico-subjetivas enfrentadas por estudantes de origem popular no que diz respeito à pouca flexibilidade dos currículos, à relação professor-aluno e à falta de acolhimento destes novos estudantes. Nesse âmbito, com base em estudo realizado com fins de analisar a trajetória, permanência e afiliação entre estudantes LGBT’s no CAHL, Silva (2017) pontua que a democratização da universidade não se efetiva pela simples massificação do ingresso de estudantes com diferentes perfis nas IES, mas pela garantia da possibilidade das expressões de todas as identidades ali presentes sem prejuízos à condição de estudante.

Esta perspectiva “ampliada” de permanência pode ser definida como Permanência Qualificada que, como assinala Santos (2009), envolve três dimensões: a) permanência enquanto duração (tempo), associada à duração do estudante no tempo do curso; b) Simultaneidade na permanência, ligada ao fato do jovem ser reconhecido na comunidade, mostrando o caminho da universidade como possibilidade (eu existo no outro) e c): sucessão ou pós-permanência: possibilidade de permanência em outros graus acadêmicos.

Santos (2009) ainda chama atenção para a necessária distinção para o que chama de permanência material e permanência simbólica. Evidente que ao longo do curso os estudantes necessitam de recursos objetivos como acesso a livros, alimentação e moradia. A isto se refere a permanência material. Já a permanência simbólica se refere justamente às possibilidades de vivenciar a universidade sentindo-

se e sendo reconhecido como parte do grupo. A autora observa que, na busca pela permanência qualificada, os estudantes lançam mão de diferentes estratégias ao longo de sua vida acadêmica. São exemplos: a cooperação (ajuda mútua entre pares), o enfrentamento (confronto aberto denunciando o racismo e as injustiças), a invisibilidade (oposta à anterior), a polarização (semelhante com a cooperação, mas aqui a partilha se dá apenas com quem são considerados pares em termos raciais, econômicos e condição de entrada no vestibular), o branqueamento (metamorfose do negro em mestiço-branco) e o desempenho acadêmico.

Como sinalizado anteriormente, não nos propomos a empreender, neste momento, exaustiva discussão sobre os aspectos em tela. O que se faz necessário por hora é pontuar as facetas que consideramos mais pertinentes ao tema central deste estudo, para retomá-los quando da análise das entrevistas e demais instrumentos. Desta vez em maior profundidade e com aproximações mais diretas à saúde mental. Apesar disso, é já possível constatar a amplitude e complexidade inerente a Vida Universitária (VU) de graduandos.

Nesse debate, o sociólogo Alain Coulon tem se destacado tanto pela cuidadosa abordagem que oferece ao tema, quanto pela sua influência teórica sobre outros autores, fazendo com que o mesmo seja citado por estudos com diferentes abordagens metodológicas e objetos de análise. Segundo o autor, a entrada na universidade é marcada por uma série de rupturas nas condições de existência, de vida afetiva, que passa a ser mais autônoma em relação à família e, principalmente, uma ruptura em respeito às regras de “apropriação do saber”. De acordo com suas análises, após a entrada na universidade há um primeiro momento de estranheza ao longo do qual os ingressos ainda não são capazes de reconhecer as regras explícitas e implícitas que regem o ambiente (ritmo das aulas, exigências dos professores, modo de desenvolver as atividades etc.) ao mesmo tempo em que já se sentem distanciados do contexto familiar de origem (Coulon, 2017). Cabe destacar que este primeiro estranhamento tem sido observado por uma série de investigações sobre saúde mental em estudantes universitários sendo, amiúde, reconhecido como um dos principais elementos relacionados a vivências de sofrimento psíquico neste público (Osse; Costa, 2011; Silva; Heleno, 2012; Dias, 2012). De fato, a presença deste estranhamento e o impacto sobre a saúde mental dos jovens universitários puderam ser notados também durante a realização do presente trabalho.

Coulon (2017) ainda acrescenta que após o estranhamento tem-se a etapa da aprendizagem, uma fase “intermediária” na qual o passado escolar já não se apresenta

como referência ao estudante, mas este ainda não se encontra habituado ao contexto universitário. Frequentemente este momento é permeado por dúvidas, incertezas e ansiedades. A passagem por essa fase, nesse entendimento, seria indispensável para a continuidade dos estudos e resulta, por fim, na afiliação. Nesse sentido, Coulon (2017) defende que ao entrar na universidade os ingressos precisam aprender um novo ofício, o “ofício do estudante”. O estudante afiliado é aquele que domina a utilização dos códigos institucionais e intelectuais e, sobretudo, as regras implícitas do ambiente. Nas palavras do autor:

“A afiliação constrói um **habitus de estudante**, que permite que o reconheçamos como tal, **que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns** e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo” [grifos nossos] (Coulon, 2017, p. 1247).

Nos cabe ponderar que o referido autor desenvolvera seu aporte teórico em terras francesas que, de certo, guardam particularidades que nos impediria de transpor de modo acrítico suas elaborações ao nosso contexto. Contudo, atentos às possíveis limitações, alguns estudiosos brasileiros têm se beneficiado de seus escritos. Baseado nessa perspectiva, ao abordar os processos de afiliação entre estudantes de origem popular e naturais de cidades interioranas matriculados na UFBA, Carneiro e Sampaio (2011), por exemplo, observam que tal fenômeno não se restringe ao âmbito acadêmico, na medida em que estes estudantes precisam, antes, localizar-se no espaço urbano da cidade. Além disso, para este público em especial, o entendimento das normas universitárias pode ser retardado pelo desconhecimento do estudante e de sua família dos pormenores da vida acadêmica, dado a história de exclusão universitária que atravessa as gerações pobres e interioranas.

Com objetivo de abordar outras dimensões da vida universitária, Queiroz e Leite (2011) concentraram-se no estudo das relações entre vida universitária e a vida afetivo-amorosa também em estudantes da UFBA. De acordo com as autoras, embora as dimensões afetivas e cognitivas sejam humanamente indissociáveis, as instituições de ensino tendem a primar pela “racionalidade” excluindo ou restringindo a expressão de conteúdos afetivos e emocionais. A partir de entrevistas etnográficas e observações participantes, as mesmas identificaram que a vida afetivo-amorosa tem significativo impacto no desempenho dos estudantes. Além disso, os participantes do estudo demonstraram certo receio em expressar suas emoções diante dos demais membros

do corpo acadêmico, uma vez que este ambiente intelectualizado “*sublinha a racionalidade, a autodeterminação e a responsabilidade*” (p. 136). Deste modo, embora estejam se referindo a conteúdos emocionais ligados a relações interpessoais, pode-se supor que tal receio também se estenda à expressão de quaisquer outras situações relacionadas à Saúde Mental (SM). Essa suposição ganha mais força se considerarmos que a SM ainda é cercada por preconceitos e tabus. Nesse sentido, uma série de estigmas pode convergir para o silenciamento emocional de estudantes: o do império da razão sobre os sentimentos e o próprio estigma que enfrentam as pessoas em situação de sofrimento psíquico.

Urpia e Sampaio (2011), por seu turno, chamam atenção para o enlace entre a experiência da parentalidade no contexto universitário. Segundo as autoras a chegada de um filho ou filha, principalmente para mulheres, pode proporcionar uma série de dificuldades relacionadas ao preconceito de gênero e à conciliação entre os cuidados da criança e as atividades acadêmicas. A propósito, ambas dificuldades foram sinalizadas pelas duas mães estudantes que participaram da presente pesquisa. Tal fato reforça a ideia de que a vivência na universidade está intrínseca e dialogicamente relacionada com a pessoa em sua completude.

Nessa via, outros exemplos podem ser trazidos à discussão. Estudantes que necessitam trabalhar para manter-se como tal podem ser levados a priorizar o trabalho em detrimento dos estudos, fazendo com que não vivenciem a universidade em sua completude. Isto tende a ocorrer especialmente quando o campo profissional se distingue da área de estudo (Santos, 2009).

Portanto, diante das inúmeras relações que podem surgir ou se modificar drasticamente a partir de alguma aproximação com a universidade, defendemos que o estudo das dimensões sociais e psicológicas dos estudantes, que os distinguem como tal, não deve se limitar à observação das atividades acadêmicas, tais como a realização de provas, seminários, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), tampouco contemplar apenas as relações interpessoais e grupais que ganham vida no interior das IES. Assim, quando utilizamos o termo Vida Universitária (VU), nos referimos ao conjunto das experiências sociais, psicológicas, econômicas e culturais vivenciadas pelos sujeitos, nas quais a aproximação com a universidade se estabelece como condição *sine qua non*. Tais experiências se relacionam de modo dialético com as demais dimensões de sua existência enquanto sujeito social, tais como trabalho, vinculação com a família, hábitos pessoais de saúde e identidade grupal, sendo também atravessadas por questões raciais, de classe, origem e gênero.

Conforme esse entendimento, a VU não começa com a matrícula em uma IES ou no primeiro dia de aula, mas tem início no momento em que as expectativas da entrada na universidade passam a afetar o cotidiano dos sujeitos, no que diz respeito aos seus projetos pessoais, profissionais e emancipatórios, impactando também seu contexto familiar. Este delineamento conceitual fora definido ao longo das realizações das entrevistas quando, a partir dos relatos dos participantes, foi possível constatar que as crenças e expectativas germinados ao longo da preparação para o ingresso na universidade tendem a acompanhar os sujeitos durante o percurso universitário, tendo considerável influência sobre o mesmo. Ademais, abordar o fenômeno nestes termos nos ajuda ter em vistas não apenas as rupturas provocadas pelo início letivo da graduação, destacadas reiteradamente pela tradição literária do campo, mas também as continuidades imbricadas nesse processo. Afinal, transformar-se em estudante universitário é um processo que envolve tanto mudanças como continuidades.

Ressaltamos que a partir do conceito de VU, não esperamos massificar as individualidades sob o rótulo de estudantes ou dar conta deste fenômeno em sua completude. O que pretendemos é observar estes sujeitos enquanto grupo, quais as principais características inerentes ao mesmo, e como este se relaciona com a estrutura geral da sociedade e com o território local para que, em última instância, seja possível analisar o modo pelo qual a Vida Universitária e a Saúde mental se inter cruzam, produzindo (ou não) experiências de Sofrimento Psíquico. Para auxiliar neste processo, observada a importância do contexto social na SM a ser explorada no próximo capítulo, recorreremos aos escritos do sociólogo Karl Mannheim e da socióloga Marialice Mencarini Foracchi.

1.3. Karl Mannheim e Marialice Mencarini Foracchi: Limites e contribuições para o estudo sociológico das juventudes universitárias na atualidade

Karl Mannheim nasceu no ano de 1893 e viveu até 1947. Natural de Budapeste, Hungria, obteve cargos de conferencista e professor nas Universidade de Heidelberg e Frankfurt antes de imigrar para a Inglaterra em função da expansão do nacional-socialismo na Alemanha. Em terras inglesas, trabalhou na Universidade de Londres nas áreas de sociologia e filosofia da educação. Sua trajetória intelectual e acadêmica foi consideravelmente extensa, motivo pelo qual é considerado um dos maiores sociólogos de sua geração (Fernandes,1982). Entre os temas abordados pelo autor estão o pensamento sociológico, a posição dos intelectuais no sistema de classes, a educação,

desenvolvendo os conceitos de categoria social, geração, planejamento democrático, entre outros. Seria, portanto, impraticável resgatar a totalidade de sua obra ou mesmo esgotar as possibilidades analíticas de um algum destes conceitos nas páginas que seguem. Por este motivo, optamos por elaborar uma breve contextualização da sua linha de raciocínio, e em seguida focar os temas que possuem aproximação mais estreita com a temática aqui trabalhada.

De início, é preciso deixar em evidência a maneira pela qual Mannheim compreendia a própria sociologia e as demais ciências sociais. Para ele, a medida em que novos problemas surgiam com a secularização e racionalização do pensamento ocidental, a sociologia deveria se direcionar ao estudo da nova realidade a fim de que fosse possível planejar e executar ações sociais adequadas ao novo contexto. Neste sentido, é central em sua obra a preocupação com a compreensão objetiva dos processos sociais (Foracchi, 1982). Este posicionamento, contudo, não o conduziu às linhas positivistas do pensamento sociológico. Em primeiro lugar, Mannheim não buscou em seus escritos neutralizar-se e nem tampouco absorver os métodos das ciências naturais. Para ele, o elemento intencional do conhecimento deveria tornar-se explícito e o uso do método experimental nos estudos sociológicos era impensável (Foracchi, 1982; Mannheim, 1982a).

Ademais, possuía dificuldades em aceitar que os elementos do campo social pudessem ser isolados para efeito dos estudos e, em seguida, conjugados novamente a partir do resultado das pesquisas de disciplinas especializadas como economia, história e psicologia social. Sobre este ponto, argumentava que a divisão social do trabalho dos cientistas sociais assemelha-se a uma burocracia “mal organizada onde uma questão que os funcionários de um departamento são incapazes de resolver (..), é simplesmente passada para outro departamento” (Mannheim, 1982a, p. 59). Em seus escritos também ilustra como em decorrência de especificidades históricas, países como Inglaterra, França e Estados Unidos da América desenvolveram diferentes tipos de democracia. Uma vez instituídos, estes modelos de governo produzem em seus habitantes comportamentos e inclinações psicológicas específicas. Assim, renega a possibilidade de formações teóricas universais e contextualiza histórica e socialmente os comportamentos políticos, sociais e psicológicos dos grupos humanos (Mannheim, 1982a). Seu pensamento então nutre relações mais estreitas com a perspectiva marxista uma vez que compartilha a visão materialista da realidade, e adota a sociedade capitalista como ponto central das suas formulações (Foracchi, 1982).

Em meio ao seu legado, estão os vários autores e autoras que desenvolveram seus estudos e construções teóricas a partir de sua referência. No Brasil, destacamos a socióloga Marialice Mencarini Foracchi. A autora ganhou notoriedade nacional nos anos de 1960 e atualmente é considerada como a fundadora da sociologia da juventude brasileira, atingindo *status* de clássico (Augusto, 2005). Dedicou-se a estudar em profundidade os jovens na universidade, as dinâmicas das relações que estabelecem com familiares, a influência dos pares, os movimentos estudantis universitários, assim como a participação social e a repercussão política dos mesmos. Uma vasta literatura resultou de suas pesquisas, de modo que seria igualmente inviável abordá-la em sua totalidade sem lançar mão de alguns recortes. Assim, tendo em vista a proposta deste trabalho, nos deteremos aos livros “O estudante e a transformação da sociedade brasileira” de 1965 e “A juventude na sociedade Moderna”, de 1972. O primeiro, apresentado originalmente como sua tese de doutoramento na Universidade de São Paulo (USP), aborda as relações dos jovens com a família, os estilos de dependência resultantes destas relações, a situação de classe dos jovens e os caminhos para a sua emancipação. No segundo, apresentado como tese de livre docência da mesma universidade, sua preocupação voltou-se para a análise da rebelião da juventude na sociedade moderna na qual o movimento estudantil detém forte peso. Este objetivo fica evidente na própria organização das partes do livro sendo a primeira nomeada como “da geração à revolução” e a segunda “da revolução à imaginação”.

O alinhamento de Foracchi à Mannheim é explicitado por ela em suas publicações. Além disso, ao organizar uma coletânea de textos que continha a primeira tradução para o português do texto de Mannheim “O problema das gerações”, em 1982 (Weller, 2010), Florestan Fernandes utilizou como introdução a dissertação de Foracchi sobre Mannheim, na qual disserta sobre as principais características do pensamento manneiniano (Foracchi, 1982).

Deste modo, fica evidente a importância das obras de Mannheim e Foracchi para o estudo da juventude e dos estudantes universitários. No caso de Mannheim, seria fundamental recuperar sua categoria sociológica de geral. Marialice Mencarini Foracchi utiliza o referencial manneiniano para desenvolver suas pesquisas sobre a vida dos estudantes universitários em São Paulo. No entanto, como sinalizado em seções anteriores, os perfis destes estudantes têm sofrido importantes mudanças, havendo discrepâncias com aqueles que serviram de base para suas formulações teóricas. Enquanto Foracchi obteve sua amostra junto aos estudantes paulistas da década de 1960, que eram quase exclusivamente brancos, sulistas, integrantes das classes médias e altas e moradores das capitais, nos debruçamos sobre grupos com outras

características. São negros, nordestinos, de classe média baixa e residentes no interior do estado.

Foracchi, Mannheim e os novos universitários brasileiros: possibilidades e limitações

Uma das principais contribuições mannheimianas para o estudo da juventude foi a proposta do modelo geracional. Com ele, o autor buscou afastar-se das concepções naturalistas que se baseavam em critérios meramente etários para classificar os indivíduos entre jovens e adultos. Tal visão ainda era predominante em sua época em função da força que as vertentes positivistas ostentavam em meio aos cientistas. Dentre eles Mannheim cita Comte, Hume, Dromel e Mentré, e opõe-se às formulações teóricas com base em dados quase exclusivamente quantitativos. Rejeita, portanto, a noção de que cada geração dura em torno de 30 anos como defendia Comte e busca referências de cunho subjetivo e sócio-histórico para suas formulações (Weller, 2010).

Nesse sentido, não adota faixas de idade como “pontos de corte” para a juventude e compreende como jovens aqueles indivíduos pertencentes às gerações mais recentes. Uma geração é dada pela copresença em uma região histórica e social. Ressalta-se que o enfoque geracional não ignora completamente a existência de um ritmo biológico na humanidade, entretanto compreende que estar fundado em um escopo biológico não significa ser reduzido a ele (Mannheim, 1982b).

Outro importante elemento da abordagem geracional é a noção de que as gerações não são grandes massas uniformes e homogêneas. Seria equivocado sob o ponto de vista mannheimiano presumir conhecer toda uma geração a partir do estudo de algum de seus membros, uma vez que em meio às gerações podem existir várias unidades geracionais. Unidades geracionais são grupos formados por membros de uma dada geração que possuem vínculos sociais e históricos mais estreitos entre si. Deste modo, uma mesma geração pode comportar inúmeras unidades geracionais distintas ou até mesmo antagônicas (Mannheim, 1982b). Por esse motivo, é preciso atentar para o fato de que muitas elaborações teóricas feitas acerca da juventude, na verdade, se debruçam sob alguma ou algumas unidades geracionais que não comportam as especificidades do universo total.

As gerações, assim como as unidades geracionais, não são comunidades ou grupos sociais concretos. Uma comunidade não pode existir sem que seus membros tenham conhecimento da existência das demais. Contudo, indivíduos de uma mesma

geração não possuem, evidentemente, ciência da existência concreta de todos sujeitos. De modo semelhante, embora as unidades geracionais englobem pessoas com características em comuns, isso não é o suficiente para que formem grupos concretos pois estes exigem a formulação de objetivos específicos e meios de alcançá-los. Assim, grupos concretos podem emergir das unidades geracionais como por exemplo os movimentos estudantis analisados por Foracchi (1972), mas não são condições necessárias para a sua existência.

Gerações também se assemelham às posições de classe. Ambas podem ser definidas como uma situação na estrutura social econômica que comporta certas possibilidades e limitações de participação social, experiências e pensamentos. Pesa, neste ponto, o fato de que o autor compreendia a sociedade como um organismo dinâmico. Portanto essa situação na estrutura social não é cristalizada. O que permite a mudança e renovação da sociedade é justamente o caráter transitório de suas gerações. Cada uma delas só pode atuar por um certo período de tempo na realidade, antes que novas gerações surjam. Assim, estabelece um processo contínuo de renovação baseado nas seguintes características:

- a) “Novos participantes do processo cultural estão surgindo, enquanto;
- b) antigos participantes daquele processo estão continuamente desaparecendo;
- c) Os membros de qualquer uma das gerações apenas podem participar de uma seção temporalmente limitada no processo histórico, e
- d) é necessário, portanto, transmitir continuamente a herança cultural acumulada;
- e) e a transição de uma para outra geração é um processo contínuo.” (Mannheim, 1982b, p. 74).

Além do aspecto dinâmico da renovação entre as gerações, pode-se visualizar nesta formulação a importância da dimensão cultural. Ela se constitui no epicentro das mudanças geracionais e é por meio da necessidade de transmitir o inventário cultural que novas e antigas gerações mantêm contato. Assim, “*quer um novo estilo de geração surja a cada ano, a cada trinta, cada cem anos, quer surja de modo totalmente ritmado, depende inteiramente da ação desencadeadora do processo social e cultural*” (Mannheim, 1982b, p. 94). São também os processos culturais que direcionaram o posicionamento dos jovens diante do contexto por eles vivenciados. A juventude não é por si mesma conservadora ou progressista, mas pode adotar essas e outras inclinações a depender de como significam as experiências vivenciadas no campo social. Sua maior abertura a mudanças reside no fato de ainda não estarem totalmente integrados ao *status quo*. É esta “situação de classe” na estrutura social que possibilita

melhores condições de oxigenar a estrutura social, e não uma tendência natural ancorada nas “efervescências biológicas” do organismo em maturação (Mannheim, 1968).

Da dinâmica da relação entre as gerações em um mesmo espaço temporal, emerge uma outra rica conceitualização de Mannheim: a “*não contemporaneidade dos contemporâneos*”. A transmissão da herança cultural faz com que os membros das gerações mais antigas e das mais recentes mantenham constante interação entre si, influenciando-se mutuamente. No entanto, cada uma destas gerações vivencia as condições históricas e sociais a que são expostas de modo diferenciado. Conflitos armados, mudanças de regime estatais, crises políticas atingem de modo diferenciado jovens e adultos. Para Mannheim (1982b), em um mesmo período histórico as pessoas mais velhas podem ainda estar enfrentando inimigos que sequer existem aos olhos da juventude. De modo análogo, os desafios que se põem à juventude são experimentados a seu próprio modo. O sociólogo utilizou ainda o termo enteléquia geracional para se referir aos objetivos internos e metas íntimas de cada geração, que estão relacionadas com o espírito do tempo em que vivem. Foi justamente o objetivo de compreender como a juventude se porta diante de questões sociais e políticas que motivou Foracchi a desenvolver seus estudos junto aos movimentos universitários.

Sabe-se que as universidades brasileiras foram importante foco de resistência contra a ditadura militar sendo, portanto, local de excelência para o estudo da participação social e política dos jovens naquele período. A compreensão desta participação, no entanto, demandou de Foracchi esforços para compreender o universo estudantil de forma mais ampla. Assim, a autora explorou, dentre outros aspectos, a relação dos mesmos com familiares, grupos marginalizados, mercado de trabalho e situação de classe, compreendendo a juventude como uma categoria histórico social sobre a qual incidem as crises do sistema. Nesse sentido, o estudo da juventude e das privações sentidas pelos universitários pode revelar aspectos importantes da realidade social geral (Foracchi, 1972).

Para a socióloga, a dinâmica da relação dos jovens estudantes com sua família é crucial para a compreensão da diversidade dos comportamentos juvenis e de sua posição e classe. Discrimina-os então em três grupos: aqueles que são totalmente mantidos pelos pais, os que são parcialmente mantidos pelos pais e os estudantes trabalhadores. Embora existam particularidades, relações de dependência e reciprocidades entre eles e as famílias são aspectos comuns aos membros deste grupo.

Os estudantes totalmente mantidos pela família, por exemplo, mantêm uma relação de dependência baseada em um sistema de retribuição no qual seu sustento e possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos é eximido de retribuições materiais imediatas ou futuras. Em contrapartida, devem aceitar os valores morais e as normas de condutas impostas pelos pais assim como reproduzir suas opiniões e procurar ajustar-se a elas. Para estes, o valor da mesada é um elemento que impõe limites e garante possibilidades de inserção em certos círculos sociais, atividades de lazer, uso do tempo, formação de amizades etc.

Nessa perspectiva, os estudantes percebem a classe em função da família e a família em termos de situação de classe. Entre os valores dos jovens observados por Foracchi (1972), figurava o desejo de ascensão social almejada pela classe média urbana, população predominante nas universidades daquele período. As relações de dependência e os caminhos da emancipação são, portanto, estabelecidas pela sociedade e não pela família como círculo social mais restrito. Ressalta-se que para os estudantes deste grupo, mantê-los é uma obrigação natural da família e, na medida em que os pais possuem recursos financeiros suficientes para tanto, isto não lhes causa constrangimento. Também se sentem livres de preocupações com o futuro pois “os parentes já arranjam emprego” (Foracchi, 1972, p. 19).

Embora jovens de camadas socioeconômicas mais baixas não tenham sido estudados pela autora em função de serem raras exceções no contexto universitário de sua época, faz-se necessário questionarmos o impacto que a posição de classe possui na relação que os estudantes estabelecem com os familiares. Ao observarmos as estatísticas de instituições como UFBA e UFRB, por exemplo, vemos uma expressiva inserção das classes C e D na universidade. Deste modo, como se dá a dinâmica vida estudantil neste segmento?

Propomos algumas considerações. Ser totalmente mantido por familiares não se apresenta como processo tão amistoso ao olhar destes estudantes. A privação de recursos financeiros a que as famílias pobres estão submetidas as obrigam a escolher onde alocar seus escassos recursos. Assim, manter um filho dedicado exclusivamente aos estudos retardando seu ingresso no mercado de trabalho, se constitui em uma tarefa de difícil execução pois exige uma análise complexa dos riscos e benefícios (Teixeira; Sampaio, 2011).

Nesse sentido, os participantes da presente pesquisa, cientes das limitações dos pais, e, ao contrário daqueles analisados por Foracchi, tendem a se sentir pressionados a fazer valer tal esforço, tanto por meio da conquista de um razoável desempenho

acadêmico, quanto pelo futuro ingresso no mercado de trabalho, o que desde já se constitui em elemento estressor. Acrescenta-se a esta jornada o risco real de descontinuidade da graduação pela impossibilidade financeira, o que lançaria pelos ares os esforços pessoais e familiares despendidos até o momento.

Lembramos que a privação de recursos básicos tende a se intensificar ainda mais com a entrada na universidade uma vez que em que o deslocamento para outras cidades para fins de estudo implica em custos adicionais com aluguel, alimentação, deslocamento e consumo de material didático. Sua posição de classe também limita os acessos a atividades de lazer, cultura, e cuidados em saúde. Deste modo, a entrada e permanência na universidade, que por si só já significam mudanças drásticas na rotina e exigem uma série de aprendizagens (Coulon, 2017; Carneiro; Sampaio, 2011), se tornam ainda mais desafiadoras para este público.

Tornar-se um estudante que trabalha não se configura em uma saída fácil para este dilema. Os cursos diurnos das universidades públicas ainda seguem o modelo preconizado durante os governos militares e tendem a ter horários de aulas alternados entre turnos matutinos e vespertinos, restringindo as possibilidades de trabalho. Aqueles que optam pelos cursos noturnos, por outro lado, terão que enfrentar os desafios de uma jornada dupla ou mesmo tripla, para os que ainda exercem algumas atividades nos cuidados domésticos. Portanto, a ausência de preocupações com a própria subsistência imediata e futura comum aos estudantes das classes A e B, dificilmente pode ser observada nas classes C e D. A noção de que se está a sobrecarregar financeiramente a família somada às vivências cotidianas de privações materiais, ao que nos parece, tendem a ser acompanhada por sentimento de culpa, insegurança, impotência, desamparo e apreensão.

Estas dificuldades, no entanto, não diminuem a importância dada à educação tanto pelos pais quanto pelos jovens destas classes. De acordo com o pensamento mannhemiano, as gerações mais antigas buscam moldar as mais recentes de acordo com seus próprios anseios. Foracchi acrescenta que “cada sociedade constitui o jovem a sua própria imagem” (Foracchi, 1972, p. 302). Assim, o processo de escolarização dos jovens possui papel importante na consolidação dos sistemas de classe na medida em que permite a manutenção do *status* das classes dominantes e absorve os anseios de melhoria social das classes em ascensão. Estudantes e familiares mais pobres podem, por sua vez, ver na diplomação universitária um meio para superar o histórico de pauperização da família, como fora reiteradamente sinalizado pelos voluntários deste estudo. Em contrapartida, para os mesmos, a possibilidade de mobilidade social por

meio da educação já se mostra duvidosa frente aos altos níveis de desemprego ou subempregos que atinge barachéis e licenciados de diversas áreas. Como resultado, essa expectativa tem dando lugar a mesma insegurança acerca futuro experimentada por seus pais pouco escolarizados.

Paradigma semelhante pode se apresentar em relação à participação política e demandas sociais dos jovens. Estes fatores são, a propósito, decisivos para quando se trata da entelúquia geracional. Os universitários estudados por Foracchi (1972), quando da elaboração de sua teoria sobre o processo de radicalização juvenil, eram privilegiados em muitos aspectos: do ponto de vista social, por pertencerem a classes superiores; do educacional e intelectual, por terem fácil acesso ao ensino superior; do familiar, na medida em que puderam usufruir de uma longa adolescência na qual as principais alternativas disponíveis foram vivenciadas e; finalmente, porque tais condições os puseram em contato com as riquezas das tradições culturais e “das realizações humanas mais caras e centrais aos sistemas” (Foracchi, 1972, p. 40).

O processo de radicalização nesse público seria então motivado pela rejeição do modo de vida adulto. Isto acontece porque os jovens da classe média e alta, embora usufruam da condição de vida proporcionada por seus pais, rejeitam o modo pelo qual estes levam a vida. Consideram-na enfadonha e privada de relações sociais satisfatórias. A opressão que o sistema lhe impõe é aquela oriunda da hierarquização entre adultos x jovens por ainda não estarem inseridos no trabalho e não possuir família própria, ou seja, ainda não estarem totalmente absorvidos pelo sistema como, de maneira semelhante, Mannheim já pontuava (Mannheim, 1968).

Essa posição leva-os a identificar-se com grupos marginalizados, em um processo que a autora nomeou de “identificação com os oprimidos”. Fazem parte deste grupo de oprimidos o negro, o pobre e os povos subdesenvolvidos (Foracchi, 1972). O jovem universitário pode aqui estar em uma posição supraestrutural semelhante à que a categoria dos intelectuais ocupava na visão de Mannheim (1982c). Deste modo, uma vez que ocupam posição privilegiada na sociedade, nas ocasiões em que se vinculam a outros grupos ou classes, o fazem de modo voluntário e artificial.

Nesse sentido, a lacuna existente diz respeito à maneira pela qual os referidos processos de radicalização e vinculação com o sistema social mais amplo acontecem com estudantes vindos das classes mais baixas. Estes não podem apenas identificar-se com os marginalizados, pois são eles mesmo os oprimidos. Adentram em um ambiente desconhecido com a difícil tarefa de superar o histórico familiar, ao mesmo tempo em que não se vêm refletido nos adultos desse ambiente. Se apenas

recentemente jovens não brancos e de classes menos privilegiadas começaram a adentrar nas universidades, é evidente que estes ainda não tiveram tempo suficiente para concluírem cursos de pós-graduação e ocuparem as cadeiras docentes. Sentem, deste modo, o peso de estarem na base da pirâmide hierárquica dotada de várias camadas: as que sobrepõe os adultos aos jovens, os alunos aos professores, os ricos aos pobres, os brancos aos negros, os “cultos” aos “incultos”. A observação do processo de radicalização dos jovens com este perfil faz-nos questionar o pressuposto de Foracchi (1972) quando supõe que a ausência de privilégios tende a conduzir comportamentos que não pendem nem para alienação nem para o radicalismo, e sim para uma mera tentativa de integrar-se ao sistema visando uma atenuação de conflitos.

A esta altura, outros pontos não explorados pela literatura podem ser facilmente identificados. Tanto o sociólogo húngaro quanto a socióloga brasileira detiveram-se nas questões de classe não abordando a dimensão racial, por exemplo. Ora, na medida em que negros e negras tem tido maior participação no sistema educacional de nível superior, as relações raciais em nosso contexto atual não devem escapar à análise visto que pretos, pardos, brancos e indígenas não possuem a mesma na inserção na dinâmica social. É preciso ressaltar, contudo, que ambos autores viviam em um contexto sócio histórico tal que a constatação deste fator, para nós evidente, era impraticável, no caso de Mannheim; ou pelo menos dificultado, em se tratando de Foracchi.

De acordo com Fernandes (2008), assim como em tempos passados a igualdade entre os homens perante Deus não impediu a escravidão, atualmente a suposta igualdade perante a Lei só contribui para a manutenção da hegemonia do homem branco. Esta hegemonia se assenta no mito amplamente difundido e reforçado de que o Brasil vive um regime de democracia racial. Após a abolição legal da escravatura, a população negra foi renegada à própria sorte enquanto brancos brasileiros e estrangeiros imigrantes usufruíam das benesses oriundas da exploração racial. Deste modo enquanto o ordenamento jurídico-político passava de fato por uma revolução, a ordem racial permaneceu quase sem alterações em relação ao antigo regime de estatamentos, fazendo com que o convívio entre as raças jamais tenha sido igualitário mesmo quando ocupam o mesmo espaço geográfico.

No que diz respeito às instituições universitárias, o aumento numérico de negros e indígenas nestes ambientes, embora tenha papel fundamental na construção de novos horizontes, não detém o poder de dirimir a importância do quesito racial na estruturação das relações entre os indivíduos. Como nos demonstra Santos (2016), as universidades

enquanto unidades pertencentes ao ordenamento social mais amplo, reproduzem seus valores e padrões de condutas. Portanto, é indispensável que estudos sociológicos sobre a universidade ou sobre grupos universitários estejam atentos aos elementos que dão forma à estrutura social do contexto em que estas instituições estão inseridas. As diversas bases teóricas que podem ser tomadas como ponto de partida para as análises deste universo devem ser repensadas à luz das questões de classe, raça e gênero para que seja possível o desenvolvimento de formulações teóricas mais fidedignas às realidades.

Por fim, reiteramos que a abordagem da juventude como categoria social permite que as particularidades atribuídas ao jovem na dinâmica social, assim como seu posicionamento no sistema de classes, sejam melhor observadas. Mais que uma mera etapa transitória da vida demarcada por condicionantes biológicos, esta categoria histórica e social comporta a reserva de recursos latentes da sociedade permitindo sua renovação (Mannheim, 1982b). Este *status* vanguardista, entretanto, não põe em volta dos jovens uma membrana impermeável aos condicionantes sociais e culturais já estabelecidos pelas gerações mais antigas.

Nessa perspectiva, a abordagem geracional mostra-se sobremaneira vantajosa. Em primeiro lugar a diferenciação teórica entre “gerações” e “unidade geracionais” diminui o risco que as diferentes juventudes presentes em uma dada sociedade sejam massificadas em um único grupo supostamente homogêneo. Em segundo, conceitos como “entelégia geracional” e a “não contemporaneidade dos contemporâneos” auxiliam na compreensão da relação entre os indivíduos das gerações mais recentes e os das mais antigas. Relações estas que, no contexto universitário, se materializam no contato entre gestores, professores e alunos. Por fim, o papel que Mannheim delega ao arcabouço sociocultural como fator determinante para a passagem das gerações, em oposição às concepções cronológicas, parece ser condizente com o “alongamento da juventude” que decorre da dedicação exclusiva dos jovens aos estudos mesmo após atingirem a maioridade. Weller (2010) ainda advoga a favor da atualidade do trabalho manneiano ao destacar que sua perspectiva apresenta uma proposta teórico-metodológica que permite observar as peculiaridades das experiências concretas dos sujeitos.

Nesse sentido, a própria noção de unidade geracional limita o alcance dos escritos de Foracchi. Assim, tanto os antecedentes teóricos da socióloga brasileira quanto os dados demográficos que apontam para mudanças socioeconômicas no perfil dos universitários brasileiros fortalecem a necessidade de que sua obra seja revisitada

criticamente. Ressalta-se que Foracchi jamais presumiu que suas conclusões pudessem ser generalizadas a tempos e contextos diferentes. O maior trunfo de sua literatura reside no fato de que mais que simplesmente reforçar ou elaborar novas teorias, a autora buscou experimentar caminhos metodológicos que se adequassem melhor às suas indagações. Permanecem, em tempos atuais e para os objetivos deste estudo, a necessidade de atentar para diferentes dinâmicas de relação familiar, da posição de classe, dos tipos de dependência e dos processos de radicalização dos jovens para a compreensão dos universos estudantis.

Alinhados à perspectiva da socióloga, entendemos que a universidade atua como uma espécie de microcosmos da sociedade. Assim, tende a reproduzir os valores, normas de conduta e modelos de relações interpessoais disponíveis no ambiente em que estão inseridas. Como consequência, as condições de marginalidade vivenciadas por alguns estudantes tenderão a se acumular em decorrência dos fatores geracionais, raciais, de classe, gênero e de naturalidade.

2. Saúde mental e sofrimento psíquico

A saúde constitui-se em uma das temáticas de maior interesse geral, visto que atinge de forma direta a vida e a existência de toda população. Deste modo, um número crescente de pesquisas tem sido desenvolvido resultando na ampliação do conhecimento acadêmico sobre o campo e suas inúmeras facetas. Estudos conduzidos por instituições internacionais, por exemplo, constaram que dentre os agravos à saúde mais nocivos da contemporaneidade estão aqueles que se referem à condição mental dos sujeitos. As taxas de adoecimento mental e sofrimento psíquico, em especial, têm aumentado vertiginosamente em todo globo, motivo pelo qual devem receber profunda atenção de acadêmicos, autoridades políticas, profissionais e demais membros da sociedade (OMS, 2017). Por outro lado, há que se pensar criticamente este próprio alerta epidemiológico, na medida em que a ascensão destes índices podem, na verdade, decorrer de certos fenômenos característicos da modernidade, como a imposição dos saberes médicos à vida social e a assim chamada “medicalização da vida” (Dantas, 2012).

Ante a complexa teia de fundamentações teóricas díspares e níveis de análise que inevitavelmente surge da aproximação com o tema, propomos, de modo análogo ao construído ao longo do debate sociológico sobre vida universitária, uma breve contextualização teórica que permita estabelecer alguns parâmetros conceituais necessários ao alcance dos objetivos aqui propostos.

2.1. Abordagens conceituais sobre sofrimento psíquico e adoecimento mental

A incidência de transtornos mentais em perspectiva mundial apresenta dados preocupantes: estima-se que aproximadamente 25% da população adulta apresenta algum transtorno mental diagnosticável, sendo que apenas uma pequena parte deste total recebe tratamento, ainda que básico. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), cinco das dez principais causas de incapacitação estão associadas a transtornos mentais. Tal situação se agrava em países em desenvolvimento, fazendo com que a saúde mental figure entre os principais desafios à saúde pública na contemporaneidade (Lopez; Murray, 1998; OMS, 2001). No Brasil a situação continua alarmante, uma vez que a população do país apresenta um dos maiores índices de sofrimento mental da América Latina (OMS, 2017).

Não obstante, como sinalizado anteriormente, inúmeros desafios se fazem presentes ao debate em saúde mental. O primeiro e mais elementar, diz respeito ao fato de que as próprias concepções de saúde e doença adotadas pelos agentes e instituições de trabalho e pesquisa estão saturadas de sentidos e vieses culturais, sociais, políticos e econômicos. Desta forma, embora esforços sejam frequentemente despendidos no sentido de estabelecer ao menos uma demarcação conceitual sobre os termos utilizados, não há definição única e consensual para saúde e doença. A OMS, por exemplo, estabelece que a saúde mental deve contemplar “bem-estar subjetivo, a autoeficácia, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a autorealização do potencial intelectual e emocional” (OMS, 2001, pag. 03). Essa perspectiva tem sido adotada por sistemas de saúde ao redor do globo, dentre eles os quais o brasileiro.

Entretanto, apesar de representar certo avanço em relação às abordagens anteriores, principalmente no que diz respeito à tentativa de contrapor perspectivas estritamente biomédicas, a visão do ser humano como um construto biopsicossocial, isto é, dotado de dimensões biológica, psicológica e social distinguíveis entre si na qual se assenta a OMS, é passível de questionamentos e reflexões (Duarte, 1994). Ademais, para Dantas (2012), a noção de saúde como bem-estar acaba também por multiplicar operacionalmente a medicalização da vida, uma vez que o culto a “hábitos saudáveis” se tornou em uma nova espécie de código moral. Igualmente, têm-se questionado se os dados epidemiológicos a respeito da saúde mental revelam a existência de uma epidemia de transtornos mentais de fato, ou se o crescimento do número de casos se dá em função da prevalência da leitura medico-psiquiátrica sobre os fenômenos sociais, que desloca para “o interior” de indivíduos ditos desajustados problemas de natureza contextual (Dantas, 2012; Perrusi, 2015).

A diversidade de discursos que se observa parece resultar tanto da complexidade inerente ao tema, quanto dos fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas que se comprometem com sua análise. Assim, embora não seja objetivo último deste trabalho esgotar as possibilidades de interpretação da “saúde mental” construídas ao longo de séculos, notadamente a partir do séc. XIX (Pessotti, 1994), cabe caracterizar ainda que brevemente as vertentes de maior impacto acadêmico e social.

Temos, por um lado, as perspectivas das ciências da saúde propriamente ditas. Nesse âmbito tem-se a psicopatologia, disciplina que serve de base à psiquiatria, à neurologia e à psicologia, ao mesmo tempo em que fundamenta o desenvolvimento de

políticas públicas e exerce certa influência nas representações sociais da população leiga a respeito do tema. Nessa perspectiva, as síndromes são definidas como a presença de um dado conjunto de sinais e sintomas (por exemplo: anedonia, agitação, estresse, insônia, alteração de humor etc.). Entende-se por sinais os comportamentos objetivos diretamente observáveis nos pacientes (agitação motora, taquicardia, perda ou ganho de peso corporal etc.) e, por sintomas, as queixas subjetivas acessíveis apenas por meio das narrativas dos sujeitos (angústia, sentimento de culpa, alegria, baixa autoestima etc.). Uma vez identificada a síndrome, é possível classificá-la em um ou outro transtorno específico (por exemplo: transtorno bipolar, esquizofrenia, transtorno obsessivo compulsivo etc.) a depender dos seus fatores causas (etiológicos), do seu curso (ou evolução) e dos estados terminais e mecanismos psicológicos e psicopatológicos envolvidos. A doença mental é então definida “como vivências, estados mentais e padrões comportamentais que apresentam por um lado, uma especificidade psicológica (...) e por outro, conexões complexas com a psicologia do normal” (Dalgarrondo, 2008). Ora, mas qual o conceito de normalidade adotado pela psicopatologia?

Pode-se observar que os conceitos de normalidade variam de acordo com as áreas da saúde mental, tais como a psiquiatria forense, epidemiologia psiquiátrica, etnopsiquiatria, políticas de saúde etc. São variados também os critérios de normalidade. Por muito tempo, foi hegemônica a ideia de normalidade como a simples ausência de doenças. Essa concepção, no entanto, encontra-se quase em completo desuso em função de sua rejeição pela OMS ainda na década de 1940, que passou a compreender normalidade como estado de bem-estar. Malgrado os avanços e limitações desta perspectiva ora discutidos, critica-se também a dificuldade de operacionalização do que se poderia compreender como bem-estar.

Outra concepção com bastante força na atualidade é a normalidade estatística. Segundo essa perspectiva, o normal é dado principalmente pela prevalência na população, ou seja, aqueles comportamentos e indivíduos situados nos extremos da curva de distribuição normal são considerados anormais ou, nesse caso, doentes. Tal concepção é a base para a construção das categorias nosológicas presentes no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), instrumento que serve de parâmetro para os diagnósticos e intervenções psicofarmacológica e psicoterapêuticas ao redor do mundo, à semelhança da Classificação Internacional de doenças (CID-10). (Dalgarrondo, 2008).

Além da psicopatologia e do enfoque biomédico, há as perspectivas diretamente construídas pelas ciências humanas e sociais. Sob estes olhares, pesam os aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam os processos de saúde e doença. Ao invés da preocupação em identificar sinais e sintomas patológicos nos “pacientes”, da busca por critérios padronizados para a delimitação do normal e do patológico e do compromisso com intervenções paliativas ou de cura, o enfoque recai sobre a análise das estruturas sociais e dos elementos culturais e simbólicos por meio dos quais as populações desenvolvem significados próprios e meios de relacionamento com o saldável. De acordo com Minayo (2006) e com Nunes (2006), entre as principais contribuições do campo nos temas de saúde constam a relativização dos conceitos biomédicos então naturalizados, a exploração profunda da relação entre saúde/doença e realidade social e a contextualização dos sujeitos em seu engodo sociocultural.

Nesse sentido, é possível atentar para o fato de que, uma vez que as sociedades não são formadas por uma grande massa homogênea, coexistem diferentes visões sobre saúde e doença. Como consequência, coexistem também sistemas de tratamento e cura diferenciados dos adotados pelas intuições legais. No Brasil, destacam-se os cultos de matriz africana e denominações pentecostais (Minayo, 2006). Assim é importante destacar que visões construídas pelas disciplinas científicas não são uníssonas no tecido social. Deste modo, além dos avanços teóricos, pode-se identificar como repercussões positivas destes esforços a validação e reconhecimento de sistemas terapêuticos nativos, a demarcação das diferenças e aproximações entre doenças tradicionais e as classificadas pelo modelo biomédico, e a confirmação de que saúde e doença não podem ser reduzida a aspectos biomédicos (Langdon; Follér; Maluf, 2012).

Outrossim, próprio do dualismo mente-corpo, provavelmente o paradigma mais naturalizado, porém não menos questionável da visão biopsicológica sobre a saúde mental, é abordado de maneira contextual e crítica. Em trabalhos como “A outra saúde: mental, psicossocial ou físico-moral?”, de 1994, e “A pessoa e a dor no ocidente (o “holismo metodológico” na antropologia da Saúde e doença)”, de 1998, o antropólogo brasileiro Luiz Fernando Duarte propõe uma abordagem da saúde mental a partir do conceito de “nervos”. O autor nos lembra que um tipo de adoecimento tão específico como o mental é consequência direta de um pensamento dualista que compreende mente e corpo como entidades distintas mais ou menos independentes que, no máximo, mantem algum tipo de relação (Duarte, 1994). Deste dualismo também resulta o domínio das ciências biomédicas sobre as demais áreas, uma vez que a dimensão física é

melhor apreendida pelos preceitos positivistas ainda hegemônicos no âmbito acadêmico (Duarte, 1998).

Além disso, é também preciso considerar a dinâmica da relação entre sociedade e indivíduo e suas repercussões para o sofrimento e adoecimento. Sabe-se, por exemplo, que os processos de subjetivação são datados e localizados historicamente. Nesse sentido, à medida em que as sociedades se modificam ao longo do tempo, modificam-se os processos de subjetivação por ela comportados. De acordo com Perrusi (2015):

O individualismo contemporâneo sugere uma forma de individualidade, logo, um “tipo de psiquismo” – maneira de agir e maneira de sentir. Se houve reconfiguração da individualidade, ocorreu uma reestruturação psíquica e, se houve reestruturação psíquica, surgiram novas expressões do afeto e do sofrer (Perrusi, 2015. p. 142)”

Assim, segundo o autor, com a modernidade e a “individualidade de massas”, ocorreu uma mudança no *status* do sofrimento psíquico de tal modo que o mesmo atingiu *status* de “fato social”. Logo, o estudo do sofrimento e da saúde mental requerem análise cuidadosa da “economia psíquica” engendrada pela estrutura social.

Portanto, entendemos que a saúde mental se caracteriza como um tema amplo, complexo e necessariamente multidisciplinar. Nesse sentido a compreendemos como um fenômeno multifacetado sobre o qual convergem fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e econômicos. Nesta via, nos aproximamos com a perspectiva adotada pela OMS. Embora tal definição tenha sofrido críticas por ser vasta, pouco “operacionalizável” ou mesmo utópica (Dalgarrondo, 2008), acreditamos que a mesma possibilita um olhar holístico e contextual sobre a saúde mental. Lembramos que as dimensões físicas, psíquicas e sociais foram ali destacadas em um momento histórico marcado pela oposição ao reducionismo biológico e pela tentativa de ampliar o foco do individual para o coletivo (Marcondes, 2004). Ademais, o referido órgão considera a saúde mental como um direito fundamental cujo exercício está só pode ser alcançado via transformações sociais (OMS, 2001), noção está que se alinha com o entendimento geral deste trabalho.

Ademais, a ausência de critérios mais específicos para a delimitação da saúde mental é aqui estratégica pois permite que nossas análises sejam construídas a partir dos sentidos trazidos pelos próprios sujeitos, reconhecendo a autoridade de suas

narrativas. É importante ressaltar que nossa preocupação recai sobre o estudo das relações entre SM e VU a partir do relato dos próprios participantes. Assim, esperamos condensar e articular informações que permitam o desenvolvimento de categorias conceituais e analíticas sensíveis às especificidades do grupo estudado, fortalecendo a dialética entre trabalho de campo e teoria.

2.2. Determinantes sociais em saúde e saúde mental

Outro ponto de discussão cuja delicada observância se mostra indispensável neste estudo diz respeito ao papel dos fatores sociais nos processos de saúde. Sabe-se, por exemplo, que diferentes grupos sociais são atingidos pelos problemas de saúde de modo peculiar, estando as vulnerabilidades sociais amplamente relacionadas com as vulnerabilidades em saúde, quer seja física ou psíquica, dando origem a um fenômeno conhecido como desigualdades sociais em saúde. De acordo com essa perspectiva, como escreve Barata (2006), a posição que os indivíduos ocupam na organização social é em muito determinante do nível de acesso que terão a serviços de saúde e os fatores de risco a que estarão submetidos. A mesma autora argumenta que características sociais como riqueza, educação, ocupação, raça, gênero e condições do local de moradia ou trabalho, são fortes influentes na saúde das populações. Paim (1997), por seu turno, oferece notável contribuição para o debate ao desenvolver o conceito de “condições de vida”, e incluí-lo no debate sobre saúde. Nessa perspectiva, não são considerados como determinantes sociais de saúde apenas os elementos materiais, mas também o acesso à políticas públicas e ao espaço social da cidade, que comporta as condições de vida dos habitantes em um nível simbólico.

Por isso é preciso que estudos direcionadas à compreensão dos nuances envolvidos na questão saúde mental de populações específicas considerem as características sócio-históricas e econômicas que lhe são peculiares. Deste modo, propomos uma breve contextualização a respeito dos enlaces entre gênero, raça, saúde e saúde mental, tendo em vistas o perfil dos estudantes que compõem, majoritariamente, a UFRB.

2.2.1. A questão do Racismo

No que diz respeito à saúde geral da população, estudos apontam que a raça é um importante preditor do adoecimento e nível de acesso a tratamento. Nesse sentido, Lopes (2005) afirma que a população negra possui experiências desiguais ao nascer,

viver, adoecer e morrer. Além de sinalizar o fato de que o racismo atinge de modo negativo suas vítimas em suas diferentes etapas de vida, a autora argumenta que tal problemática se apresenta em todas as sociedades em que a raça é usada como um elemento de classificação e hierarquização cultural. No contexto nacional a hegemonia branca que se estabeleceu logo no início da construção do país e se consolidou ao longo de sua história, afastou negros das oportunidades educacionais, políticas e trabalhistas, lançando-os à condição de minoria excluída e pauperizada.

Assim, na medida que raça é um fator importante para a posição que o indivíduo ocupa na sociedade brasileira, ela será também determinante no que diz respeito a exposição a fatores patogênicos e no acesso a cuidados em saúde. Isto acontece desde a gestação e o nascimento. Faro e Pereira (2011), em consonância com Lopes (2005), identificam que membros de grupos minoritários frequentemente nascem em ambientes menos favorecidos do ponto de vista social. Sabe-se também que a mortalidade infantil entre crianças negras é maior que as de outros grupos raciais (Cardoso; Santos; Coimbra Junior, 2005). Isto se deve, parcialmente, ao fato de que mulheres negras têm menos acesso à cuidados básicos no período gestacional, tais como consultas ginecológicas completas, exames pré-natais antes do quarto mês, acesso a informações sobre os sinais de parto, alimentação saudável e sobre a importância do aleitamento materno (Perpétuo, 2000). A situação torna-se ainda mais delicada ao considerarmos que ser negra no Brasil implica em ter menores chances de receber anestesia durante o parto vaginal, o que caracteriza um quadro de violência obstétrica por motivação racista; e maiores chances de engravidar antes dos 16 anos ou em outros momentos da vida contra sua vontade. Para todas essas condições a cor da pele é um fator de tal importância que mulheres autodeclaradas pretas possuem piores condições gerais se comparadas às pardas, que, por sua vez, teriam piores se comparadas à brancas (Leal; Gama; Cunha, 2004). Ressalta-se que é ponto pacífico entre profissionais de saúde que os momentos que antecedem o parto são destacadamente importantes para a sobrevivência do bebê aos primeiros meses de vida e ao pleno desenvolvimento físico e mental.

As iniquidades continuam. Estudos diversos, como os citados por Faro e Pereira (2011), dão conta de que a raça se apresenta como critério relevante em todos os estratos sociais atingindo agravos à saúde diversos. Assim, negros possuem maiores históricos de adoecimento graves e crônicos ao longo da vida, especialmente em doenças como “hipertensão, diabetes, AIDS, tabagismo, alcoolismo, amputações, cegueira e doença renal-crônica” (p. 273). As análises dos riscos de morte permanecem identificando uma maior vulnerabilidade da população negra mesmo quando se controla

a escolaridade estatisticamente. Homens negros com faixa etária entre 10 e 29 anos, tem 80% a mais de chance de morrer se comparados a homens brancos. Em mulheres desta faixa a porcentagem é menor (30%), mas ainda bastante significativa. Embora as doenças falciformes e hipertensivas sejam conhecidas por atingir essa população de modo peculiar, a morte por tuberculose, doença de controle relativamente fácil por meio de medicações disponibilizadas na atenção básica, é 130% maior entre negros quando comparados a brancos.

No que diz respeito à saúde mental especificamente, a disparidade entre as raças não atinge patamares mais otimistas. Mesmo tendo dados epidemiológicos menos abrangentes em função de uma “cultura do silêncio” que, por muito tempo, optou por não registrar a origem étnico-racial das pessoas por acreditar numa suposta igualdade (Soares Filho; 2012), há registros de que negros possuem maiores índices de depressão, alcoolismo e transtornos adaptativos comuns e menores índices de autoestima e bem-estar psicológico (Faro; Pereira,2011). Todavia, os internamentos de negros em unidades especializadas de saúde são menores, o que aponta também para uma iniquidade no acesso e atendimento hospitalar. Como consequência, a mortalidade entre membros do grupo é maior. Nessa perspectiva, uma vez apresentados dados que atestam o fato de a raça ter sérias implicações à saúde e à saúde mental da população negra, é preciso ponderar sobre a maneira pela qual o racismo em suas diversas expressões provoca quadros de adoecimento mental e vivências de sofrimento psíquico entre adultos e crianças negras.

Racismo, branqueamento e sofrimento psíquico

O passo inicial deste ponto é retomar a demarcação conceitual de saúde mental. Conforme trecho citado, o debate aqui proposto assenta seu entendimento sobre saúde sob em uma concepção mais abrangente, aliada à perspectiva ampliada de saúde. Essa noção comporta questões que, embora implícitas, são caras à questão da saúde mental dos negros.

Em primeiro lugar, tem-se que a mera ausência de um diagnóstico psiquiátrico ou psicológico não indica, necessariamente, gozo de saúde mental. Em outras palavras, saúde não é apenas a mera ausência de doenças. Deste modo, o assim chamado “racismo cordial” tão comum em nosso meio, caracterizado por mascarar atitudes racistas em gestos amigáveis, pode produzir em suas vítimas um certo sentimento de ambivalência no qual não se sabe se o outro o afaga ou agride. De acordo com Munanga (1996), o racismo praticado no Brasil “é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente

eficaz em seus objetivos” (p. 215). Ora, na medida em que violências explícitas conduzem a adoecimentos de identificação mais facilitada (por exemplo, a ansiedade social em crianças que sofrem *bullying* ou em adultos vítimas de assédio moral no trabalho); não seria sem fundamento supor que este racismo “dissimulado”, ao operar em linguagem imprecisa, cria uma atmosfera de tensão velada e provoca um tipo de sofrimento equivalente: ambíguo, intermitente e impreciso demais para ser enquadrado em uma das categorias nosológicas previstas nos manuais psiquiátricos mas que, nem por isso, deixa de fazer sofrer.

Essa hipótese encontra uma exemplificação concreta em um estudo de caso publicado por Guimarães e Podkameni (2012). Nele, os autores discorrem sobre os efeitos psicológicos do racismo a partir dos relatos de um paciente que, à época do estudo, já estivera em processo psicoterapêutico há mais de três anos. O mesmo buscou atendimento motivado por “intensa ansiedade, fobia de lugares fechados, de ambientes com muitas pessoas e problemas gastrointestinais” (p. 225). Além disso, apresentava problemas digestivos, diarreias eventuais e alimentava-se pouco, chegando a fazer uso de alguns medicamentos. O que nos chama atenção neste caso é o fato de que o paciente desconhecia a natureza do seu incômodo ou mesmo sua origem, dizendo apenas perceber em si mesmo uma sensação de estranheza, mas sem maiores detalhes. Ao decorrer das intervenções terapêuticas o sujeito em questão passou a identificar várias situações ao longo de sua vida em que o racismo se fez presente, como na vida escolar, em entrevistas de emprego e até mesmo no momento da compra de um imóvel. Isso porque, de acordo com os autores, mesmo que os códigos do racismo aparentem ser invisíveis no imaginário sociocultural, são sentidos pela interioridade das pessoas negras.

Em segundo lugar, uma vez que a agressão é camuflada será difícil para a vítima, em muitos casos, relacionar os sinais de sofrimento com a sua causa, afinal poucas pessoas em situação de sofrimento podem ter acesso a meios adequados de reflexão que permitam, além da minimização das consequências, a identificação do racismo como fator patogênico. Na verdade, os cursos de graduação em saúde no Brasil, em sua maioria, abordam o racismo apenas em disciplinas optativas cursadas por alunos já interessados no fenômeno. Ou seja, além dos usuários dos serviços de saúde, boa parte dos profissionais terão dificuldades em vincular o adoecimento mental às expressões do racismo, criando uma falsa ilusão de que o racismo praticado no Brasil, ao contrário do que é levado a cabo em regimes abertamente separatistas, não é capaz de gerar real sofrimento.

Os efeitos deletérios do racismo à saúde mental, infelizmente, não se esgotam nestes pontos. Num contexto social onde o racismo adota um papel estrutural, a população negra está constantemente imersa em um ambiente hostil para o qual a vigilância constante se torna elemento cotidiano. Essa posição de alerta provoca tensões que aos poucos minam a condição emocional e a capacidade de resiliência. Guimarães e Podkameni (2012), a partir da teoria Winnicottiana, pontuam que o ambiente social que em tese deveria servir de válvula para o escoamento da tensão psíquica (espaço potencial), por ocasião do racismo não exerce essa função vital para a manutenção do bem-estar dos sujeitos ao longo da vida. Lopes (2005) acrescenta que o meio ambiente, nestes termos, nega o direito natural de pertencimento e, ainda que busquem integrar-se a eles, os negros terão de lidar com os efeitos adversos desta integração que podem se materializar em doenças psíquicas e psicossociais, além de físicas.

Bento (2002), em texto intitulado “Branqueamento e branquitude no Brasil”, contribui singularmente para a compressão de como este ambiente hostil é nocivo. De acordo com a autora, os processos de branqueamento da nação se estabeleceram também em esferas subjetivas, criando uma concepção geral de pensamento que supervaloriza a cultura branca em detrimento da negra. Em suas palavras:

“Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um **imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e**, por fim, justifica as desigualdades raciais.” [grifos nossos] (Bento, 2002, p. 25)

Bento (2002) ainda acrescenta que o próprio ideal de branqueamento nasce do medo do Outro, onde, na história brasileira, se enquadram não apenas negros, mas também indígenas. De acordo com Fanon (2008), psiquiatra negro que realizou estudos com pessoas brancas europeias sobre a temática, o medo do negro é o medo do biológico, do bestial, do primata, do selvagem. É o medo daquele ser que, em oposição a “nós”, não ascendeu ao plano intelectual. Ainda hoje, podemos identificar com facilidade expressões que reiteram essa visão “animalesca” do negro: o mesmo é visto

como fisicamente mais forte enquanto a força do branco reside na intelectualidade; é sexualmente mais espontâneo e potente, enquanto o branco é contido e civilizado; dado a esportes de força, enquanto os brancos de estratégia; sua musicalidade inata reside no sangue, enquanto que a do branco, resultado de estudo e refinamento, encontra-se nas partituras; sua dança é erótica e tribal, ao passo que a branca é delicada e artística. Uma vez projetado no Outro os medos e fantasmas de seu próprio grupo, a válvula de escape será a agressão, seja ela física ou psíquica, conforme discutido.

Percebe-se, portanto, que o racismo, em suas diversas expressões, pode resultar em sofrimento físico e mental para a população negra. Durante a realização das entrevistas referentes a este estudo, foi possível observar que este fator não apenas se faz presente no ambiente universitário, como também é um importante elemento na relação VU - SM⁸. Embora esta questão seja melhor explorada no capítulo designado a “resultados e discussões”, cabe destacar aqui que parte considerável dos voluntários relataram ter sofrido com o racismo perpetrados por colegas e professores. Ademais, conforme entendimento do grupo, a questão racial é estruturante das relações interpessoais e intergrupais no seio da instituição que, apesar de sustentar uma “identidade negra”, mantém mecanismos discriminatórios.

2.2.2. Violência de gênero e saúde mental

Assim como acontece com os termos “saúde” e “saúde mental”, “gênero”, enquanto categoria conceitual, não possui definição única podendo ser abordado a partir de bases teóricas distintas. No entanto, para efeito da exploração aqui sugerida, será adotada a concepção proposta por Scott (1991), na qual o gênero é um constructo dotado de elementos sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, que também se configura como uma forma de significar as relações de poder. Nesse sentido, engloba símbolos culturalmente definidos e conceitos normativos que limitam as “possibilidades metafóricas”, arranjos políticos e identidades subjetivas.

No que diz respeito aos estudos sobre violência de gênero, mais especificamente, destaca-se o protagonismo de movimentos feministas na construção de um variado campo teórico-metodológico. Suas bases, embora múltiplas, beneficiam-se dos estudos sobre gênero e têm aprofundado de modo contínuo as análises dos condicionantes sociais e culturais envolvidos nas relações entre mulheres e homens. Nesse âmbito, expressões como violência contra mulher, violência doméstica, violência familiar,

⁸ A expressão VU - SM será aqui utilizada para nos referirmos a relação de mútua influência entre vida universitária e saúde mental.

violência conjugal e violência de gênero têm sido usadas com sentidos mais ou menos equivalentes (Almeida, 2007).

Bandeira (2014) chama atenção para o fato de que a categoria violência de gênero pressupõe ações violentas nos domínios relacionais, sociais e históricos. Quer sejam físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, essas ações são formas de estabelecer relações de submissão e poder resultando em “situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher” (Bandeira, 2014, p. 460). A autora ainda acrescenta que a violência não é apenas uma espécie de ferramenta por meio da qual se torna possível obter vantagens desejadas, e sim uma força social que prescinde dos sujeitos. Isto é: a violência de gênero não apenas atua sobre as realidades e corpos já constituídos, mas, antes, estrutura a própria realidade e modela os corpos tanto das vítimas como dos agressores. Desta forma podemos sintetizar conceitualmente esta violência como uma força social plena de significados que atua nos diversos contextos relacionais moldando as dinâmicas sociais (Bandeira, 2017).

Na condição de força social, a violência é capaz de alienar o corpo do próprio indivíduo fazendo com que sua construção seja pautada em um modelo cultural esperado, estando as divergências sujeitas às sanções. As expectativas sobre as sexualidades femininas e masculinas ilustram esse fenômeno. Uma vez que se espera que mulheres sejam recatadas e reprimam sua sexualidade em nome da “honra”, e que homens sejam hipersexualizados e dominantes, a manutenção do controle da sexualidade feminina pelo homem é requisito indispensável para o alcance do ideal de masculinidade. Quando as condutas sexuais das mulheres escapam a este controle, seus companheiros ou “ex’s” recorrem frequentemente a atos violentos visando a manutenção de seu *status* masculino. Bandeira (2017) nos lembra que metade dos crimes de feminicídio no Brasil acontecem mediante pedido de separação ou suspeita de adultério. Vê-se, portanto, que submeter-se a condutas sexuais com base nos modelos hegemônicos tem sido critério de sobrevivência ou morte para mulheres em nosso contexto.

Para Zanella (2014), uma vez que a constituição psicológica se desenvolve sob forte influência das relações e expectativas sociais de gênero, havendo inclusive caminhos privilegiados de subjetivação específicos para homens e mulheres, não se pode desconsiderá-las na formação do próprio sintoma sob o risco de ignorar o real sentido do sofrimento dos sujeitos. Deste modo, observa-se que a impossibilidade de cumprir os requisitos socialmente estabelecido para o gênero ao qual se pertence está frequentemente associado ao sofrimento psíquico. Em pesquisa realizada junto a

usuários de um Centro de Atenção Psicossocial de Brasília, por exemplo, Zanello, Fiuza e Costa (2015) observaram que a diminuição da virilidade laborativa, sexual e física estiveram presentes nos relatos dos pacientes do sexo masculino como as experiências mais estressoras que vivenciaram. Assim, a perda do status de provedor financeiro e da potência sexual são importantes fatores etiológicos de adoecimento mental em homens. Tais papéis sociais são tão profundamente constitutivos da subjetivação que, mesmo entre pacientes psicóticos, os papéis de gênero podem ser identificados no conteúdo das alucinações e delírios.

De modo análogo, os descumprimentos das expectativas de gênero também assolam o público feminino. A mesma pesquisa apontou que “falhas” nos processos de maternidade (não poder ter filhos ou amamentar), incapacidade de cumprir os deveres de esposa ou se encaixar no padrão estético estão por trás de adoecimento de mulheres. Ser obesa, idosa ou negra, em uma sociedade liofóbica, racista e aversa ao envelhecimento, tem provocado sobrecargas emocionais a mulheres com estes perfis. Contudo, as violências físicas, psicológicas e sexuais ainda são o principal risco à saúde mental das mulheres, embora tais ocorrências sejam invisibilizadas pelos profissionais que, segundo as autoras, não consideram os aspectos contextuais na elaboração dos diagnósticos. Como resultado, mesmo quando há ciência de agressão contra mulheres, os profissionais de saúde raramente a notificam ou fazem os devidos encaminhamentos para as unidades especializadas. A invisibilização destes casos, a propósito, tem se mostrado como um mecanismo eficaz na perpetuação da subjugação das mulheres. Ou seja, na medida em que não se reconhece a violência de gênero como um fator importante para a saúde mental das mulheres, a postura dos profissionais tende a ser medicalizar um problema social que continua a vitimizar centenas de mulheres diariamente (Pedrosa; Zanello, 2016).

Ainda em relação às posturas profissionais, há de se levar em conta que o próprio “olhar clínico” é pautado nas expectativas de gênero. Deste modo, algumas queixas são mais facilmente enquadradas como patológicas se apresentadas por mulheres. Além disso, parece haver certa estereotipização do sofrimento feminino na medida em que este público é visto por profissionais como mais choroso e dramático. “Frustração por não ser amada”, “sensibilidade histérica”, “desapego das tarefas domésticas”, “falta de confiança no marido”, “ciúmes” e “gosto por chamar atenção”, por exemplo, foram alguns descritores encontrados nos prontuários de dois hospitais de referência em saúde mental do Distrito Federal de acordo com Zanello e Silva (2012), evidenciando que tais estereótipos de gênero podem ser observado mesmo entre especialistas.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que as estruturas sociais são construídas e reconstruídas a partir da interação dialética entre vários fatores. Deste modo, ao falar em gênero, é preciso também remeter à raça. Gonzales (1984) oferece notável contribuição para a compreensão destas relações. Além de chamar atenção para as diferenças nas condições de existência material entre negros e brancos e suas consequências para saúde, a autora analisa a natureza dos conteúdos psicológicos presentes na comunidade branca. A partir de literaturas psicanalíticas, mas especificamente as com base em Freud e Lacan, a autora defende que o racismo se constitui como um sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira. Deste modo, como é fundante da estrutura neurótica ocultar o sintoma para evitar a angústia do recalçamento, a negação do racismo fala muito de sobre o racista por meio do seu silenciamento.

Violência de gênero na universidade e sofrimento psíquico

As universidades, enquanto instituições vinculadas à ordem social dominante, atuam como uma espécie de microcosmo da sociedade. Assim, tendem a reproduzir os valores, normas de conduta e modelos de relações interpessoais disponíveis no ambiente em que estão inseridas (Foracchi, 1972) sem, contudo, privarem-se de estabelecer condições específicas de expressão e manutenção deste conteúdo. Por isso, faz-se necessário atentarmos para o modo pelo qual a violência de gênero se materializa no ensino superior e quais as consequências à saúde mental do público feminino neste ambiente.

Inicialmente, chama-nos a atenção para o silenciamento deste fenômeno. Buscas realizadas em meios de divulgação científica resultam em poucos resultados. De fato, reconhecer as unidades de ensino como ambientes violentos parece ser o maior desafio para o enfrentamento e mesmo o estudo da problemática. Não obstante, Muniz (2017) nos alerta sobre o caráter funcional deste silêncio acadêmico, ao afirmar que:

“Manter gênero como assunto tabu nas escolas é sustentar um dos pilares da cultura patriarcal e machista; é assegurar a estabilidade da lógica sexista que fundamenta a desigualdade entre mulheres e homens” (Muniz, 2017, p.48)

Deste modo, além de não se falar, nota-se que há uma preocupação de como fazê-lo nas ocasiões em que isso se torna imperativo. Ao analisar o caso de uma estudante da Universidade de São Paulo que - após constantes assédios cometidos por

um professor - suicida, Bandeira (2017) destaca que diante da acusação, o agressor atribuiu a morte da jovem a supostos problemas emocionais da mesma livrando-se de qualquer responsabilidade. Ressalta-se que este tipo de justificativa se adequa perfeitamente ao imaginário social sexista onde as mulheres figuram como pessoas instáveis e emocionalmente frágeis, fazendo que o problema social seja novamente camuflado por questões de ordem pessoal. Em paralelo, como afirma Almeida (2017), parece difícil admitir que justamente no ambiente que representa o mais elevado nível da ciência e da educação esteja repleto de ameaças e assédios. De acordo com a autora, mesmo quase sem apoio externo, coletivos feministas têm se organizados para acolher as vítimas, exigir providências das autoridades policiais e jurídicas, e criar mecanismo de resistência e proteção aos casos.

A primeira pesquisa realizada com intuito de averiguar a incidência de violência contra mulheres no ensino superior em nível nacional, feita pelo instituto Data Popular no ano de 2015, revelou que 70% das estudantes pesquisadas relataram já terem sido vítimas de algum tipo de violência no campus onde estuda. Destaca-se que, inicialmente, apenas 10% do total reconheciam-se como vítimas, tendo esse número setuplicado apenas quando lhes foi apresentado uma lista com “exemplos de agressão”. Desta forma, além de evidenciar que a violência de gênero na universidade é de fato estrutural e não ocasional, sua existência está de tal modo vinculada ao cotidiano e subjacente ao *ethos* acadêmico que nem mesmo as vítimas são facilmente capazes de reconhecer a violência que sofrem, na medida em que esta parece ter passado por um processo de naturalização. De modo mais detalhado, mais da metade revelaram já terem sido vítimas de assédio sexual e moral ou psicológica (56% e 52%, respectivamente). Ademais, 49% sofreram desqualificação intelectual, tendo 10% relatado agressões físicas.

De modo análogo, apenas 2% dos homens admitiram ter praticado algum tipo de abuso, número este que chegou a 30% quando a mesma lista lhes foi apresentada. Nesse ínterim, para 27% abusar sexualmente de uma mulher sob efeito de álcool não se constitui em ato violento, 31% não vêem problemas em compartilhar fotos e vídeos de parceira sem autorização das mesmas. Tendo em vista o fato de que cometer abusos variados não é algo que as pessoas estão dispostas a revelar facilmente em uma pesquisa, é possível considerar que os números, mesmo que elevados, ainda escondem um elevado contingente de subnotificações.

Mesmo em face destes indicadores e do conhecimento das agressões no cotidiano, a veracidade das denúncias feitas ainda são frequentemente questionadas

pelos gestores que costumam considerá-las como “exagero”. Adicionalmente, não há interesse em tornar público estes casos tendo em vistas que poderia pôr em xeque a imagem das instituições. Deste modo, ao serem negligentes, tais instituições são coniventes com os abusos. De fato, admitir a existência sistemática destas violações implicaria na obrigatoriedade de punir os agressores, o que é especialmente problemático ao levarmos em conta que estes são, ao mesmo tempo, seus professores, orientadores, colegas ou funcionários da instituição. Portanto, conforme Almeida (2017), as medidas de enfretamento tomadas a curto prazo devem estar sensíveis à perpetuação das ações violentas entre período da denúncia até a constatação do crime, quando as estudantes ainda estarão em contato com o agressor. Igualmente, há que se evitar o trancamento de disciplinas ou abandono dos estágios e projetos como estratégias de fuga na medida em que além de dificultar a vida acadêmica das alunas, também não evita que novas estudantes sejam vitimizadas.

Vale ressaltar que estudantes não são as únicas a sofrer abusos. Assédio moral praticado contra docentes e demais funcionárias também são uma realidade. O modelo de gestão voltado para a valorização do produtivíssimo, pragmatismos extremos, destruição dos coletivos do trabalho, crescente número de estudantes por turma e férias virtuais são elementos que impulsionam o assédio moral nas universidades brasileiras. As implicações deste sistema repercutem de modo mais incisivo nas mulheres pois, como pontuam Leal, Antloga, Carmo e Moreira (2017), elas possuem um papel socialmente instituído de cuidadora familiar e são avaliadas da mesma maneira mesmo durante a licença maternidade, ou quando necessitam ir a consultas médicas para si ou para seus filhos e membros mais velhos da família (frequentemente alocados sob seus cuidados). Nesse engodo, há que se pesar também as tarefas domésticas, que consomem tempo e disposição que, no caso dos homens, são direcionadas à produção exigida pelo trabalho. Como resultado, tendem a produzir menos, têm menos cargos de chefia e menor prestígio acadêmico. Não obstante, nota-se também a desqualificação dos temas e abordagem epistemológicas quando se tratam de pesquisas do campo do feminismo.

Fica evidente, portanto, a natureza estrutural da violência de gênero nas universidades. De acordo com Cruz (2017), muitas estudantes têm apresentado queixas vagas (bastante característicos de angústia), além de:

“Dores de cabeça, depressão e insônia ao suicídio, sofrimento mental, abuso de álcool e outras drogas; além das queixas ginecológicas (de abortos, gravidezes indesejadas e repetidas em

curto espaço de tempo, doenças sexualmente transmissíveis, hemorragias, lesões, dores pélvicas”. (Cruz, 2017, p. 401).

No caso de trabalhadoras (docentes e servidoras), Leal et. al (2017) sinalizam:

“Queda de produtividade, depressão, insegurança, queda da qualidade dos produtos e serviços, apatia, baixa concentração, pensamentos repetitivos e confusos, esquecimentos constantes, ideias suicidas, aumento de consumo de drogas, álcool, cigarros, fármacos, síndrome de adaptação, síndrome do pânico, hipertensão arterial, distúrbios do coração, doenças de pele e cabelos, dores generalizadas no corpo, reações de medo e insegurança, insônia ou sonolência excessiva, pesadelos, sonhos com o trabalho, falta de iniciativa, melancolia, desordens alimentares, isolamento social e distúrbios digestivos” (Leal, 2017, p. 419).

Além disso, podem passar a questionar suas próprias habilidades e capacidades o que gera desistências e abandonos (Cruz, 2017). Estas complicações podem ser resultantes tanto de agressões diretas quanto o desdobramento da imersão em um ambiente hostil que as põe em condição de defesa e vigília constante. As estratégias psicológicas de enfrentamento utilizadas podem oferecer relativa segurança, mas não sem custos cognitivos. Assim, a sensação de esgotamento frequentemente relatadas podem ser resultantes não apenas da sobrecarga de trabalho, mas também da árdua tarefa mental de se manter alerta contra os ataques. Adiciona-se a este ponto o fato de que quando o sofrimento se converte em queixa psíquica, esta tende a ser deslegitimada pela própria misoginia que a causa, afinal, como temos visto, mulheres ainda são vistas como emocionalmente desequilibradas e teatrais mesmo entre profissionais especializados.

Por fim, destacamos que de acordo com parte das participantes deste estudo, as opressões vinculadas ao gênero no ambiente não são raras e, de modo semelhante ao racismo, estruturam as relações sociais no ambiente universitário. A propósito, assédios e constrangimentos foram quase tão citados como elementos nocivos a SM quanto o acúmulo de atividades no fim de semestre, a falta de acolhimento institucional e a carência de recursos materiais. Chamamos atenção para o fato de que nenhum dos instrumentos utilizados nessa pesquisa faz referência ao racismo ou à violência de gênero. Portanto, estes temas foram trazidos ao debate a partir das próprias respostas das e dos participantes, conforme pode ser lido no capítulo 5.

3. Vida universitária e saúde mental: uma revisão de literatura

Pesquisas acadêmicas sobre saúde mental entre universitários parecem ter tido início ainda no começo do século XX entre pesquisadores estadunidenses (Cerchiari; Caetano; Faccenda, 2005). No Brasil, contudo, os estudos iniciais acerca desta temática datam do final da década de 1950, através dos trabalhos de Loreto (1958). Com vistas na sistematização da produção acadêmica nacional, Cheriani (2004) realizou uma importante revisão de literatura na qual investigou as publicações desde o seu início, em 1958, até o ano de 2002. De acordo com o autor, os estudos desenvolvidos neste período (que somam por volta de 15 publicações) podem ser classificados em 3 grupos: o primeiro corresponde a levantamentos dos índices de utilização de serviços em SM nas universidades; o segundo diz respeito a estudos epidemiológicos de problemas específicos; e o terceiro comporta uma variedade de estudos com abordagens metodológicas específicas, como levantamento dos tipos de serviços de apoio ao estudante de enfermagem e estimativas de incidência de crises em estudantes de medicina, por exemplo.

Outros autores que se dedicam ao estudo do tema em dias mais atuais, contudo, frequentemente sinalizam a escassez de publicações e a necessidade de maior aprofundamento dos dados (Osse; Costa, 2011; Venturini; Goulart, 2016; Castro, 2017), evidenciando que número total de trabalhos é relativamente pequeno tendo em vista a proporção estimada do fenômeno. No entanto, mesmo em número reduzido, estes esforços oferecem importantes contribuições para a apreciação do tema, dentre as quais podemos destacar a comprovação de que os níveis de sofrimento mental entre estudantes universitários têm se mostrado superiores aos de jovens não matriculados em universidades.

Investigações epidemiológicas trazem sustentáculo a essa afirmativa ao constatarem que há maiores chances de os transtornos mentais surgirem no início da vida adulta, especialmente durante o período universitário. Ao analisar a saúde mental de estudantes da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Cheriani et al. (2005) notaram que os discentes, em sua maioria, apresentavam altos índices de distúrbios psicossomáticos e estresse psíquico, além da constante desconfiança em relação ao próprio desempenho. Em investigação semelhante, Neves e Dalgalarrodo (2007) observaram que 58% dos 1.290 estudantes avaliados, oriundos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas, apresentavam ao menos um transtorno mental.

Silva e Heleno (2012) investigaram a relação entre qualidade de vida e bem-estar subjetivo junto à uma amostra de 257 estudantes de uma Universidade Federal do Grande ABC, no Estado de São Paulo, contemplando um total de seis cursos de graduação. A maioria dos sujeitos da pesquisa foram do sexo feminino (65%) com idade média de 21 anos (DP = 6,30). Os autores ressaltam que o ingresso na universidade representa uma nova fase na vida dos estudantes, na qual são experimentadas mudanças acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais que modificam diretamente os hábitos relacionados à alimentação, sono, prática de exercício físicos e consumo de drogas. Para a coleta de dados, os autores utilizaram dois instrumentos tipo survey, a saber uma versão em português do World Health Organization Quality of Life – Bref (WHOQOL-bref) e a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), cujas respostas foram posteriormente correlacionadas por meio de técnicas de ANOVA (análise de variância), do teste de Tukey e do coeficiente de correlação Pearson. Os resultados revelaram grandes índices de insatisfação com a qualidade de sono, disponibilidade de energia para as tarefas cotidianas, ambiente físico e oportunidades de lazer. Por outro lado, observaram também que os quesitos relacionados às relações sociais foram os mais bem pontuados, sugerindo que as relações interpessoais se constituem em um fator de proteção ao bem-estar do grupo. Ademais, maiores índices de satisfação com a vida foram encontrados entre estudantes do gênero masculino e nos que se declararam fumantes. Os autores, contudo, não levantam hipóteses para estes sujeitos terem apresentado melhores resultados neste quesito.

Para Souza, Lemkuh e Bastos (2015), o sofrimento psíquico que acomete estudantes também pode ser resultante de discriminações as quais estes indivíduos estão sujeitos. A fim de verificar esta hipótese, as autoras desenvolveram um estudo junto a 1.023 estudantes matriculados nos cursos de ciências contábeis, direito, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia química, engenharia sanitária e ambiental, história, pedagogia, psicologia, odontologia, medicina e sistemas de informação da Universidade Federal de Santa Catarina. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de dois questionários autoaplicáveis: uma versão abreviada do General Health Questionnaire (GHQ), destinado a mensuração do sofrimento psíquico; a Escala de Discriminação Explícita (EDE), que visa identificar experiências discriminatórias; além de um questionário sociodemográfico.

De acordo com os resultados, aproximadamente 60% dos participantes relatam ter passado por alguma experiência discriminatória ao longo da vida, enquanto 40% apresentou índices significativos de sofrimento psíquico. A maior frequência de sofrimento se deu no curso de História (59,0%), seguido pelo de Pedagogia (47,4%) e

Medicina (43,3%). No que tange correlação entre as variáveis, constatou-se que a prevalência de sofrimento é diretamente proporcional à frequência e intensidade de experiências discriminatórias. Deste modo, estudantes vítimas de discriminação tinham mais que o dobro de chance de experimentar sofrimento psíquico. Entre os que atingiram os maiores escores de discriminação no EDE, as chances de apresentar significativos níveis de sofrimento chegou a quadruplicar.

Os dados deste estudo ilustram a complexidade e amplitude dos fatores que podem influir na SM. Ademais, o grande número do universo amostral possibilita uma visualização do fenômeno em termos mais amplos, o que ainda é incipiente em nossas pesquisas. Por outro lado, cabe destacar que a abordagem metodológica escolhida não permite a identificação do ambiente nos quais tais discriminações ocorreram (se dentro ou fora das IES, por exemplo), o que compromete o aprofundamento sobre as especificidades da relação entre Vida Universitária e Saúde Mental. Além disso, cerca de 80% da amostra investigada fora composta por estudantes autodeclarados brancos, o que pode impedir um real dimensionamento das discriminações especialmente por que no Brasil, a raça tende estruturar as relações sociais, criar condições específicas para a população negra e a partir disso engendrar sofrimento psíquico (conforme discutido no capítulo 2).

Padovani, Neufeld, Maltoni, Barbosa, Sousa, Cavalcanti e Lameu (2014), buscaram identificar indicadores de vulnerabilidade e bem-estar psicológico também entre universitários. Desta vez, as informações provenientes dos serviços de atenção ao estudante de seis IES distintas foram usadas como fonte de dados. Tais informações haviam sido coletadas pelas próprias instituições através dos seguintes instrumentos: o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp; a Maslach Burnout Inventory - Student Survey; o Inventário de Ansiedade Traço-Estado; o Inventário de Ansiedade de Beck; o Inventário de Depressão de Beck; o Self- Reporting Questionnaire e o General Health Questionnaire. No total, os dados de 3.587 estudantes foram analisados pelos pesquisadores.

Dos 783 estudantes avaliados quanto a sintomas de estresse, 52,8% apresentaram escores considerados altos neste quesito. Em relação a ansiedade, 13,54% dos 709 analisados demonstraram prevalência de sintomas severos e moderados. O sofrimento psicológico também foi avaliado, desta vez junto a 1.403 indivíduos dos quais 39,9% demonstraram índices significativos. Por fim, 5% dos 468 estudantes de medicina, especificamente, apresentaram sintomas compatíveis com a síndrome de *burnout*. Diante dessa realidade, os autores pontuam que a vulnerabilidade dos estudantes torna necessário a ampliação do discurso em torno da SM assim como o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção. Os

mesmos ainda chamam a atenção em especial para os períodos iniciais do curso que costumam ser difíceis em virtude da necessidade de adaptação ao ambiente e sugerem medidas como incentivo à convivência com a família, o aumento do número de profissionais de assistência psicossocial e a adoção de políticas especiais para mulheres, tendo em vistas a identificação de maior prevalência de sintomas (principalmente ansiosos) neste grupo.

Uma série de outros estudos também podem ser encontrados na literatura nacional, com diferentes tamanhos amostrais assim como abordagens metodológicas. Com objetivo de avaliar os níveis de estresse e depressão em universitários, Rios (2006) investigou 85 estudantes dos cursos de enfermagem, educação física e ciências biológicas do Centro de Ensino Superior – UNIARAXÁ. O perfil de sua amostra fora predominantemente feminino (72%), solteiro (89%), com residência na casa dos pais (73%), sem ocupação trabalhista (55%) e com renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos (74%). A Lista de Sintomas de Stress – LSS/VAS e o inventario de Depressão Beck – BDI, além de um questionário sociodemográfico, foram utilizados pela pesquisadora.

Os resultados corroboram com outros estudos semelhantes. Estresse em níveis de perigo-agudo e exaustão (mais graves da escala) foram observados em 24% da amostra. No que diz respeito à depressão, 40% dos sujeitos pareciam estar sujeitos a este transtorno, dos quais 30% em nível leve e 10 % em nível moderado. Além disso, estudantes do sexo feminino também demonstraram coeficientes de depressão e estresse maiores que o masculino. Estudantes de semestres iniciais, bem como aqueles que necessitam viajar mais que 4 horas por dia para frequentar as aulas, também parecem mais sujeitos a ambas condições. Embora tenhamos metodologias bastante distintas, os perfis da amostra de Rios (2006) e dos estudantes que participaram do presente estudo guardam consideráveis semelhanças, conforme pode ser lido no capítulo 5.

Castro (2017), por sua vez, desenvolveu um estudo com 26 estudantes de engenharia de uma IES. O Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), o Inventário de Depressão de Beck (BDI), o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) e Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) foram utilizados. Os principais resultados revelaram que 62% dos estudantes demonstravam indicies consideráveis de estresse, 26,8% de depressão, 31% de ansiedade, e 3,8% de síndrome de *burnout*. Diante dessa realidade, o autor argumenta que uma série de fatores podem estar afetando o processo de aprendizagem, formação e desenvolvimento psicológico dos estudantes, dentre os quais a rápida necessidade de adaptação ao ensino superior que ocorre nos semestres

iniciais, a falta de identificação com o curso, o aumento da competitividade entre os discentes, as numerosas demandas acadêmicas e de mercado, entre outros. Por isso, novos estudos sobre o tema, assim como a criação e aprimoração das estratégias institucionais de acompanhamento pedagógico e psicossocial ao estudante são sugeridos pelo autor.

Osse e Costa (2011), por sua vez, desenvolveram um estudo sobre Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. Os autores chamam a atenção para o fato de que o número de pessoas deprimidas, assim como o uso de medicação psiquiátrica nesta população dobraram entre os anos de 1989 e 2001. Igualmente, destacam que a entrada na universidade contempla mudanças significativas no curso da vida não sendo mero fator circunstancial. Para efeito do estudo, utilizaram quatro questionários autoaplicáveis: a Escala de Trauma e Abuso Infantil (CAT), o Inventário de Eventos de Vida (LES), Questionário de Comportamento Suicida (SBQ-R) e o Inventário de Ideação Positiva e Negativa (PANSI). Participaram desde estudo 87 residentes, dentre os quais 45 homens e 42 mulheres. Os resultados mostraram que os índices de ansiedade neste subgrupo foram superiores aos da população em geral e dos demais estudantes universitários.

De acordo com os autores, estes resultados sugerem que a qualidade de vida na moradia universitária apresenta comprometimentos. Destacam ainda que esta é uma parcela estudantil socialmente vulnerável. Foram frequentes também os relatos de depressão e dificuldade em pedir ajuda. Assim, Osse e Costa (2011) recomendam a ampliação dos recursos existentes nas IES, a implantação de políticas públicas sociais e a fomentação de atividades de cultura, lazer e a prestação de assistência social e de saúde como meios de enfrentamento do problema.

Já Dias (2012), em texto de caráter ensaístico, propõe outras reflexões em torno da saúde mental dos estudantes. O autor sugere que os fatores que influem sobre esta dimensão podem ser agrupados em dois eixos intercambiáveis. O primeiro diz respeito às questões individuais como o afastamento da cidade natal, condições financeiras e transição de etapas da vida. O segundo, por sua vez, se refere ao eixo estrutural universitário que contempla elementos como as grades curriculares extensas, o alto número de demandas, a competitividade entre colegas, a qualidade do sono etc. De acordo com o autor, ao perceberem problemas institucionais como falta de professores, competitividade pelas poucas bolsas disponíveis e a incapacidade do R.U em atender às demandas, os estudantes podem ainda se sentirem desmotivados.

Embora seja reconhecida a importância do trabalho, tanto por ter sido elaborado por um estudante quanto por atentar para as dimensões pessoais e sociais do fenômeno, algumas críticas podem ser feitas. Em primeiro lugar, a maneira pela qual a

desmotivação dos estudantes e demais problemas pedagógicos se convertem em adoecimento ou sofrimento mental não é aprofundada pelo autor. Além disso, não há discussão de conceitos importantes para o tema e as poucas referências utilizadas não versam sobre a temática abordada.

Venturini e Goulart (2016), em texto também ensaístico, também propõem algumas flexões. De acordo com os pesquisadores, a incerteza e o individualismo que dominam a sociedade brasileira, assim como as condições de desvantagem socioeconômica e exclusão social, também se fazem presente em contextos universitários. Deste modo, defendem que as universidades atualmente excludentes/solitárias caracterizadas pela predominância de um espírito competitivo, incapacidade geral de autocrítica, pressão por aumento da produção científica, ideologia meritocrática etc., caminhem em direção a modelos mais acolhedores/inclusivos, nos quais haveria maior atenção para a vida emocional e para as relações humanas, incentivo ao fortalecimento da *comunidade* universitária e um clima humanamente estimulador e motivador.

Alguns outros estudos, novamente de base empírica, abordam hábitos e comportamentos intimamente relacionados com a SM. Nesse sentido, Araújo, Lima, Alencar, Araújo, Fragoaso e Damasceno (2013) avaliaram a qualidade do sono de estudantes universitários de Fortaleza-Ce. Participaram do estudo 701 estudantes de vários cursos, dentre os quais metade declaram-se pardos, 36% brancos, 8% negros e 6% amarelos. Ainda em relação ao perfil da amostra, 93% eram solteiros, 72% moravam com os pais e 65% não exerciam atividade remunerada, sendo a maioria pertencentes às classes C e B com média de renda mensal de R\$ 3.206 reais. A coleta de dados foi realizada por meio do instrumento denominado Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh e os resultados obtidos mostraram que 95% da amostra possui má qualidade de sono. Menos de 20% conseguiam dormir mais de sete horas por dia com média geral de 6 horas. Os autores destacam que estes números estão abaixo do recomendado e que a boa qualidade de sono é indispensável para o bom funcionamento das funções cognitivas e fisiológicas dos indivíduos.

Comparando o perfil destes estudantes com aqueles que serão investigados na presente pesquisa, novamente identificamos que os estudantes da UFRB estão em desvantagens em relação à classe econômica e a renda familiar per capita, na medida em que neste grupo a quantia cai de R\$ 3.206 para R\$ 389,00 nos cursos de humanidades e R\$ 444,00 nos de ciências sociais aplicada, segundo dados oficiais da instituição (Brasil, 2017).

França e Colares (2008), por sua vez, comparam as condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. Para tanto, aplicaram o questionário National

College Health Risk Behavior Survey em 735 alunos de duas universidades públicas no estado de Pernambuco, dos quais 352 estavam no início e 383 no final do curso. Como resultado, perceberam apenas um aumento no consumo de álcool, tabaco e maconha, principalmente entre formandos. Em contrapartida, não houve mudanças significativas nos demais hábitos investigados.

Já Santos, Reis, Chaud e Morimoto (2014) dedicaram-se ao estudo da qualidade de vida e alimentação de universitários que moram na região central de São Paulo sem a presença dos pais ou responsáveis. Para tanto, 120 estudantes dos quais 64 % eram do sexo feminino com média de 22 anos, foram avaliados por meio do World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-bref). Tal instrumento consiste em um questionário estandardizado e tem seus itens subdivididas nos domínios (I) físico, que focaliza questões como dores, desconfortos, sono, fadiga e atividades físicas; (II) psicológico, que contempla sentimentos positivos, memória e concentração, autoestima, imagem corporal, espiritualidade etc.; (III) relações sociais, correspondente ao suporte social, relações pessoais e atividade sexual e (IV) meio ambiente, que alude segurança física e proteção, recursos financeiros, oportunidades de lazer, poluição, ruído e clima, entre outros. Os escores obtidos em cada uma destes domínios são agrupados entre três regiões: a primeira chamada de fracasso (quando há baixa pontuação); a segunda de indefinição; e a terceira de sucesso (nas quais as pontuações são mais elevadas).

Os resultados mostram que a região de indefinição foi predominante nos domínios psicológico e meio ambiente, ao passo que para os domínios físico e de relações sociais prevaleceram a região de sucesso. Os autores ainda destacam que o consumo de alimentos importantes do ponto de vista nutricional como leite e verduras ficou abaixo do recomendado. Assim, concluem que a qualidade de vida da população pode ser resumidamente definida como regular, sendo necessárias a adoção de medidas educativas que influenciem hábitos de alimentação e de atividades físicas mais saldáveis.

Apesar de considerar o papel de certas características do ambiente universitário como o ritmo acelerado das atividades acadêmicas, bem como o fato de que após a entrada na universidade os estudantes passam a ser os principais responsáveis por sua alimentação, alguns outros elementos parecem escapar à análise. Para os participantes da pesquisa a que se refere esta dissertação, por exemplo, a carência de recursos financeiros e a ausência de equipamentos de assistência estudantil como o restaurante universitário parecem melhor explicar a qualidade de alimentação do que os hábitos individuais desenvolvidos pela ausência dos pais ou responsáveis. Esta situação ilustra o fato de que por se tratar de um fenômeno

bastante sensível às especificidades contextuais, seu estudo deve sempre atentar para os fatores que particularizam os diferentes grupos e subgrupos de estudantes.

Apesar da aparente variedade de objetivos e métodos utilizados por pesquisadores brasileiros, boa parte dos estudos nacionais sobre o tema parecem seguir certa tradição em restringir o público pesquisado à estudantes do campo de saúde. Como resultado, boa parte da bibliografia encontrada se refere especificamente estudantes com este perfil. Facundes e Ludermir (2005), por exemplo, analisaram a prevalência de Transtornos Mentais Comuns (TMC's) entre 443 estudantes de medicina, enfermagem, odontologia e educação física da Universidade de Pernambuco por meio do SQR-20. Os resultados sugerem a prevalência de TMC's em 34% da amostra, sendo possível também os correlacionados positivamente com sentimentos de sobrecarga. Embora estudantes de educação física tenham participado do estudo, os autores focam em vicissitudes que julgam ser referentes à área médica como exposição a tensão, contato com a morte e inúmeros processos patológicos, pressão por performar nos exames físicos do paciente, medo de adquirir doenças e sentimentos de inadequação em relação a algumas doenças.

Moro, Vale e Lima (2005), por sua vez, compararam sintomas depressivos de estudantes de medicina da Universidade da Região de Joinville (SC) com os de alunos de engenharia ambiental e farmácia bioquímica da mesma instituição. Os resultados obtidos através do Questionário de Depressão Beck, entretanto, não apontaram diferenças significativas entre os cursos. Em relação ao sexo, porém, foi observada significativa diferença, na medida em que 53,4% das entrevistadas apresentaram quadros depressivos, enquanto nos homens este índice caiu para 21,4%. Diferenças também puderam ser observadas entre os períodos do curso tendo em vista que o avanço na graduação mostrou correlação positiva com aumento na prevalência de sintomas. Os autores atribuem este último fator às exigências do curso como contato com pacientes e alto nível de cobrança por parte da sociedade. Hipóteses acerca da desigualdade de distribuição entre os sexos, por outro lado, não foram levantadas.

Cavestro e Rocha (2006) compararam índices de depressão e risco de suicídio entre estudantes de medicina, fisioterapia e terapia ocupacional da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. 342 estudantes participaram do estudo dos quais 67% foram sexo feminino, com idade média de 23 anos. A prevalência de transtorno depressivo maior foi de 10,5% no geral, tendo o curso terapia ocupacional uma prevalência de 28,2%. No que diz respeito ao risco de suicídio, a prevalência geral observada foi de 9,6% no geral, tendo os discentes de terapia ocupacional valores maiores (25,6%) novamente. Os autores levantam como hipótese para esta diferença uma possível maior atração de pessoas depressivas para o curso, ou a maior facilidade

deste público em comentar aspectos do seu funcionamento psicológico, tendo em vista a natureza mais “humanizada” desta profissão.

Andrade, Sampaio, Farias, Melo, Sousa, Mendonça, Moura Filho e Cidrão (2014), buscaram descrever os diferentes processos que interferem no sofrimento psíquico discente das escolas médicas do Ceará. O SQR-20 foi novamente utilizado e revelou incidências de transtornos psicológicos comuns entre 48,5% e 53,3% da amostra. A equipe argumenta que a formação em medicina representa um período de dúvidas, receios e tensões além da intensa disputa por notas, sendo necessário, portanto, que as IES tornem seus serviços de apoio mais integrados à execução dos currículos.

Outros aspectos relacionados a passagem de estudantes de medicina pela graduação também têm recebido atenção de pesquisadores. Assim, Tenório, Argolo, Sá, Melo e Costa (2016), avaliaram a saúde mental dos estudantes e suas possíveis associações com diferentes modelos de ensino entre duas escolas médicas de uma IES pública. Uma dessas instituições utiliza o método de ensino conhecido como Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que se caracteriza como uma metodologia educacional ativa que se apoia no trabalho com situações-problema; ao passo que a outra desenvolve suas atividades com base em modelos mais tradicionais.

Através dos grupos focais realizados pelos pesquisadores, os quais contaram com a participação de 78 estudantes sendo a maioria homens (52,6%), solteiros (85%) com idade média de 22 anos, foi possível observar que o processo educacional esteve associado ao sofrimento psíquico em alunos de ambas escolas. No entanto, nos estudantes da ABP os níveis de sofrimento foram menores. Este resultado indica que abordagens pedagógicas distintas são capazes de inferir não apenas nos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos, mas também em alguns fenômenos a ele associados.

Já as possíveis interlocuções entre o trote universitários e a saúde mental de estudantes de medicina de uma faculdade pública do interior de São Paulo foram investigadas por Lima, Ramos-Cerqueira, Dantas, Lamardo, Reis e Torres (2017). Para tanto, 447 alunos (58% mulheres, 99% solteiras, idade média 22 anos) responderam a questionários capazes de identificar características sociodemográficas e da vida acadêmica, apoio social, sintomas depressivos, uso problemático de álcool, e a prevalência de sintomas relacionado a transtornos mentais comuns, sejam eles: a Escala de Apoio Social (EAS), o Alcohol Use Disorder Identification Test (Audit), o Self Reporting Questionnaire (SRQ) e o Inventário de Depressão de Beck. Além disso, os

participantes também informaram se haviam sofrido trote que considerou abusivo e/ou se aplicou trote do qual se arrependeu posteriormente.

De acordo com os pesquisadores, 39,8% dos participantes afirmaram ter passado por trotes abusivos e 7,5% relataram já ter aplicado algum trote do qual se arreponderam ou se sentiram culpados posteriormente. A correlação entre as variáveis revelou que receber trote está estatisticamente associado ao sexo masculino e a procura por tratamento de saúde mental após o ingresso no ES. Praticá-lo, por sua vez, foi associado ao uso problemático de álcool. Diante disso, a equipe sugere que medidas de prevenção efetivas sejam adotadas.

Andrade, Tiraboschi, Antunes, Viana, Zanoto e Curilla (2016), por outro lado, publicaram estudo destinado à análise das vivências acadêmicas e sofrimento psíquico entre estudantes de psicologia. A escolha por graduandos deste curso se deu pelo fato de que, segundo os autores, o contato com o sofrimento humano pode induzir sofrimento psíquico neste público.

Para efeito do estudo, os autores elaboram um questionário com o objetivo de compreender os fatores mais relevantes que poderiam levar ao sofrimento psíquico, dificuldades de envolvimento e evasão do curso. O mesmo foi aplicado a 119 estudantes do 1º ao 5º semestre de uma universidade pública no interior de São Paulo. Destes, a maioria possuía entre 21 e 22 anos, quase 90% não exercia atividade remunerada, 48% moravam com colegas e 61% eram do sexo feminino. Os resultados mostraram que, da amostra total, 107 participantes consideraram que as atividades por eles desenvolvidas poderiam gerar algum tipo de sofrimento psíquico. Também foram apontados como quesitos nocivos à organização curricular, com destaque para a sobrecarga de atividades no final dos semestres. Também houve menção ao produtivismo e ao baixo incentivo à dedicação docente nas atividades de graduação. Por outro lado, o relacionamento entre pares, as atividades extracurriculares e o relacionamento com os professores foram apontados como elementos positivos na experiência universitária (Andrade et. al.2016).

Com foco graduandos do curso de Fisioterapia da Universidade Federal da Paraíba, Santos, Lucena, Rocha, Aragão, Gatto-Cardia, Carvalho e Barros (2012), comprometeram-se com a identificação do perfil sociodemográfico e análise da prevalência de situações indutoras de estresse. Participaram do estudo 58 acadêmicos, sendo 74% mulheres, 86,2 % solteiros, 60,3% moravam com os pais e 91,4% não exerciam atividades remuneradas. A idade média encontrada foi de 22 anos.

Para 91,4% destes estudantes, suas atividades na universidade são fontes geradoras de estresse. Destacam-se nesse cenário a falta de tempo para atividades de lazer, incertezas quanto ao futuro profissional, carga horária elevada do curso, volume

elevado de matérias para estudar, números de horas de sono insuficientes e dificuldade na gestão do tempo e no ensino/aprendizagem. Tal qual a maioria dos estudiosos, a equipe também recomenda que medidas de atenção aos estudantes.

Cabe-nos informar que os primeiros serviços de “higiene mental” e psicologia clínica destinados a estudantes no Brasil foram criados ainda em meados da década de 1950, na faculdade de medicina da Universidade Federal de Pernambuco com o objetivo de disponibilizar serviços psiquiátricos e psicológicos à graduandos em medicina. Na década seguinte, iniciativas semelhantes foram adotadas em IES federais nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Assis; Oliveira 2010). Portanto, o reconhecimento da necessidade de implementação de serviços deste tipo, não é recente nem nas instituições nem na literatura acadêmica.

Com base em estudo conduzido na Universidade Federal de São Carlos, Figueiredo e Oliveira (1995) afirmam que aconselhamentos, encaminhamentos psicoterápicos e orientações psicopedagógicas são tipos de intervenções básicas que podem ser adotadas pelas universidades no que diz respeito ao cuidado em SM tendo grande potencial. Todavia, segundo os autores, para que tais serviços sejam viáveis, seria necessário um número maior de profissionais como psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais e educadores.

De acordo com Schmidt (2004), é precisamente a dependência destes recursos que têm tornado a implantação efetiva dos serviços dificultosa. A modernização das universidades a partir de uma ótica neoliberal, segundo ela, agravou ainda mais os problemas estruturas das IES e conseqüentemente os serviços de cuidado ao estudante. Assim, à medida que a demanda por cuidados intensos nas universidades cresce, decresce a capacidade dos serviços em atender a satisfatoriamente demanda ou mesmo subsistir. Nesse sentido, ao investigar as possibilidades de acompanhamento e cuidado em atenção psicossocial e de saúde junto a documentos institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso, Assis e Oliveira (2010) constataram que não havia, até então, ações planejadas ou realizadas nesse sentido, realidade que, par aos autores, também pode ser generalizada para outras instituições.

Breve aproximação com estudos sobre Saúde mental de professores universitários

Embora a presente pesquisa tenha apenas discentes como sujeitos de análise, aproximações com publicações na quais professores foram investigados podem ser úteis para a visualização geral de aspectos relacionados à saúde mental no contexto das universidades. Deste modo, na medida em que a relação professor-aluno se

constitui em um importante fator que repercute na SM dos estudantes, é preciso atentar para o fato de que a atuação destes profissionais também pode estar sob a influência estressores relacionados ao seu labor.

Luz (2005), por exemplo, discute a produtividade e as condições da vida acadêmica. Assim, argumenta que o aumento do ritmo das atividades e da exigência por produtividade resulta em sofrimento e prejuízos à saúde. Para o autor, o trabalho intelectual incorporou a lógica das demais atividades econômicas, especialmente a partir da década de 1970, fazendo com que as universidades se tornassem em um ambiente altamente competitivo e corporativo. Não obstante, destaca que os danos repercutem também na saúde dos alunos e orientados, na medida em que os professores podem a eles direcionar as tensões e pressões sentidas.

Castiel e Sanz-Valero (2007) corroboram com este entendimento. Nesse sentido, argumentam que a luta por publicações de artigos, que aumenta significativamente a chance de abertura e manutenção de grupos de pesquisa, chegou a um patamar aparentemente irreversível. Como resultado há perda de qualidade na produção acadêmica e na qualidade de vida dos envolvidos. Assim, ressaltam a importância da desconstrução do modelo neoliberal que naturalizou no ambiente acadêmico o “desperdício de vidas” (sic) e a reprodução de iniquidades sociais.

De acordo com Borsoi (2012), a chamada “modernização” adotada pelas universidades, caracterizada principalmente pela busca do aumento da eficiência, pela flexibilização de atribuições e redução de custos, transformou as IES em prestadoras de serviços ao mercado. A incorporação dessas características inerentes ao capitalismo intensificou o trabalho ao mesmo tempo em que o tornou mais precário. Deste modo instalações como salas de aulas, laboratórios, bibliotecas sofrem com a deterioração; e os serviços se tornaram ainda mais burocráticos, tendo impactos negativos tanto no trabalho quanto na saúde dos docentes.

A fim de melhor investigar a intensificação do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores, o autor realizou uma pesquisa junto a 96 docentes da Universidade Federal do Espírito Santo. Do total dessa amostra, 58% eram homens e 42% mulheres, com idade média de 47 anos. A maioria eram casados ou em união estável, com filhos e residência própria. Os dados foram coletados por meio de um instrumento denominado “Protocolo de estudo sobre trabalho docente”. O mesmo é composto por perguntas referentes a fatores como jornada de trabalho; sentimentos relacionados ao trabalho, saúde e ao modo de organização do tempo liberado do trabalho; impressões sobre a própria atuação como docente e impressões sobre a

universidade e perspectivas quanto ao futuro. Os resultados demonstraram que parte significativa das atividades desenvolvidas são vistas como desgastantes e desnecessárias. Em relação aos elementos que causam maior desgastes, houve prevalência do trabalho com colegas, sinalizado por mais de 2/3 da amostra. Como resultado, mais de 80% relataram ter procurado atendimento médico ou psicológico nos últimos dois anos por queixas relacionadas ao trabalho.

Gradella Junior (2010), por sua vez, conduziu uma pesquisa junto a 71 docentes de universidade públicas. Os dados revelaram que um 1/3 dos participantes passaram a apresentar problemas de saúde após o ingresso na universidade. Destes, 15% foram relacionados à organização do trabalho, 5% às condições de trabalho e 2% concomitantemente às condições e à organização do trabalho. Observou-se também o predomínio de distúrbios psicossomáticos como gastrite, úlcera nervosa e fistula intestinal. Falta de estrutura para a realização das tarefas e fatores psicológicos relacionados à organização do trabalho foram os fatores com maior relato de descontentamento.

Já Coutinho, Magro e Budde (2011) entrevistaram 18 professores de universidades comunitárias de Santa Catarina. O instrumento desenvolvido para pesquisa foi um questionário semiestruturado com questões referentes à trajetória profissional, condições, carga, ambiente e relações sociais no trabalho, pressões e estratégias de resistência etc. A partir das análises das respostas, os autores intensificaram três categorias explicativas, dentre as quais “vivências de prazer e sofrimento psíquico”. Como fatores relacionados a estas vivências, estiveram a carga horária, precarização dos contatos, competitividade, pressão por publicação e número de atividades a serem realizadas. Em pesquisa com método semelhante, além de identificar cargas horárias que superavam 60 horas semanais, Bernardo (2014) também observou frequentes relatos de desgaste mental e sensação de incapacidade entre professores.

Embora estes estudos representem apenas uma pequena parcela da literatura disponível sobre SM entre docentes universitários, é possível identificar certo padrão nos resultados. A precarização do trabalho, especialmente no que se refere à carga horária e infraestrutura das universidades, são frequentes nos estudos. No entanto, o produtivismo ocupa posição de destaque tanto por ser presente em todas as publicações, quanto pelo peso a ele atribuído nas vivências de adoecimento e sofrimento. Ademais, é importante lembrar que a posição de classe dos estudantes não os permite acionar profissionais de saúde da rede particular com a mesma facilidade

que os professores; e a assistência estudantil, quando existe é insuficiente. Os acessos às redes de atenção à saúde pública do Sistema Único de Saúde também encontram obstáculos em função dos conhecidos problemas da rede.

Pode-se concluir, portanto, que o sofrimento psíquico e os prejuízos a saúde mental relacionados à universidade podem atingir os diferentes grupos ali presentes. Todavia, há que considerar as especificidades intrinsecamente relacionadas a cada um destes grupos, seja no que diz respeito aos elementos desencadeadores desse sofrimento (como necessidade de adaptação ao ensino superior ou precarização do trabalho), seja no próprio modo pelo qual estudantes e professores se inserem na estrutura social em nível micro (IES's) e macro (sociedade em geral), o que lhes concede condições de vida e saúde diferenciadas.

Considerações gerais sobre o atual estado da arte

A saúde mental de estudantes universitários é abordada por pesquisados brasileiros há pelo menos seis décadas. No entanto, a necessidade de maior aprofundamento e debate sobre o tema continua sendo sinalizado tanto por estudiosos, quanto pela comunidade acadêmica (Venturini; Goulart, 2016).

Mesmo incipientes, os estudos são capazes de oferecer importantes contribuições. Deste modo é possível constatar que as bruscas mudanças de vida ocasionadas pelo ingresso na universidade são constantemente associadas a efeitos negativos a SM. Os últimos semestres na universidade, também são frequente identificados como um período marcado por intensa ansiedade e insegurança. Desta vez, pesam a incerteza frente ao futuro profissional e a real competência técnica adquirida durante a graduação. Portanto, os momentos iniciais e finais da graduação se constituem em pontos críticos no que tange a saúde mental dos universitários.

O afastamento dos vínculos sociais de origem, hábitos inadequados de alimentação, sono e atividades de lazer, e a necessidade de maior engajamento das IES em promover ações e políticas de atenção ao corpo discente completam a lista dos fatores mais recorrente na literatura científica. Por fim, quando comparado a população em geral, universitários tendem a ter piores índices de depressão, ansiedade, sono e atividade física. Na medida em que tal cenário se repete em diferentes instituições em várias localidades do país podemos afirmar que, embora existam particularidades em cada contexto, há também uma certa cultura geral que compromete a qualidade de vida da comunidade acadêmica.

Por outro lado, é importante destacar que as pesquisas da área no Brasil apresentam consideráveis limitações. Estudos epidemiológicos são raros e os que existem carecem de rigor metodológico e estatístico, sendo constantes aqueles cuja amostra se delimita a grupos específicos de acordo com o curso. Tal característica já fora observada por Cerchiari et. al (2005) e parece persistir.

Outra importante deficiência diz respeito à maneira pela qual os aspectos sociais são abordados. Os trabalhos, em sua maioria, se restringem a coletar estes dados por meio de questionários sociodemográficos que nada mais fazem além de arrolar informações descritivas como idade, sexo e renda. Em muitos casos, não são propostas hipóteses ou modelos explicativos para a algumas das relações encontradas, como por exemplo o fato de estudantes mulheres estarem recorrentemente mais sujeitas a prejuízos à saúde mental. Além disso, chamamos atenção para o quesito racial que quase nunca é considerado pelos pesquisadores, apesar do seu papel em questões sociais e de saúde e doença ser conhecido (ver capítulo 2). Isto nos leva a pensar que raça e gênero ainda são categorias analíticas preteridas em nosso meio, sendo observadas preferencialmente por estudos com foco especial em sua análise. Na medida em que ambas dimensões são estruturantes das relações sociais, é preciso abordá-las transversalmente a fim de que as respostas construídas pela academia sejam mais fidedignas às realidades pretensamente observadas.

Definições e justificativas acerca dos conceitos empregados também são deficitárias. Como resultado, termos como “vida universitária”, “vivência universitária” e “experiência universitária”; “sofrimento psíquico” e “sofrimento mental”; “saúde mental”, “bem-estar mental”, “bem-estar subjetivo” e “bem-estar emocional”; são usados aparentemente como sinônimos sendo difícil a diferenciação entre eles e a apreciação de possíveis particularidades analíticas.

Além disso, questionamos o uso massivo de questionários fechados tipo survey. Apesar de reconhecermos a sua importância em pesquisas quantitativas que podem, dentre outros pontos, apresentar o panorama geral do fenômeno e assim como modelos explicativos de correlação ente variáveis, destacamos que os estudantes têm sido pouco ouvidos no que diz respeito à relação entre VU e SM. Nesse sentido, a restrição da possibilidade de respostas que caracterizam estes instrumentos pode engessar o desenvolvimento de novas categorias de análise e modos de interpretações. Instrumentos comuns a pesquisas de natureza qualitativa, por outro lado, apresentariam maior sensibilidade a questões emergentes possibilitando maior aproximação das especificidades do grupo. No entanto, salientamos que ambos os métodos não são

mutualmente excludentes e nem tampouco em si mesmos superiores ou inferiores. Acreditamos que pesquisas quantitativas e qualitativas devem ser vistas como complementares, uma vez que, isoladamente, ambas as abordagens apresentam consideráveis limitações (Günther, 2006).

Para exemplificar como pesquisas qualitativas podem ser especialmente úteis para o tema, dado a estado atual dos saberes, citamos o estudo conduzido por Costa (2010). Nele, o autor investigou o modo pelo qual o sofrimento psíquico é vivido por jovens estudantes universitários por meio de entrevistas abertas e etnografias. Participaram do estudo um total de 20 estudantes em sua maioria vinculados à Universidade Federal de São Carlos. Entre as principais constatações resultantes da pesquisa, figura o fato de que a vivência universitária se configura em um espaço privilegiado para a emergência de um tipo de sofrimento, o psicológico, por meio do qual os estudantes irão construir e reconstruir seu “ser sujeito”. Este ser sujeito comporta as maneiras pelas quais cada Pessoa irá se relacionar consigo e com o mundo. Assim, o sofrimento psicológico pode colaborar para o crescimento destes sujeitos desde que logrem sucesso em enfrentá-lo e superá-lo por meio da construção de novos aprendizados. Aprendizados que “inicialmente, favorecem o fortalecimento de uma ‘saúde mental’ que se encontrava fragilizada, mas que, posteriormente, servirá também à transformação deste estudante num “sujeito maduro para a vida” (Costa, 2010, p. 58).

Portanto, é possível observar que o método empregado no estudo possibilitou a visualização do sofrimento de modo particular. Assim, a vivência universitária não foi reduzida a um mero fator de risco à saúde mental, pois não se relaciona apenas com uma suposta doença. Antes, trata-se de um espaço onde o sofrimento psicológico se relaciona com a totalidade da Pessoa. Nesse sentido, seu atravessamento não se dá em termos de sucumbir ou resistir a uma patologia, mas em vias de gerar mudanças de pensamentos e hábitos, motivo pelo qual é dado fundamentalmente como uma etapa de transição.

Por fim, é notável o predomínio de pesquisas com foco em estudantes de cursos da área de saúde. O conteúdo destes, e a natureza das atividades desenvolvidas pelos jovens estudantes tendem a justificar o interesse dos acadêmicos. Todavia, a maior sujeição deste público a prejuízos em saúde mental pode ser questionada a partir da observação de dados empíricos como os de Castro e Rocha (2006); e Moro, Vale e Lima (2005). Talvez, esta preferência se deva ao fato de que grande parte dos estudos em saúde mental continue sendo desenvolvidos por acadêmicos da “área da saúde”, compreensivelmente mais imersos em seu próprio meio.

De acordo com Minayo (2006), a aplicação de métodos das ciências humanas no campo da saúde auxilia na melhor compreensão acerca dos valores culturais e representações, opiniões e crenças sobre saúde e enfermidades dos sujeitos e grupos; contribui para a contextualização de sujeitos e para a visualização dos enlaces entre saúde/doença e realidade social. Por este motivo, acreditamos que esforços de pesquisa que dialoguem com campos diferenciados do saber podem contribuir para a compensação destas lacunas.

Finalmente, ressaltamos que as IES também podem ser locais benéficos à saúde dos seus agentes. Oliveira (2016a) analisou as normativas da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB e concluiu que as medidas adotadas, ainda que não se refiram diretamente à saúde, já trazem alguns benefícios aos estudantes e poderiam ser ainda mais úteis. Essa possibilidade, contudo, depende em parte de que outras pesquisas sejam realizadas atentando-se para a escuta dos sujeitos aos quais se destinam as ações. O mesmo autor ainda ressalta que as universidades são ambientes estratégicos para a promoção da saúde na medida em que nelas os sujeitos passam boa parte dos dias e desenvolvem atividades acadêmicas, sociais e de lazer. No entanto, para que as mesmas atinjam este potencial é preciso que estas instituições assumam para si tal responsabilidade propondo-se a repensar a sua estruturação física, política e curricular (Oliveira, 2017).

4. Metodologia

Este capítulo está destinado a apresentar os objetivos, as hipóteses e os métodos de trabalho originalmente pensados quando da elaboração do projeto de pesquisa que deu origem à presente dissertação de mestrado, assim como as modificações e adaptações feitas em cada um destes elementos resultantes da inserção factual no campo. Deste modo, uma vez realizada a pesquisa, temos condições de avaliar criticamente o quanto nossas hipóteses e construções metodológicas possuíam de acertos, incertezas e equívocos.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo geral

Este trabalho teve por objetivo analisar as relações entre vida universitária e saúde mental dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL), localizado em Cachoeira – BA. Após a realização do trabalho e, tendo em vistas os resultados de nossas análises, consideramos tê-lo contemplado satisfatoriamente, apesar de reconhecermos limitações principalmente em termos do perfil dos participantes.

4.1.2 Objetivos específicos

- (1) Observar as ocorrências de sofrimento e adoecimento mental entre estudantes de graduação da UFRB – CAHL participantes da pesquisa;
- (2) Identificar as atribuições subjetivas de causalidade de sofrimento/adoecimento entre estes;
- (3) Analisar aspectos mais destacáveis da Vida Universitária do grupo, e como os mesmos se inter cruzam com a saúde mental.

4.2 Hipóteses

As hipóteses adotadas neste trabalho foram construídas com base no estudo da literatura sobre o tema e de reflexões provenientes de nossa própria inserção no campo de pesquisa. Deste modo, inicialmente, consideramos que a vida universitária pode engendrar vivências de sofrimento psíquico comprometendo a saúde mental dos estudantes em decorrência de fatores como a competitividade entre pares; o estabelecimento de padrões verticalizados de relacionamento entre discentes, docentes e servidores; a reprodução do preconceito racial e da discriminação de gênero no ambiente acadêmico; o distanciamento dos vínculos familiares e sociais a partir do

ingresso no ensino superior, as dificuldades de adaptação à nova rotina, o acesso insuficiente a mecanismos públicos de saúde, assistência social, lazer, cultura e alimentação adequada.

Apesar de propormos discussões mais detalhadas no capítulo seguinte é importante destacar, de antemão, que parte destas hipóteses não puderam ser efetivamente corroboradas com nossos achados de campo. A competitividade entre pares, por exemplo, não se mostrou como um fator relevante no ambiente observado ao passo que outros elementos outrora ignorados, como a pressão por recompensar o esforço da família em manter os estudantes na universidade, emergiram como elementos de considerável impacto na SM. Ao que nos parece, este cenário é decorrente de certas especificidades da IES em debate e do seu público e, por isso, não puderam ser antecipadas a partir da leitura de estudos anteriores conduzidos em outros contextos.

4.3 Justificativa metodológica

A heterogeneidade teórica e epistemológica que caracteriza as ciências sociais como um campo fundamentalmente diverso, imprime ao pesquisador a tarefa inicial de optar por uma determinada estratégia de investigação. Autores como Goldenberg (2009), Gil (2008) e Chalmers (1993), argumentam que a adequação do método á pesquisa depende de fatores como os objetivos a serem alcançados, os avanços e lacunas herdados de trabalhos anteriores, de características e afinidades do próprio pesquisador, do tempo e recursos disponíveis etc. Assim, não há um modelo em si mesmo superior aos demais, cabendo ao responsável pelo estudo este julgamento. Deste modo, além de comunicar ao público o método escolhido e os passos da pesquisa escolhido, é preciso também justificar tal escolha.

Em primeiro lugar, tal como demonstrado nas seções anteriores, a condição mental dos sujeitos está intrinsecamente relacionada com a estrutura do ambiente sociocultural que os circunda, uma vez que a “economia psíquica” predominante em um dado contexto servirá de base tanto para a construção dos processos de subjetivação de modo mais amplo, como para o estabelecimento das vias de vivência e expressão dos sofrimentos e adoecimentos. Cabe retomar, no entanto, que a interação entre psiquismo e o mundo social não se dá por via única. Isto é, nem a *psiqué* é determinado pelo social, nem o social se constitui como mero reflexo do coletivo das subjetividades individuais. Antes, estas dimensões se modificam mutuamente. A relação estabelecida, portanto, entre vida universitária e sofrimento psíquico deve ser concebida em termos

dialéticos. De acordo com Marconi e Lakatos (2007), a dialética presume que os elementos, especialmente aqueles investigados pelas ciências sociais, não são objetos isolados e fixos, mas estão em constante interação e transformação. Como consequência, ao avaliar uma determinada situação, deve-se atentar para os “laços necessários e recíprocos” que explicam as facetas da realidade.

A abordagem metodológica adotada para fins desta investigação foi construída tendo admitido que a relação entre sujeito e contexto se dá em termos dialéticos. Deste modo, a análise dos dados obtidos como resultado desta intervenção deverá buscar elucidar os nuances desta relação, notadamente quais aspectos se destacam como relevantes para o tema e como eles interagem impactando-se mutuamente. Nesse sentido, para sinalizar a relação dialética estabelecida entre Vida Universitária (VU) e Saúde Mental (SM), utilizamos, neste trabalho, a expressão VU - SM. Ao optar por esta perspectiva, nos afastamos da intenção de estabelecer explicações lineares em termos de causa-efeito, uma vez que, além de ser inconsistente com a perspectiva teórica aqui adotada, os métodos utilizados não permitiriam tal conjectura.

Não obstante, o método qualitativo nos parece mais adequado. Neste tipo de abordagem os autores não estão preocupados em elaborar leis gerais que regem o fenômeno estudado, tampouco apoiam a validade de seus argumentos em métodos estatísticos. De acordo com Goldenberg (2009), estudos qualitativos consistem em descrições detalhadas que buscam compreender os indivíduos em seus próprios termos. São estes termos, isto é, as interpretações que os sujeitos constroem sobre o mundo, que motivam seus comportamentos e criam o “próprio mundo social” (Bauer; Gaskell, 2002), o que justifica a sua importância no campo das ciências humanas. Desde modo, em pesquisas de natureza qualitativa, predomina a busca por compreender uma dada realidade de maneira profunda, em detrimento de apreciações gerais sobre universos mais amplos.

Embora na pesquisa qualitativa exista uma variedade de procedimentos para coleta ou produção de dados, tais como etnografia, análise documental, entrevistas individuais, entrevistas grupais, entrevistas narrativas, observação participante; assim como para análise dos resultados, onde podemos citar a análise de conteúdo, análise de discurso e análise da conversação e da fala (Bauer; Gaskell, 2002; Marcone; Lakatos, 2007); para efeito deste trabalho, optamos pela utilização de entrevista semiestruturada acrescida de mais dois questionários. Todos os instrumentos, assim como os procedimentos de produção e interpretação dos dados, são detalhados nas

seções subsequentes. Em suma, este trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados individual e corte transversal.

4.4 Procedimentos de campo

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de (a) convites em salas de aula do campus, no caso das turmas se adequavam aos critérios de inclusão; (b) cartazes de divulgação da pesquisa fixados em espaços públicos de grande circulação (mural de eventos e balcão da copiadora), e (c) postagens em grupos de redes sociais (facebook e whatsapp). Esta última resultou em maior engajamento efetivo na pesquisa, apesar de ter facilitado a concentração dos participantes em determinado subgrupo (estudantes de serviço social). Cabe lembrar que em todos estes procedimentos eram fornecidas informações sobre os objetivos da pesquisa, a justificativa e os métodos a serem empregados, além dos dados telefônicos e endereços de e-mail dos pesquisadores responsáveis

O dia, hora e local para a participação na pesquisa foram definidos prévia e individualmente com cada um dos voluntários. Em seguida, era feita a reserva do espaço físico junto ao setor responsável da instituição. Todos os instrumentos utilizados foram aplicados na mesma ocasião junto a cada participante. As respostas das entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente convertidas em texto.

4.5 Instrumentos

4.5.1 Entrevista semiestruturada (Anexo I)

As entrevistas são uma das ferramentas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais tanto por sua flexibilidade, que permite a utilização por diferentes pesquisadores em diferentes contextos, quanto pela possibilidade de acesso a informações sobre como as pessoas pensam, sentem, se comportam e explicam o mundo a sua volta (Gil, 2009). De acordo com Bauer e Gaskell (2002), este instrumento costuma ser o ponto de partida a partir do qual é possível construir esquemas interpretativos a respeito da narrativa dos agentes.

A entrevista pode ser então definida, sucintamente, como uma técnica em que o pesquisador formula perguntas ao participante tendo em vista os interesses de sua investigação (Gil, 2009). Cabe destacar, no entanto, que esta ferramenta pode ser estruturada de diferentes maneiras, variando entre modelos rigidamente padronizados,

assistemáticos e projetivos (Bauer; Gaskell, 2002). Além da estrutura propriamente dita, pode-se também optar pela aplicação de maneira individual ou coletiva, sendo esta última também conhecido como grupo focal. Apesar do fato de muitas destas possibilidades serem coerentes com a proposta aqui apresentada, o modelo selecionado para este estudo foi a entrevista semiestruturada de aplicação individual. Em entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo em que é possível apresentar aos participantes perguntas pré-elaboradas com base na revisão de literatura e nas hipóteses levantadas, também é permitido ao pesquisador fazer novos questionamentos a fim de melhor explorar questões não previstas à época do planejamento.

No que diz respeito à aplicação individual, mesmo reconhecendo o potencial dos grupos focais em promover conversações ricas em diversidade e detalhes, há que se considerar a natureza do tema abordado e o contexto em que será investigado. A SM ainda é permeada por uma série de tabus e pré-conceitos que poderiam inibir certos relatos dos participantes, haja vista que muitos deles provavelmente são ou serão colegas de estudo ou membros do mesmo círculo social. Por outro lado, entrevistas individuais são mais recomendadas quando seu conteúdo alude experiências pessoais e podem provocar certa ansiedade (Bauer; Gaskell, 2002).

Embora seja um método bastante útil em pesquisas qualitativas, as entrevistas não são isentas de limitações. Como exemplo, podemos citar eventuais dificuldades de comunicação entre ambas as partes, falta de motivação do entrevistado em responder as perguntas, respostas falsas etc. (Gil, 2009; Marcone; Lakatos, 2003). Além disso, a coleta de todas as informações relevantes para o estudo por meio de entrevista poderia fazer com que a mesma ficasse demasiadamente longa e exaustiva, além de produzir uma quantidade massiva de material a ser posteriormente transcrito. Por este último motivo, optamos por complementar a entrevista com dois outros questionários (anexos III e IV) capazes de coletar algumas informações de modo mais objetivo e econômico. Tais instrumentos serão igualmente detalhados.

Em resumo, a entrevista semiestruturada foi escolhida como um dos métodos de investigação para este estudo pois permite os pesquisadores ouvir aos participantes de modo direto e flexível possibilitando, deste modo, a obtenção de um considerável volume de informações segundo o parecer pessoal do entrevistado. Assim como as hipóteses, as questões do instrumento foram previamente formuladas com base em estudo da literatura pertinente ao tema.

4.5.2 Questionário de Identificação, Desempenho acadêmico e Bem-Estar-estar geral - IDB (Anexo II)

Adaptado⁹ especialmente para efeito desta pesquisa, este questionário reúne informações sobre características sociodemográficas, formação e desempenho acadêmico e bem-estar geral dos participantes.

4.5.3 Self-Reporting Questionnaire SRQ-20 (Anexo III)

SRQ-20 é um instrumento recomendado pela Organização Mundial da Saúde para a averiguação do nível de suspeição de morbidades psiquiátricas não-psicóticas em estudos comunitários ou na atenção básica (Gonçalves; Stein; Kapczinski, 2008). O instrumento foi validado no Brasil ainda na década de 1980, e desde então tem sido bastante utilizado em pesquisas, inclusive com estudantes universitários. Gonçalves, Stein e Kapczinski (2008), realizaram novo estudo de validação e observaram que o SQR-20 continua obtendo resultados satisfatórios em relação às propriedades psicométricas. O mesmo possui 20 itens divididos em quatro dimensões fatoriais: comportamento ansioso e depressivo; decréscimo de energia; sintomas somáticos e humor depressivo. É auto preenchível e pode ser aplicado individual ou coletivamente (Santos; Araújo; Oliveira, 2009). A escolha do SRQ-20 justifica-se pela sua comprovada capacidade de discriminar indicadores de adoecimento mental em grupos populacionais, o que permitirá a visualização de como o fenômeno em questão se apresenta entre os participantes.

4.6 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa estudantes matriculados em cursos de graduação do CAHL/UFRB. A escolha deste *campus* deu-se, em parte, pela carência do estudo sobre o tema com estudantes de humanidades, haja vista que a maioria dos autores têm se direcionado a graduandos de cursos de saúde; e em parte por questões de conveniência, na medida em que o tempo e os recursos disponíveis tornam a cobertura total da universidade quase inexecutável, especialmente por ser uma instituição *multicampi*.

Entre os estudantes do CAHL, optamos, inicialmente, por selecionar aqueles vinculados aos cursos com maior, média e menor demanda de ingresso no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Portanto, foram convidados os alunos dos cursos de Serviço social, Museologia e Cinema e Audiovisual, para os quais a relação candidata x vaga

⁹ Do material original elaborado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para a pesquisa intitulada: “*Em busca da felicidade química: padrões de consumo de substâncias psicoativas entre estudantes de graduação da UFPE*”. O mesmo nos foi cedido pela professora Prof^a Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte, responsável pela pesquisa e integrante do referido programa.

no SISU eram em média 44, 20 e 14, respectivamente¹⁰. Esse delineamento fora estabelecido com base na hipótese de que a competição entre pares é um fator importante na VU – SM, como disposto na literatura. Assim, essa “amostragem” nos permitiria visualizar o fenômeno em ambientes mais e menos competitivos. No entanto, ao decorrer das primeiras entrevistas tal hipótese não foi corroborada. Além disso, estudantes de outros cursos demonstraram interesse em participar, alegando terem significativas contribuições por suas histórias na universidade”. Como resultado, concluímos que manter o desenho inicial iria, potencialmente, proporcionar mais perdas do que ganhos analíticos, motivo pelo qual decidimos subtrair este critério de inclusão e estender a possibilidade de participação à todos os discentes do CAHL independente do curso, desde que estivessem cursando pelo menos o segundo semestre do mesmo.

4.7 Aspectos éticos

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos relacionada à temática de saúde, alguns procedimentos precisam ser realizados para assegurar a integridade dos envolvidos. Portanto, por meio da Plataforma Brasil, o projeto foi submetido a um comitê de ética vinculado ao Sistema Nacional e Unificado de Pesquisa Envolvendo Seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), recebendo parecer favorável (CAAE: 81287517.5.0000.0056 / N° do parecer: 2.539.330) (anexo IV).

Destacamos que no início de cada um dos procedimentos foram reforçadas as informações a respeito dos objetivos, métodos e dos riscos envolvidos na pesquisa, estando a efetiva participação condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - anexo V). O TCLE é um instrumento de caráter obrigatório que visa garantir aos participantes o direito de ser esclarecido a respeito dos objetivos, métodos, riscos e benefícios associados à pesquisa antes, durante ou após sua execução. O mesmo também assegura a privacidade das informações, assim como a possibilidade de interrupção dos procedimentos a qualquer momento sem prejuízos de qualquer natureza.

4.8 Análises de dados

¹⁰ De acordo com Dados do Sistema de Seleção Unificada - SISU 2016.1, disponíveis em https://ufrb.edu.br/portal/images/documentos/prosel/concorrencias/concorrencencia_2016.1.pdf, acesso em 20/07/2018, às 15:30 minutos.

A análise do material coletado por meio das entrevistas foi realizada com base nas técnicas de análise de discurso. Tal técnica possui fundamento epistemológico no construcionismo e pressupõe que a maneira pelo qual as pessoas reconhecem o mundo a sua volta é histórica e culturalmente construída. Além disso, se compromete em explorar o modo pelo qual estes conhecimentos estão vinculados a ações práticas. Embora seja difícil estabelecer etapas precisas para a construção de esquemas de codificação e análise nesta técnica, alguns procedimentos são comuns aos analistas do discurso. São eles: a transcrição, a leitura cética, a codificação e análise do discurso (Gill, 2008). Deste modo, primeiramente foi realizada a transcrição literal das entrevistas realizadas por meio do gravador de áudio. Em seguida, foi feita uma leitura minuciosa do material resultante e identificado os principais conteúdos emergentes. Para alguns destes conteúdos, foram então categorizadas de acordo com a proximidade dos sentidos identificados nas falas, como por exemplo: dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, sobrecarga no final dos semestres, dependência financeira da família etc.

Por fim, as respostas oriundas dos questionários IDB e SRQ-20 foram somadas aos resultados das entrevistas a fim de que o conteúdo destas fossem intercruzadas com fatores socioeconômicos, acadêmicos e de SM dos participantes. O cruzamento destas informações forneceu subsídios mais detalhados e diversificados para as análises, enriquecendo o material resultante.

5. Resultados e discussões

Foram realizados, no total, dezoito procedimentos de campo nos quais foram utilizados a entrevista semiestruturada e os demais instrumentos, de acordo com o planejado e ilustrado na figura 1. As coletas tiveram início em 19 de março de 2018 e término em 18 de junho do mesmo ano, não havendo desistências ou retirada de consentimentos por nenhum participante.

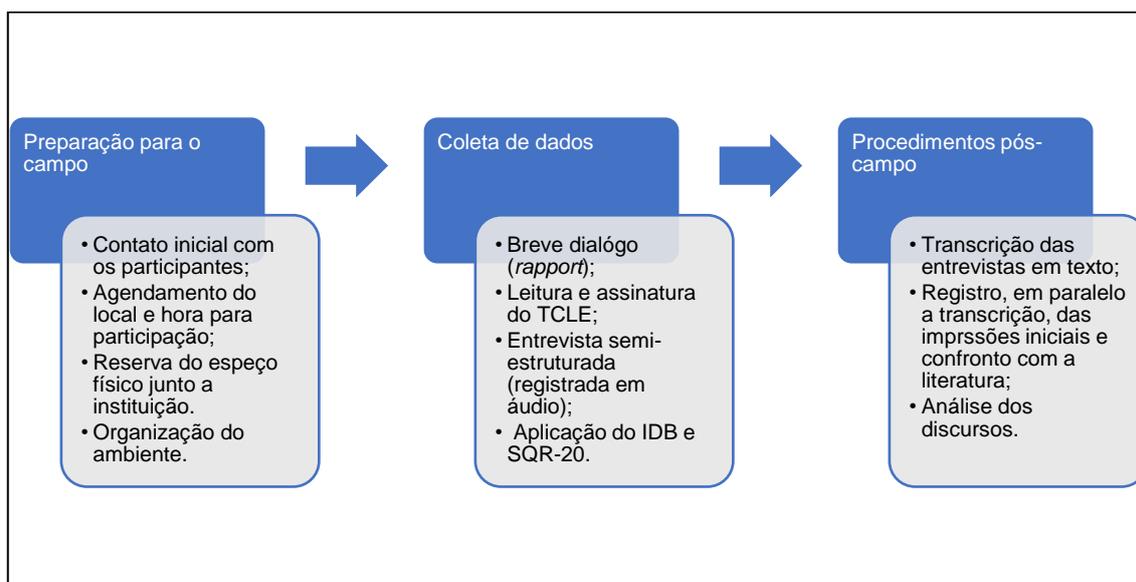


Figura 1 - diagramação dos procedimentos de campo

A duração das entrevistas variou de 14 a 94 minutos, com média aproximada de 40 minutos. No total, as respostas dos participantes resultaram em 11 horas e 50 minutos de gravação em áudio, posteriormente transcritas em um total de 157 laudas. Ademais, ambos os questionários também foram satisfatoriamente respondidos.

O principal objetivo do presente capítulo é então explorar os resultados das análises resultantes dos procedimentos descritos. Para tanto, inicialmente apresentamos uma síntese das principais características do perfil dos participantes destacando características como curso, idade, renda familiar e raça. Discutimos também nesse segmento as possíveis motivações dos estudantes para a participação no estudo, assim como o escore médio do grupo no SQR-20.

Em seguida, retomamos a discussão teórica sobre a conceituação de VU destacando os marcadores do seu início e suas principais características para, na sequência, e utilizando-se de pontualmente de uma perspectiva etnográfica (sem fortes intuítos sistemáticos), observar as suas especificidades em relação ao território geográfico e simbólico do CAHL.

A seguir, exploramos as concepções predominantes do grupo acerca da SM a luz do conceito de Representações Sociais e então abordamos os principais elementos que perpassam a relação entre vida universitária e saúde mental no contexto em debate. É importante descartar que alguns pontos desta relação (VU - SM) foram abordados em capítulos anteriores. No entanto, optamos por retomar e analisar alguns destes a fim de destacar sua relevância e apreciá-los com maior minúcia e robustez teórica.

Por fim, são discutidos os principais recursos acessados pelos estudantes em situação de sofrimento e propostas medidas que podem ser adotadas como possíveis pontos de partida em prol da melhoria do bem-estar dos estudantes.

5.1 Perfil dos participantes

Uma descrição sucinta dos aspectos sociais e acadêmicos dos estudantes é apresentada na tabela 1. Dentre outros aspectos, nota-se que grande parte do voluntariado é do sexo feminino e cursa serviço social. Nesse sentido, é importante retomarmos algumas opções metodológicas adotados neste estudo.

Como descrito, optamos por estender a possibilidade de participação a qualquer discente matriculado no CAHL sem restrições de curso, vivência prévia de adoecimento mental decorrente do ingresso na universidade, ou vinculação a programas de atenção à saúde mental. Tal abordagem tem como vantagem a oitiva de estudantes com experiências diversas no que diz respeito à relação SM-VU, desde os mais aos menos impactados. De fato, esse desenho nos permitiu entrar em contato com uma variedade maior de vivências, sendo possível observar essa relação tanto em discentes que relatam severo sofrimento psíquico em sua VU, quanto naqueles que não relatam tais dificuldades.

No entanto, como se observa, houve acentuada concentração de estudantes em apenas um dos cursos da instituição o que pode ser decorrente em parte do fato de que atuei, entre os anos de 2014 a 2016, como professor substituto do CAHL/UFRB vinculado ao curso de Serviço Social. Nesse sentido, embora a pesquisa tenha sido divulgada para todo o *campus*, a familiaridade da minha presença no curso de Serviço Social, mesmo entre discentes do curso para as (os) quais não ministrei nenhuma disciplina, pode ter facilitado a decisão de voluntariar-se por parte desse grupo específico dos estudantes. Dado também que o público do referido curso é predominantemente feminino, isso ajuda a explicar o motivo pelo qual a participação de outras identidades tenha ocorrido em menor número.

Esta característica da dos participantes pode ter impacto direto nos resultados. Apesar da literatura mostrar que alguns dos principais elementos observados na relação VU-SM como o excesso de atividades acadêmicas, a dificuldade de adaptação ao nível superior e o afastamento dos vínculos sociais de origem, tendem a se repetir em diferentes cursos e instituições, trabalhos como os de Andrade et. al. (2016) e Tenório et. al (2016), por outro lado, sugerem que diferentes cursos ou mesmo estratégias de ensino podem trazer certas particularidades às experiências dos estudantes. Nesse sentido, um perfil mais diversificado poderia resultar em constatações mais representativas do *campus*, sendo essa umas das limitações a se considerar nesta pesquisa. Por outro lado, se levarmos em conta as características particulares do corpo discente do curso de Serviço Social, tanto no Centro de Artes, Humanidades e Letras, como em outras universidades brasileiras, o presente estudo poderá servir como referência comparativa a trabalhos que tematizem a vivência dos estudantes do referido curso dentro da UFRB ou em outras instituições de ensino superior do país, sejam elas públicas ou privadas.

Identificação	Idade em anos	Raça/etnia	Sexo	Renda mensal familiar (em R\$)	Renda para despesas pessoais por mês (em R\$)	Curso	Semestre	Ingresso por sistema de cotas	Período do curso	SQR - 20
1.	21	Parda	Feminino	330,00	330,00	Serviço social	201.1	Sim	Noturno	13
2.	29	Negra	Feminino	3.816,00	400,00	Serviço social	2015.1	Sim	Diurno	10
3.	25	Parda	Feminino	4.753,00	954,00	Serviço social	2015.2	Não	Diurno	17
4.	21	Negra	Feminino	1.431,00	Não informado	Serviço social	2015.2	Sim	Diurno	7
5.	25	Indígena	Feminino	1.908,00	900,00	Serviço Social	2015.1	Sim	Diurno	15
6.	19	Indígena	Feminino	1.800,00	900,00	Serviço Social	2016.1	Sim	Noturno	16
7.	23	Preta	Feminino	4.500	Não informado	Serviço Social	2015.1	Não	noturno	9
8.	32	Parda	Feminino	4.300,00	500,00	Serviço Social	2013.2	Sim	Diurno	10

9.	33	Negra	Feminino	6.000,00	100,00	Serviço social	2013.2	Sim	Diurno	9
10.	22	Negra	Feminino	2.500,00	600,00	Serviço social	2014.1	Não	Diurno	12
11.	30	Parda	Feminino	1.400,00	400,00	Serviço social	2014.2	Não	Diurno	12
12.	25	Negra	Feminino	1.900,00	500,00	Serviço social	2013.2	Não	Diurno	12
13.	20	Mestiço	Masculino	1.800,00	550,00	Serviço social	2015.1	Não	Noturno	11
14.	21	Não informado	Não binário	990,00	440,00	Cinema e Áudio visual	2016.2	Sim	Integral	11
15.	33	Negro	Feminino	Não informado	Não informado	Serviço social	2014	Não	Noturno	12
16.	32	Negro	Masculino	2.500,00	1.000,00	Ciências Sociais	2011	Sim	Diurno	10
17.	25	Pardo	Masculino	4.000,00	650,00	Ciências Sociais	2017.1	Não	Diurno	2
18.	21	Negra	Feminino	1.200,00	500,00	Ciências sociais	2016.1	Sim	Diurno	18

Tabela 1 - Breve descrição do perfil social e acadêmico dos voluntários da pesquisa

Sobre o mesmo ponto, há ainda uma outra questão subjacente: Ora, se a necessidade de falar sobre o tema é tão sublinhada pelos estudantes, o que pode justificar o fato da familiaridade com o pesquisador, possivelmente, ter se tornado um elemento tão decisivo para o efetivo engajamento na pesquisa? Talvez isso se deva à dificuldade de se falar abertamente sobre questões tão pessoais e ainda cercadas de tabu, principalmente com alguém que se apresenta como pesquisador.

Sabe-se que a criação de uma relação de confiança se constitui em uma etapa bastante delicada para os trabalhos em saúde (Barbosa; Bosi, 2017). Alguns participantes da pesquisa, a propósito, chegaram a mencionar este tipo de dificuldade quando da procura por assistência psicológica disponibilizada pela PROPAAE. Um exemplo pode ser lido no segmento abaixo:

“A gente procurou psicólogo, mas ela [referindo-se a uma colega] tinha muita relutância de ir lá ver ele [o psicólogo da PROPAAE], né? Claro! Nunca viu o cara na vida, agora vai lá? E aí a gente procurou o psicólogo da PROPPAE pra fazer o auxílio emergência. Eles entraram em contato com a família dela. Mas, no mais só isso...

- *Essa sua colega, ela continua...*

- Não, foi embora. Largou o curso, não aguentou” (participante 01)

Como pode ser lido, o receio em falar sobre a própria condição de SM com um “*cara que nunca viu na vida*” (sic), ainda que este seja um profissional da instituição, é de tal modo presente e intenso que pode ter dificultado o acesso a este recurso que, neste caso, poderia ser crucial para a minimização do sofrimento e permanência na universidade. Outro exemplo é apresentado abaixo, desta vez extraído do relato de uma participante agora falando sobre si mesma.

“Eu nunca conversei com psicólogo. Já pensei, mas eu já vi ele passando aqui no CAHL e não me senti à vontade com ele. Ele parece uma pessoa tão séria assim...

- *Você fala do psicólogo da UFRB?*

- Sim. Uma vez eu fui conversar com a assistente social aí ele tava lá. Ele disse “Ah, se você precisar de minha ajuda eu estou aqui”. Achei ele um pouco melhor. Mas de primeira instância assim, quando ele passou eu pensei... Ele me pareceu tão sério que eu não sei se me sentiria à vontade para conversar com ele” (participante 04)

É provável que essa mesma dificuldade possa se estender também à participação em pesquisas destinadas ao estudo da SM, com a desvantagem adicional de que, ao contrário dos profissionais e tendo em vista o corte transversal da pesquisa, não tivemos a possibilidade de fortalecer vínculos de confiança por meio de abordagens mais lentas e graduais. Nesse sentido, os convites presenciais feitos em salas de aula nos quais busquei reiterar a garantia do anonimato e dos demais cuidados éticos, parecem não terem sido suficientes para transpor essa barreira. Adicionalmente, a potência da divulgação e sensibilização de aluno-para-aluno possivelmente sobrepôs outras estratégias de divulgação como cartazes e postagens em redes sociais que, em tese, divulgaria a pesquisa de modo mais disseminado. Malgrado as limitações para o presente estudo, tal fato enseja importantes aprendizados para futuros esforços de pesquisa e assistência estudantil.

Os demais dados obtidos por meio do IDB e pelo SQR-20 revelam outras importantes características do grupo. Embora tenham sido utilizados em caráter complementar, ambos instrumentos fornecem importantes contribuições às análises das entrevistas. Apresentamos uma síntese dos pontos mais importantes na tabela 2.

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Idade	25,3	4,72	25	21 (22%) 25 (22%)	19	33
Renda familiar (R\$)	2.654,00	1.550,00	1.908,00	1.800,00 (11%)	330,00	6.000,00
Valor disponível para despesas pessoais (R\$)	581,60	248,15	500,00	500,00 (17%)	100	1.000,00
Score bruto no SQR-20	11	3,63	11,5	12 (22%)	2	18

Tabela 2 - síntese dos principais resultados do IDB e SQR - 20

Como pode ser observado, a média de idade dos participantes é de 25 anos sendo possível constatar considerável homogeneidade neste quesito. De modo análogo, o escore bruto do SQR-20 também parece se distribuir em torno da média. Vale destacar que o ponto de corte sugerido por Gonçalves, Stein e Kapczinski (2008) para tal instrumento é de 7 pontos. Ou seja, de um modo geral, a pontuação obtida pelos participantes sugere a presença de possíveis transtornos mentais comuns, conforme os critérios estabelecidos para o questionário de rastreamento.

A mesma homogeneidade, contudo, não pode ser vista no que se refere à renda familiar e ao valor disponível para despesas pessoais. O desvio padrão em ambos os casos apresenta índices consideravelmente elevados e, observando-se também a amplitude dos valores mínimos e máximos correspondentes, conclui-se que a presença

de casos extremos distorceu a distribuição esperada em torno da média. Ademais, as respostas das entrevistas parecem sinalizar uma situação de carência financeira incompatível com esses dados. Assim, a distribuição desigual de renda que caracteriza a sociedade brasileira parece também estar presente neste estudo, fazendo com que tais médias não sejam, possivelmente, fidedignas à realidade.

Outras questões pertinentes à vida universitária também foram investigadas. No quesito moradia (gráfico 1), observamos que a maioria dos voluntários reside com familiares, sendo também frequentes moradias em residências individuais e repúblicas estudantis. Já em relação à renda (gráfico 2), aproximadamente 1/3 dos participantes não possui qualquer tipo de provimento. Entre os que possuem, bolsas de auxílio permanência (manutenção acadêmica) ou de iniciação científica (bolsa acadêmica) são as principais modalidades.

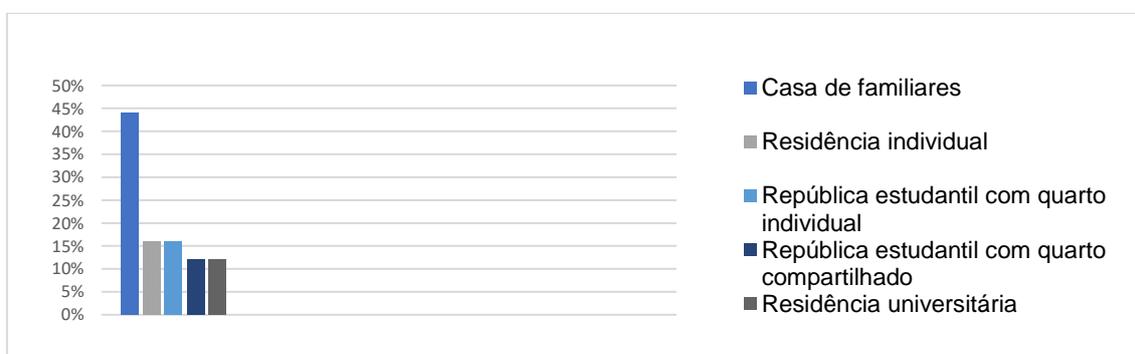


gráfico 1 - tipo de moradia



gráfico 2 - tipo de renda

Em síntese, como observado e resguardando-se divergências, trata-se de um público predominantemente jovem, negro, feminino, cotista e dependente ou parcialmente dependente da família, nos termos de Foracchi (1977).

5.2 Vida universitária: início e impacto na vida dos estudantes

Conforme discutimos no primeiro capítulo, o conceito de vida universitária aqui adotado contempla o conjunto de experiências nos domínios sociais, psicológicos, econômicos e culturais vivenciadas pelos sujeitos a partir da aproximação com a universidade. A partir das análises das entrevistas foi possível constatar o seu impacto em diferentes dimensões da vida dos discentes, como as expectativas em relação ao futuro, relacionamento com familiares e transformações pessoais.

Além disso, é importante destacarmos que o início de tal período parece preceder a vinculação formal dos estudantes com a IES. Isto porque, em primeiro lugar, as crenças e expectativas geradas a partir da aproximação com os processos que antecedem a entrada na universidade (escolha do curso, preparação para o exame admissional, projeção da carreira profissional, conversas com veteranos de seu círculo social etc.), tendem a acompanhar os estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Como consequência, continuam a influenciar consideravelmente o modo pelo qual os mesmos interpretam e se relacionam com o ambiente acadêmico e social a sua volta, sendo possível identificá-las tanto em recém ingressos quanto em concluintes. Um exemplo pode ser visualizado nos relatos abaixo, ambos citados por participantes que à época das entrevistas cursavam o último período do curso de serviço social (8º semestre).

“Minha Vida Universitária... Eu vim para cá, eu sou de outro município. Vim para cá estudar, fazer o curso de serviço social, mas aí o primeiro semestre foi empolgante, foi assim de boa, alegre. Com passar do tempo, assim... Não foi algo que eu esperava. Eu gosto do curso, da profissão em si, mas não era exatamente o que eu esperava. E assim... Eu cheguei aqui e não foi um ambiente assim que eu me identifiquei, esse ambiente aqui do CAHL, do centro de artes humanidades e letras.” (Participante 08)

“Eu acho que minha vida universitária foi, dentro da universidade não foi o que eu esperava. Porque também como eu falei era uma coisa que eu tinha muito sonho, tinha expectativas. Não era aquilo que eu tava esperando.” (Participante 12)

Tal como se lê nestes trechos, não raro, as crenças germinadas antes do ingresso formal na universidade entram em confronto com as novas impressões geradas pela inserção factual no campo, não sendo, deste modo, prontamente substituídas.

Estes conflitos e seus desdobramentos podem ser melhor interpretados à luz do conceito de dissonância cognitiva. Definido inicialmente por Leon Festinger, dissonâncias cognitivas ocorrem quando os indivíduos sustentam atitudes contraditórias em relação ao mesmo objeto. De acordo com o referido autor, dissonâncias costumam ocorrer quando indivíduos são expostos a novas informações e, via de regra, se apresentam como um estado psicologicamente desagradável, pois causam certo desequilíbrio no sistema de interpretação individual da realidade (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2009).

Portanto, a dissonância entre as expectativas ora projetadas e a realidade vivenciada concretamente no dia a dia, parece provocar certa insatisfação geral com a universidade, estando também associada a relatos de sofrimento psíquico, conforme pode ser lido nos seguintes trechos resgatados de entrevistas de outros participantes:

“Mas assim... A gente tem uma visão antes de entrar e uma visão depois que entra. Eu não esperava que eu tivesse o psicológico tão afetado. Meu dia-a-dia tão afetado por conta da universidade. Tem dias que são bem *complicado* mesmo. Às vezes eu não consigo lidar. E até tenho percebido que eu tenho chorado muito, qualquer coisa eu choro muito. Mas tem dias que consigo levar.” (participante 04).

“Hoje em dia não sei mais, houve um momento que eu gostei [*de estar em um curso universitário*], mas hoje não sei te dizer. E o pior é que eu fico me perguntando como eu vou (*choro*) ter essa certeza (...). Quando você entra você sabe disso: não é porque você se formou que você vai trabalhar naquela área, mas quando você entra, você entra com mais ilusão, né? Mais iludido.” (participante 14)

Podemos perceber nos relatos, adicionalmente, que a dissonância cognitiva experimentada também tende a resultar em certa frustração com a universidade. Contudo, nos estudantes em início de curso, este sentimento parece ser amenizado pela esperança de melhorias na condição de vida a partir do futuro ingresso no mercado de trabalho. Naqueles mais próximos ao final do curso, por outro lado, a visão é menos otimista em função da sensação de despreparo para atuação profissional e do medo do desemprego e das futuras condições de trabalho. Nestes, o contraponto se dá pelo unânime sentimento de crescimento e amadurecimento pessoal, que será detalhadamente abordado mais adiante.

Além de ilustrar o fenômeno em discussão, o último trecho também exemplifica o modo pelo qual a família pode estar imbricada na trajetória estudantil, neste caso,

como uma das motivações que leva a estudante a permanecer na universidade mesmo diante das dificuldades enfrentadas. A observação de como a família se mobiliza em torno da entrada do estudante na universidade, é justamente o segundo fator pelo qual entendemos que a VU pode ter início antes das aulas ou da matrícula. Famílias com poucos recursos materiais, em especial, precisam reorganizar-se e direcionar recursos financeiros (que seriam destinados a outras necessidades) para a preparação e entrada do jovem na universidade. Ora, se desde esse momento a universidade impacta não apenas na vida do estudante, mas também nas das pessoas em seu círculo social mais próximo, parece coerente sustentar que ali tem início a sua vida universitária. Eis um exemplo:

“E aí a gente conseguiu... A gente só veio para cá porque minha avó (...) conseguiu o edital de um projeto de que ela iria gravar um CD de músicas (...). E a gente não tinha dinheiro nenhum para poder viajar, para pagar uma passagem de avião para chegar mais rápido aqui. E aí ela pegou esse dinheiro, não pagou o CD dela e disse: “olha, eu vou pegar esse dinheiro e vou dar para vocês irem para universidade, para vocês *conseguir* a vaga.” (participante 06)

Outras constatações que podem ser feitas a partir do estudo das entrevistas dizem respeito ao fato de que a universidade tende a se estabelecer como um local privilegiado no que diz respeito às transformações pessoais e amadurecimento dos estudantes. Relatos nesse sentido, a propósito, foram os mais abundantes. São referidas mudanças nas concepções de mundo e sociedade, e do reconhecimento de si mesmo em termos identitários:

“Agora eu tô no terceiro semestre e confesso que não sou a mesma pessoa desde que entrei aqui em termos de estudo, visão social como cidadã, estudante... O curso mudou minha vida, mas não assim o curso, é essas coisas todas..., mas, estar aqui na universidade, estar com as pessoas, esse universo universitário em si mexe muito com a gente em todos os aspectos.” (Participante 01)

“Até enquanto mulher. Eu desconstruí várias coisas até pela criação, pelo meio que a gente vive. Minha família é uma família católica. E tem muitas coisas que eu fui acostumada, inclusive de uma forma natural (...). Então acho que o papel da mulher aqui a gente desconstrói. Saber como lutar, saber os meus direitos. Foi bem legal isso aí”. (Participante 02)

“Eu mudei muito depois que eu vim para cá, não só profissionalmente, mas várias coisas assim... Eu não me reconheço, eu não me reconheço como a [fala o próprio nome] que entrou aqui mesmo com todos os problemas, mas como a [fala o próprio nome] que eu já sou, várias ideias, várias ideologias, várias coisas.” (Participante 06)

“Mudou muito a questão de responsabilidade. Assim porque querendo ou não eu sempre ajudei meus pais em casa e tal, mas eu não precisava dar conta da casa. Se precisar comprar alguma coisa agora eu que tenho que comprar... Então a gente acaba tendo os pais para se colocar à frente.” (Participante 10).

Assim, podemos afirmar que a vida universitária tende a ocupar posição central nos diferentes domínios da vida: profissional, pessoal, de lazer, formação de identidade, formação política, formação de hábitos de alimentação e sono, saúde etc. É precisamente nesta posição privilegiada que reside a potência da vida universitária em influir na saúde mental dos estudantes, quer seja como elemento nocivo, de proteção ou ambos.

5.3 Vida universitária no Centro de Artes, Humanidades e Letras

Uma das particularidades do CAHL em relação aos outros *campi* da UFRB é o fato de que suas alocações estão distribuídas em diferentes imóveis, separados e distantes uns dos outros, em duas cidades vizinhas: Cachoeira e São Felix. Deste modo, têm-se o quarteirão Leite Alves (onde se concentram as atividades de ensino), o prédio administrativo (Casarão Ana Neri) e o prédio da fundação Hansen Bahia (que comporta os programas de pós-graduação ofertados pelo centro, a saber: o mestrado acadêmico em ciências sociais, o mestrado profissional em história da África, da Diáspora e dos povos Indígenas; e o programa de pós-graduação em comunicação¹¹) localizados na primeira; e a residência universitária localizada na segunda cidade.

De acordo com dados mais atuais da Pró-Reitoria de planejamento referentes ao ano de 2017, o centro possui 13,957.62 m² total de área ocupada. Cabe destacar que por se tratar de uma cidade histórica tombada como patrimônio histórico mundial, a

¹¹ Atualmente, o centro também conta com mestrados em Arqueologia e Patrimônio Cultural e em Política Social e Territórios. Contudo, ambos os cursos foram implementados (aprovados em 2018 e iniciados em 2019) após a realização dos trabalhos de campo deste estudo.

implantação de um *campus* universitário em terras cachoeironas dificilmente seria possível sem o uso deste recurso, já que a universidade não poderia construir novos imóveis no perímetro urbano da cidade restando, portanto, a ocupação dos já existentes. Para atender a demanda dos 1.641 estudantes matriculados (2017.2), o centro conta com 121 docentes e 44 técnicos administrativos distribuídos nestes espaços¹². Abaixo, na figura 2, apresentamos um mapa aéreo de partes das cidades Cachoeira e São Felix onde estão alocadas as referidas instalações.

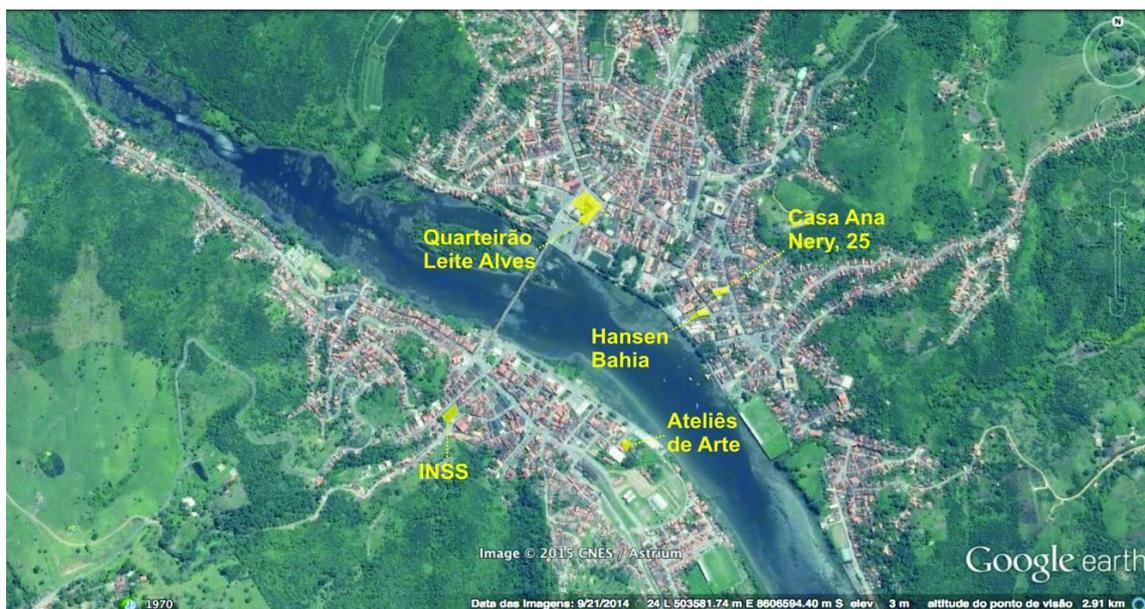


Figura 2 - Mapa aéreo das instalações do CAHL nas cidades de São Felix (à esquerda) e Cachoeira (à direita). Ambas cidades são ligadas por uma ponte de nome Dom Pedro II. A figura foi cedida a este trabalho pelo Prof. Dr.º Carlos Alberto Santos Costa que realizou o trabalho de identificação das unidades a partir de imagens do Google Earth, de 2015.

Esta configuração possui implicações diretas na vida universitária dos estudantes. Em primeiro lugar, os recém ingressos precisam aprender não apenas o funcionamento da estrutura organizacional da IES, mas também como se localizar geograficamente entre as suas diferentes unidades. O mesmo acontece em cidades maiores (Carneiro; Sampaio, 2011), resguardando-se as devidas proporções. Além disso, tal distribuição parece contribuir para o não conhecimento ou distanciamento de certos serviços ofertados pelo *campus*, como o próprio atendimento psicossocial que, diga-se de passagem, já fora realocado de um imóvel para outro por questões estruturais. Estudantes dos cursos noturnos também relatam o funcionamento inadaptado de alguns setores administrativos às demandas deste horário. Por fim, os alunos que moram na residência universitária chamam a atenção para os riscos aos

¹² Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/26-ufrb-em-numeros-2017>, acesso em 04/11/18 às 14:43.

quais se submetem ao atravessar a pé a ponte no deslocamento entre a residência estudantil e o prédio de aulas localizados no quarteirão Leite Alves. Por isso, é comum que muitos optem por deixar as aulas antes do término previsto (às 23:00 horas).

No entanto, é no quarteirão Leite Alves que se concentram a maior parte das atividades acadêmicas cotidianas. Nele existem 23 salas de aula; 5 laboratórios; salas administrativas, dos professores e de vídeo; um auditório e uma biblioteca como ambientes funcionais (Oliveira, 2016). A unidade ainda conta com uma área de convivência no centro do prédio, na qual está localizada a copiadora do centro.

O referido quarteirão também comporta outra particularidade do CAHL. Trata-se de diversas frases e figuras gravadas em quase todas as suas paredes (salvo no interior de ambientes como salas de aulas e laboratórios). Embora diversas, as intervenções têm em comum a forte contestação da estrutura social vigente e o apoio à luta por igualdades racial, de gênero, direitos LGBT's e legalização de algumas drogas hoje ilícitas. Parte dessas manifestações utiliza expressões verbais e não-verbais que desafiam abertamente o pudor e outras convenções sociais.

Em que se pesem os posicionamentos divergentes da comunidade acadêmica no que diz respeito à aprovação ou desaprovação, sobre as supostas autorias e suas "reais" motivações, ou mesmo o quanto os dizeres progressistas refletem de fato o cotidiano da instituição - como já questionado por Silva (2017), estas intervenções factualmente compõem a atmosfera social do *campus* e são importantes para a construção dos estereótipos que o cercam. Como sinaliza um dos participantes da pesquisa, "as paredes do CAHL falam" (sic) e, portanto, é preciso ouvi-las.

Deste modo, a entelúquia geracional - nos termos de Mannheim (1982b) - em vigor no *campus* parece se construir em torno da expressão de um espírito social comprometido com o enfrentamento das desigualdades sociais e afirmação de identidades que em certa medida se contrapõem ao *status quo*.

Para parte dos participantes, essa característica parece resultar na construção de um ambiente social acolhedor, na medida em que amplia as possibilidades estéticas, comportamentais e identitárias. Pode-se ler como exemplo:

"Às vezes as pessoas chegam aqui com determinadas atitudes, insegura com relação à própria sexualidade. Ou não só com relação à própria sexualidade, a própria vontade de experimentar outras coisas sem mudar quem é, o CAHL permite isso. Enquanto acadêmica no CAHL, minha experiência é Ok. Tem claro alunos que não compõem

essa realidade majoritária do CAHL, que é uma realidade. Uma grande expressão de autonomia, e você poder ser independente” (participante 14)

É importante acrescentar que a participante em tela se apresenta como uma mulher lésbica e, em virtude disso, já sofrera preconceitos de alguns colegas e professores conforme relata noutros momentos. Mesmo assim, percebe o ambiente como predominantemente libertário principalmente se comparado a outros contextos. Neste caso, a visão positiva é estendida também para a cidade de Cachoeira em termos gerais, tendo em vista que em sua cidade de origem, localizada no interior de um estado da região sudeste, sentia as pessoas mais frias e distantes, ao passo que no município do recôncavo baiano “*se você está com o rosto mais amuado, a pessoa pode não perguntar o que está acontecendo, mas você vê que ela se preocupou com o olhar*” (sic). Outro relato semelhante é transcrito abaixo. Neste caso, trata-se de uma discente negra que vê em seu ambiente universitário uma espécie de reduto social no qual pode assumir esta condição sem as rotineiras sanções sociais implícitas.

“Quando eu vou para outra cidade mesmo, eu me sinto extremamente incomodada porque eu penso: ‘nossa quanto eu sinto falta do CAHL’, porque eu sempre percebo que meu cabelo, apesar de eu entender que eu sou uma negra de pele clara, mas ainda assim os meus traços não fogem eu não tenho como negar entende? (...) Mas quando ele [o cabelo] tá solto e aí quando ele seca eu percebo os olhares assim de longe e aqui no CAHL não, sabe? No CAHL você é o que você quiser, sabe?” (Participante 18)

Em contrapartida, observamos no relato de outros participantes uma mudança de perspectiva em relação ao centro. Para estes, este espírito progressista não é senão a mera ostentação de uma aparência que, por sua vez, cria outras formas de vigilância e controle social. Como resultado, novos padrões de conduta seriam construídos, para os quais também são designadas sanções sociais.

“É local também de muita hipocrisia, muito hipócrita. O discurso é uma coisa e a prática é outra, são muitos movimentos, mas ninguém respeita ninguém. Se a opinião for diferente daquilo dali, que prega aquilo dali, misericórdia! Sua opinião não é respeitada de forma alguma, tem que tá o tempo todo concordando” (participante 8)

“Quando eu cheguei aqui tinha pessoas que falavam mal da minha postura. Falava mal porque eu não assumi meu cabelo *black*, eu gosto

de alisar. Até eu conseguir ter autoridade para conseguir ter respeito da minha posição... Eu acho que até eu conseguir ter domínio sobre isso demorou” (participante 4)

Portanto, ao se analisar os contextos universitários é preciso considerar as tensões, disputas e contradições que os compõem ainda que de modo subjacente. Além de possibilitar a exploração das diferentes camadas da realidade em questão, evitando o equívoco de se admitir as facetas mais aparentes como as únicas ou mais “verdadeiras”, tal esforço também revela que mesmo entre estudantes com perfil semelhante no que diz respeito ao curso, região de origem, raça, sexo e classe, há divergências no modo pelo qual percebem e lidam com o ambiente à sua volta.

Nesse sentido, a maior ou menor identificação subjetiva com a cultura geral do *campus* não deve ser subestimada na relação entre Vida Universitária e Saúde mental, seja por se constituir como um elemento que facilita a identificação com pares proporcionando experiências mais positivas, por um lado; seja por se estabelecer como mais uma adversidade a ser enfrentada cotidianamente a partir do reforço de uma sensação de “não-pertencimento”, por outro. Como argumenta Castro (2017), a falta de identificação com a universidade pode ter considerável influência sobre a *psiqué* dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicossocial.

Esta última possibilidade tende a ocorrer quando o contexto da IES oferece forte contraste com os valores sociais construídos ao longo das experiências familiares, comunitárias e religiosas antecedentes ou paralelas a VU. Ainda sobre esse ponto, lembremos que como afirma Mannheim (1972b), a juventude não é em si mesma dotada de tendências progressistas ou conservadoras, ficando essa definição a cargo dos processos culturais vivenciados individual e coletivamente pelos sujeitos.

A qualidade das instalações físicas do *campus* também aparece nas entrevistas como um aspecto de forte impacto no cotidiano do corpo discente. Equipamentos com avarias no laboratório de informática, acervo bibliotecário insuficiente, dificuldade de reservas de espaços para reuniões estudantis, e de equipamentos de gravação audiovisuais para realização de trabalhos acadêmicos, são exemplos de dificuldades enfrentadas pelos participantes. A pouca variedade e quantidade de livros da biblioteca, assim como a má condição dos computadores disponíveis ao uso, mais especificamente, são entraves que geralmente só podem ser contornados mediante uso dos já escassos recursos financeiros.

Cabe destacar que os prejuízos provocados por essas condições não se restringem ao âmbito acadêmico. Na medida em que o acesso à educação de nível

superior contribui para construção de uma nova identidade (a de estudante universitário) e conduz à construção de expectativas de melhores condições de vida no futuro, o contato com tais condições tende a frustrar desde já os projetos e expectativas de vida, ao tempo em que também diminui o valor subjetivamente atribuído à referida identidade. A noção de centralidade da V.U nas demais dimensões da existência destes sujeitos, ora discutida, nos ajuda a perceber o quanto questões letivas estão intrinsecamente relacionadas à totalidade da pessoa.

Outras condições físicas do ambiente também são destacadas. Falta de iluminação à noite, ausência de restaurante universitário e banheiro em condições plenas de uso dificultam a estadia dos discentes. Uma das participantes relata que, pela impossibilidade de se locomover de sua cidade natal a Cachoeira mais de uma vez por dia, com frequência precisa chegar ao centro ainda pela manhã e só retorna ao domicílio ao final das tardes (17:00 horas). Nestas ocasiões, não consegue ter acesso aos devidos cuidados de alimentação e higiene, conforme se lê abaixo:

“Eu já fiquei o dia todo aqui com fome em Cachoeira porque você não encontra um almoço por menos de R\$ 15 reais um PF (prato feito). Então é esse apoio básico que a universidade não te oferece, não tem um banheiro para você tomar um banho. Tem curso diurno aqui, pessoas que estudam de manhã e de noite e não tem banheiro para você tomar um banho. Tem mulher que tá em tempo menstrual e fica o dia todo. Como é que cabe isso? Isso tudo desmotiva muito, atrapalha muito.” (participante 11)

Outros participantes acrescentam a esta questão a falta de segurança à noite e dificuldade com o calor nos dias mais quentes, tendo em vistas que boa parte dos condicionadores de ar e ventiladores apresentam defeitos. Cabe informar que a cidade de Cachoeira possui temperatura média anual de 24.3 °C. Nos meses mais quentes do ano (de janeiro à abril) essa média chega atingir 26 °C e o fato de a cidade estar situada em um vale às margens do Rio Paraguaçu¹³, aumenta a sensação térmica e facilita a proliferação de mofo nas instalações. Na prática, o que se conclui é que a ausência de equipamentos adequados, principalmente o restaurante universitário, se opõe à ideia de permanência qualificada (material e simbólica) e finda por atingir ainda mais acentuadamente estudantes mais pobres.

¹³ Informações obtidas no sitio pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/bahia/cachoeira-43373/. Acessado em 15/02/2019, as 09:50 horas.

Por fim, há que considerar a relação da universidade com a comunidade local de Cachoeira e São Felix. Se as condições das instalações físicas chamam atenção pela presença na maioria dos discursos, interações com a comunidade local quase não foram referidas em nenhuma parte das entrevistas. Tal situação causa certo estranhamento pois, em tese, a dinâmica das cidades deveria particularizar a VU do *campus*.

Contudo, isso não significa que tal relação não exista ou não seja relevante. O considerável número de participantes da pesquisa que voltam às suas cidades todos os dias após as aulas, a urgência em falar sobre assuntos mais relacionados à universidade propriamente dita, e o próprio modo como o qual as perguntas foram inicialmente formuladas, podem ter dificultado relatos nesse sentido. Abordagens etnográficas construídas de modo mais sistemático e com objetivos de pesquisa especificamente delimitados, embora inexequíveis neste estudo dado o tempo disponível e desenho metodológico previamente estabelecido, poderiam fornecer melhores condições de análise deste aspecto.

De todo modo, a partir de um certo número de coletas e uma vez constado tal viés, optamos por perguntar diretamente como cada discente percebia a sua relação com a comunidade local. Ainda assim, as respostas sugeriram que a maioria das relações sociais construídas ao longo da graduação tendem a ser estabelecidas com a própria comunidade acadêmica. Mesmo as atividades cotidianas extramuros, como as idas aos bares, festas, supermercados, órgãos públicos etc., tendem a ser realizadas se não só, na companhia de colegas da própria IES. As exceções ficam a cargo dos estudantes que após um certo período, passaram a trabalhar ou fazer parte de movimentos sociais na cidade. Isto pode revelar que a instituição em tela ainda precisa aprimorar a promoção de vínculos mais próximos com a comunidade à sua volta.

Além disso, a distância simbólica entre a universidade e a comunidade local facilita a construção e reprodução de preconceitos e estigmas sobre a universidade e seus estudantes. Uma moradora da residência universitária relata que muitos cachoeiranos e sanfelixtas têm o local “como ponto de tráfico, de prostituição e de coisas piores (sic)”. Outra participante ainda afirma que em função de seu modo de vestir e de se comportar, os moradores da cidade a rotulam como estudante da Faculdade Adventista da Bahia¹⁴ (FADBA) e não da UFRB. Para Goffman (2015), a estigmatização corresponde a um processo por meio do qual um indivíduo, ao não corresponder às expectativas sociais a ele designadas, tem sua imagem deteriorada e reduzida a aspectos considerado como negativo ou pouco desejáveis. O autor estabelece que tal

¹⁴ A FADBA é uma faculdade privada confessional localizada em Capoiuruçu, distrito de Cachoeira.

processo ocorre quando a identidade social virtual, aquela que comporta as expectativas do grupo, diverge da identidade social real do indivíduo. Uma vez estigmatizado, as pessoas assim rotuladas são sujeitas a insulto e descrédito como exemplificado na primeira citação.

Tal constatação é especialmente relevante para os objetivos deste estudo na medida em que relações mais próximas com a cidade, para os poucos alunos que as mantém, parecem se constituir como um meio de se sentirem mais acolhidos socialmente, mais úteis à sociedade, menos dependentes dos pais (dado o papel do engajamento em movimentos sociais e no trabalho) e menos sujeitos a estresse por questões acadêmicas. De acordo com Fontes (2010), o engajamento em redes sociais são indispensáveis para pessoas em sofrimento psíquico. Por isso o incentivo a estes vínculos, por meio da promoção de atividade integrativas, por exemplo, podem ser um importante instrumento de melhorias nas condições de vida e SM do corpo estudantil.

Todavia, em estudo sobre o impacto socioeconômico da UFRB em Cachoeira, Oliveira (2016) observou que a universidade tem contribuído significativamente para o desenvolvimento econômico local. De acordo com o autor, 1/3 da renda da comunidade acadêmica é injetado na cidade, o que corresponde a aproximadamente R\$ 10.973.928 anuais dirigidos principalmente a gastos com moradia, alimentação e lazer. Para 80% dos empresários ouvidos para efeito da pesquisa, houve aumento do faturamento após a chegada da universidade e 26% afirmam ter contratado novos funcionários. Além da dimensão econômica, há que considerar outras contribuições mútuas no âmbito sociocultural como a concessão do título de Doutora Honoris Causa à cantora, compositora e sambista da cidade de Cachoeira Dalva Damiana de Freitas¹⁵, a participação da universidade no apoio à realização de eventos culturais diversos e a participação de estudantes estagiários em setores públicos. Por isso, embora ainda exista pouca participação do CAHL nos interesses públicos da comunidade (Oliveira, 2016), o reconhecimento das contribuições já realizadas pode ser um importante incentivo a outras iniciativas.

Discutidas as principais características do ambiente universitário em que os participantes estão inseridos, antes de adentrarmos em análises mais aprofundadas sobre as maneiras pelas quais VU e SM se influenciam mutuamente, é necessário estabelecer os principais sentidos atribuídos por eles à SM. Esta medida facilitará o estudo do fenômeno considerando as perspectivas dos próprios sujeitos.

¹⁵ Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/3032-ufrb-concede-titulo-de-doutora-honoris-causa-a-d-dalva-damiana>, acesso em 13/11/18 às 10:36

5.4 Saúde mental segundo os participantes

Sabemos que não há consenso sobre a definição de saúde mental e que podem coexistir, em um mesmo contexto, concepções distintas ou mesmo antagônicas entre si, conforme discutido no segundo capítulo. Por isso, foi acrescentado como uma das perguntas da entrevista (anexo I) um questionamento acerca do que o participante entende por saúde mental. As respostas são discutidas à luz do conceito de Representações Sociais (RS).

Tendo como principal expoente o psicólogo social Serge Moscovici (Bertoni; Galinkin, 2017) RS podem ser definidas como um tipo de pensamento social construído coletivamente a partir de processos de interação e comunicação acerca dos objetos que os circundam (Moscovici, 1978). De acordo com Jodelet (2001), a principal finalidade das RS é construir um significado para os elementos relevantes do contexto social, tornando o desconhecido em conhecido, o não-familiar em familiar. Estes conhecimentos “socialmente elaborados e partilhados” são fundamentais para o convívio do grupo pois, por serem convencionais e prescritivos, permitem a comunicação entre os indivíduos e guiam as ações sociais ao mesmo tempo em que justificam decisões, posições e condutas adotadas diante de um evento.

O processo de formação das representações sociais se dá por meio de dois processos indissociáveis. No primeiro, chamado de objetificação, as ideias são convertidas em algo concreto. Assim, há um recorte e simplificação da realidade para que os objetos se convertam em algo mais facilmente exprimível. No segundo, nomeado como ancoragem, este objeto é então classificado e rotulado de acordo com os sistemas de crenças e valores pré-existentes (Mazzotti, 2002). Especialmente devido a este segundo processo, as RS são bastante sensíveis às especificidades de cada grupo.

Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que, ao contrário do que se espera pela leitura de estudos semelhantes, a representação social do grupo a respeito da saúde mental não é *psicologizada* ou *subjetivizada*. Antes, tal objeto é representado predominantemente de modo holístico e contextual com verbalizações que fazem alusão direta a elementos dos domínios corporais e comunitários. Tal perspectiva pode ser resultante da própria natureza dos cursos ofertados no *campus*, cujas ênfases recaem sobre o estudo das expressões socioculturais humanas, sendo a SM, conseqüentemente, interpretada nesses termos. Essa possibilidade parece crível pois se aproxima dos pressupostos teóricos a respeito da formação das RS. Alguns exemplos são listados abaixo:

“Eu entendo como saúde mental assim, a gente precisa **cuidar do nosso corpo né?** Assim eu preciso cuidar do meu dente, preciso cuidar do meu corpo, preciso malhar, tenho que cuidar da minha alimentação, mas a saúde mental eu vejo que a gente, eu entendo que é um lugar assim (...) Saúde mental é a saúde do nosso **bem-estar** do nosso pensamento.” [grifos nossos] (participante 01)

“Acho que quando o **corpo e a mente** caminham... Caminham juntos. (...). Se sentir bem, desenvolver atividades de uma forma tranquila. (..).” [grifos nossos] (participante 02)

“Eu entendo por saúde mental o **bem-estar** psíquico da pessoa. Estar em **harmonia consigo mesmo** e ao mesmo tempo está em **harmonia com a comunidade**, porque eu acho que quando você não está com a saúde mental maneira, você não consegue se relacionar bem com as pessoas também.” [grifos nossos] (participante 13)

“Eu acredito que saúde mental é por exemplo, quando você tá bem de saúde mental isso favorece para que você tenha um **bem-estar** de vida com relação a você mesmo, entendeu? Saúde mental eu acredito que seja a base para você ser **estar bem**, entendeu?” [grifos nossos] (participante 06)

“Saúde mental eu acho que é o estado de **bem-estar**, de tranquilidade e de estar bem consigo mesmo. Se aceitar. Acho que é basicamente isso.” [grifos nossos] (participante 16)

Vê-se que a centralidade da noção de bem-estar na concepção do grupo sobre SM é nítida. Essa perspectiva é, em linhas gerais, a mesma adotada pela OMS e evidencia o alcance das ações promovidas pelo órgão e demais entidades de saúde a ele vinculado como o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, no imaginário social. Como pontua Sá (2004), as RS's circulam nos meios de comunicação de massa, nos diálogos e se cristalizam nas condutas. Mas, quais as implicações práticas em representar a SM nestes termos? Quais direcionamentos teórico-metodológicos tal visão nos leva a considerar?

Em primeiro lugar, temos que aqueles que não gozam de saúde nestes termos não padecem por uma doença ou transtorno propriamente dito, mas por algum tipo de mal. Este, dado a sua natureza contextual, pertence essencialmente ao domínio societal e aflige os indivíduos “de fora para dentro”. Tratando-se especificamente de um tipo

particular de saúde, a mental, está noção é bastante cara pois redireciona a noção de sofrimento psíquico de uma espécie de “dor” vivida pelo sujeito a partir de seus dilemas pessoais, e a reescreve no panorama da relação indivíduo-sociedade. A SM parece, portanto, ser atravessada pelas tensões interpessoais e mazelas sociais. Adicionalmente, como nos lembra Mannheim (1968), uma vez que as juventudes representam os recursos latentes da sociedade, sobre ela tendem a incidir mais fortemente as crises do sistema. São fundamentalmente essas crises que parecem estar no cerne das ameaças ao bem-estar.

Neste ponto nos cabe destacar que esta reflexão não é aqui apresentada como uma inovação teórica construída com base nos dados de campo. Desde textos clássicos como o “Suicídio” publicado por Durkheim originalmente em 1897 e “O mal-estar na civilização” escrito por Freud no final da década de 1920, por exemplo, à trabalhos mais contemporâneos como os de Dantas (2012) e Perrusi (2015), a questão psíquica e seus modos de ser e sofrer vêm sendo brilhantemente abordados na perspectiva da relação indivíduo-sociedade a partir de diferentes bases epistemológicas. No entanto, tratando-se de estudos sobre a universidade, a retomada deste debate é indispensável pois nos “obriga” a pensar as IES como contextos altamente complexos capazes de produzir as mais diversas e profundas experiências humanas, e não simplesmente como um ambiente no qual se ensina e se aprende uma dada profissão. De acordo com Castro (2017), a universidade exerce um controle social nos estudantes afetando sua personalidade e servindo de meio para a “*satisfação dos desejos e necessidades mais fundamentais*” (p. 382). Ao refletir sobre os dilemas que permeiam a oferta de atenção psicológica para estudantes da Universidade de São Paulo, Schmidt (2004) afirma que:

“A clientela que chega ao plantão psicológico, na maioria das vezes, individualmente, desenha, através de seu sofrimento pessoal, a paisagem da dura realidade social em que vive. A identificação com a clientela obriga a uma visão das raízes sociais de seu sofrimento”. (Schmidt, 2004, p.190).

Além disso, os sujeitos em debate parecem estar razoavelmente cientes dos processos psicossociais que permeiam a VU-SM, o que contraria certa visão de que a juventude universitária tem se tornado pouco participativa e crítica em assuntos relevantes sobre seu cotidiano. Tal caricatura parece construir um estigma que é, em parte, responsável pelo descredito dirigido às juventudes, seus dilemas e suas agências.

Ademais, é igualmente relevante destacar que o constructo que chamamos de saúde mental não é “lugar” da existência humana sobre o qual se incidirá, de forma

incontornável, toda e qualquer adversidade contextual enfrentada pelos sujeitos nos cursos de suas vidas. No entanto, como afirma Dantas (2012), o binômio saúde mental e sofrimento psíquico representa uma linguagem que traduz “*as modalidades de tensão próprias aos dilemas da autonomia e da emancipação*” (p. 208), que são elementos existenciais caros aos sujeitos contemporâneos. Por isso, são nestes termos que costumam serem expressas as angústias, tensões e inquietudes vivenciadas em nosso momento sócio-histórico. De acordo com a autora:

“Podemos notar que as modalidades de expressão e representação do sofrimento psíquico variam de acordo com as transformações sociais e, nesse sentido, numa sociedade marcada pelo imperativo do bem-estar subjetivo, da tecnologia médica e os valores de autonomia, iniciativa e desempenho, a queixa subjetiva toma novas formas, tanto no que diz às especificidades das demandas endereçadas aos profissionais ‘psi’, como na própria psicopatologia da vida cotidiana” (Dantas, 2012, p. 212)

Por fim, tal abordagem localiza o estudo das possíveis relações entre vida universitária e saúde mental no campo das investigações entre determinantes sociais e saúde. Conforme discutido no segundo capítulo, este campo é amplo de possibilidades especialmente quando se considera a complexidade dos fenômenos sociais e os “tipos” de relações que podem ser inferidas a partir deles. Nesse sentido, a perspectiva apresentada e reforçada pela citação acima nos parece bastante adequada, pois ao invés de apenas fomentar buscas por “sinais e sintomas” característicos de quadros psicopatológicos (o que ensejaria uma nociva *patologização* da vida social), nos incube do esforço por reconhecer os modos diversos de sofrer que estão intrinsecamente relacionados com o contexto histórico e social.

Dito isso, foi possível constatar que entre os participantes da pesquisa, a saúde mental está profundamente vinculada com a vida universitária. Em quase todos os casos, houve respostas afirmativas à pergunta número sete da entrevista (7. Ao seu ver, a vida universitária teve ou tem alguma influência na sua saúde mental?) com variações na intensidade e em pontos mais específicos dessa relação.

5.5 Vida universitária e Saúde mental

Aspectos pontuais da relação entre vida universitária e saúde mental têm sido abordados em diferentes pontos deste trabalho. Todavia, este segmento é destinado a explorar tal interlocução com maior nível de detalhamento e minúcia teórica.

De início, é importante ressaltar que, conforme evidenciado pela média do grupo no SQR-20 (tabela 2), os participantes da pesquisa apresentam um nível de suspeição de morbidades psiquiátricas não-psicóticas que supera o ponto de corte sugerido por Gonçalves, Stein e Kapczinski (2008) em pelo menos quatro pontos. Tal resultado coincide com as respostas dadas à entrevista semiestruturada, fazendo com que os resultados de ambos instrumentos sejam convergentes e que seja também possível estabelecer relações entre eles.

Ao observar as distribuições das respostas do questionário de rastreamento entre os fatores que o compõem, observa-se que, proporcionalmente, os Fatores I (Comportamento Ansioso e Depressivo) e II (Decréscimo de Energia) obtiveram maior pontuação com 69,4% de respostas positivas em cada. Em seguida, tem-se o fator III (Sintomas Somáticos) com 50,9% de respostas positivas e o IV (Humor Depressivo), com 43% das respostas afirmativas. A tabela 3 apresenta uma síntese destas informações. Ademais, o item com maior pontuação no Fator I foi o de número 6 (Sente-se nervoso, tenso ou preocupado?) que obteve respostas positivas de todos os participantes. No fator número II, o item 3 (Dorme mal?) também se destacou pela alta frequência. Já nos fatores III e IV, constatou-se maior prevalência de respostas afirmativas nos quesitos 14 (É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?) e 16 (Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?), respectivamente.

Fatores do SQR-20	Percentual de respostas positivas (%)
Comportamento Ansioso e Depressivo	69,4
Decréscimo de Energia	69,4
Sintomas Somáticos	50,9
Humor Depressivo	43

Tabela 3 - percentual de respostas positivas em cada fator do SQR-20

Portanto, é possível constatar, principalmente, a prevalência de comportamentos ansiosos e depressivos, sentimentos de baixa autoestima e prejuízos à qualidade do sono. Embora este estudo não satisfaça os critérios amostrais para a formulação de

deduções estatísticas, tais resultados são compatíveis com os encontrados por outros estudos com objetivos semelhantes como os conduzidos por Silva e Heleno (2012), Araújo et. al. (2013), Padovani et. al. (2014) e Castro (2017). Nesse sentido, a hipótese que a saúde mental de universitários demanda atenção especial é também reforçada por nossos achados.

Além disso, depressão, ansiedade, sentimentos de desvalia e sono inadequado são alguns dos principais indicadores dos chamados Transtornos Mentais Comuns, os quais, de acordo com a literatura epidemiológica, são assim definidos justamente pela alta prevalência na população geral (Dalgarrondo, 2008). Ou seja: ao que nos parece, universitários e não universitários parecem compartilhar modos de sofrimento que são em muito semelhantes. Tal situação pode decorrer do fato de que, conforme argumenta Foracchi (1972), a universidade tende a reproduzir os elementos do contexto social que a cerca. Deste modo, ao reproduzir a estrutura societal, tende a reproduzir também pressões contextuais sobre a *psiqué* e os modos privilegiados de sua expressão.

No que diz respeito às respostas obtidas por meio da entrevista, de modo semelhante, os participantes relataram prejuízos ao bem-estar, equilíbrio e autoestima. Foram também frequentes menções a alterações de sono, apetite, crises agudas de ansiedade e medo, dores de cabeça, ideação suicida e exaustão mental. Alguns exemplos podem ser lidos abaixo:

“Muitos colegas que eu conheço, muita gente que tá no limite de tentar se matar e tudo. Eu tenho vivido e vivo com essas pessoas, com esses amigos que tentaram essas coisas... então isso mim abalou muito. (...) Eu não tô bem por que eu vejo que outras pessoas não *tão* bem e fico com medo de que isso chegue a minha hora que eu surte, que eu exploda” (Participante 1).

“Eu não era assim. Eu não era assim. Eu choro muito tem dias que eu não durmo direito. Aí tem muitas coisas em mim que mudou depois que eu entrei na universidade eu não durmo direito à noite (...). Eu choro muito, o choro tá sendo o escape assim para muita coisa” (Participante 4).

“É justamente por isso, eu acho que eu não tenho um tempo para fazer as coisas aí eu fico muito acelerada e isso faz com que eu fique muito mal (...) Eu tinha muito medo de tudo, para ir na esquina eu já imaginava que ia acontecer uma tragédia, que eu ia morrer, que alguma pessoa da minha família iria morrer...” (Participante 10).

“Ando esquecendo de coisas com muita ansiedade, principalmente com essa reta final de TCC que é muita ansiedade. Eu creio que minha saúde mental, minhas emoções estão à flor da pele. (...). Tem dias que eu vou dormir 5 horas da manhã e durmo 2 horas e pronto. Tem dias que eu passo a noite tentando estudar mas não sai uma linha e eu fico frustrada com isso”. (Participante 12).

Por outro lado, a entrevista semiestruturada também revelou certos nuances envolvidos nas questões de SM que parecem ser particulares à vida universitária e à vida universitária no CAHL.

Muitos debates em torno do assunto abordam o fenômeno em termos de causa-efeito. A revisão de literatura elaborada no terceiro capítulo elenca uma série de estudos nos quais o desenho metodológico adotado procura correlacionar estatisticamente dados quantitativos obtidos por meio de questionários fechados tipo *surveys*. A partir dos resultados, em geral, os autores sustentam a hipótese de que certos elementos do cotidiano universitário causam perdas à qualidade de vida e à saúde mental nos estudantes.

Todavia, a identificação de nexos causais que explicariam o maior índice de transtornos mentais entre universitários quando comparados à população geral, parece ser apenas uma das muitas possibilidades. Isso acontece porque, ao mesmo tempo em que é possível identificar histórias de vida nas quais a inserção na VU se constitui no elemento desencadeador de prejuízos à SM, noutras a presença de algum nível de sofrimento – por vezes já diagnosticado como transtorno mental por profissionais da área *psi* (como psiquiatras, neurologistas, psicólogos) – acompanha o desenvolvimento dos sujeitos desde a tenra infância ou final da adolescência. Muitos destes casos dizem respeito a condições crônicas como Transtorno de Personalidade, Transtorno Bipolar, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou distúrbios de base neurológica como epilepsia.

Uma das participantes, por exemplo, relata que desde os seis anos de idade convive com alguns destes transtornos. Além de passar por crises marcadas por intenso sofrimento, teve dificuldades em ingressar no ensino superior, pois seus pais tinham receio que seu afastamento da cidade de origem pudesse agravar o quadro ou dificultar a assistência quando necessária. Ao conseguir uma vaga para o curso que desejava na UFRB, a estudante relata que precisou adotar uma postura mais incisiva junto à família para que pudesse mudar de cidade.

O cotidiano universitário no CAHL, a quilômetros de sua cidade, modificou significativamente sua rotina e o modo de ver a si e o mundo, o que é comum entre os calouros. Em meio ao recôncavo baiano, relata ter ressignificado seu papel na sociedade e se diz mais consciente de si mesma enquanto “ser social”. Contudo, é a forma como passou a lidar com suas questões de SM que merece atenção especial neste ponto. De acordo com seu relato:

“É muito complicado explicar isso porque no último semestre eu tive grandes problemas, fora que eu tenho transtorno bipolar, eu tenho depressão **desde os meus seis anos** (...). E desde os seis anos são crises gravíssimas, e no transtorno bipolar vem sempre uma mania, uma obsessão (...). **E semestre passado eu tive um grande problema por questões psicológicas, eu não conseguia sair de casa para ir para a aula por causa de pânico e paranoia pura minha mesmo.** E quando eu consegui vim, ou era da metade da aula para frente, ou era do começo até a metade. Eu nunca conseguia ficar a aula toda.” [grifos nossos] (participante 14)

“E ainda mais tendo saído de lá onde eu tinha suporte de família, amigos, e vindo para um lugar que eu não conhecia ninguém, dando minha cara à tapa foi uma situação em que eu me decidi colocar, e a vida me permitiu ser colocada. **Por exemplo lá em** [nome da cidade natal], **tinha muita facilidade de frequentar psicólogos como eu frequentei por 3 anos, aqui já não é mais assim...** Por mais que eu consiga medicações que a minha mãe manda de lá, tem coisas que eu tenho que fazer por mim mesma” [grifos nossos] (participante 14)

Fica evidente, neste relato, que estando relacionada ou não com a gênese de transtornos mentais em termos etiológicos, a condição estudantil traz novas e específicas consequências para a vida dos sujeitos. Portanto, a busca pela maior compreensão do modo pelo qual VU e SM se impactam mutuamente tem revelado importantes aspectos do tema ainda negligenciados.

Neste e em outros casos, percebe-se considerável dificuldade em manter o ritmo e a qualidade das atividades acadêmicas. Devemos lembrar que, na medida em que a universidade possui um papel fundamental no posicionamento na estrutura social, assim como na construção das identidades e papéis sociais adotados pelos indivíduos, a impossibilidade de lograr êxito nos objetivos por ela propostos gera prejuízos que não se restringem apenas ao campo educacional. Com isso, uma certa espiral bastante

nociva e viciosa tende a se instaurar: estudantes com histórico de sofrimento psíquico (desenvolvidos ou não como consequência da VU) tendem a ter mais dificuldades em acompanhar o andamento das atividades. Não as acompanhar, por sua vez, acaba intensificando a ansiedade, fortalecendo sentimentos de inadequação, diminuindo a autoestima e autoeficácia, e desencorajando a participação social na comunidade, o que irá novamente prejudicar o acompanhamento das atividades.

Em resposta a estas novas e específicas repercussões, estes estudantes também necessitam desenvolver outros meios de lidar com sofrimento o que inclui, como ilustrado no trecho, tentar minimizar a perda dos conteúdos das disciplinas permanecendo o máximo de tempo possível nas salas de aula. Apesar do fato de que para alguns, em longo prazo, esta necessidade se converta na ampliação dos recursos individuais e sociais de enfrentamento, o somatório das diversas demandas da VU com as questões de SM podem sobrecarregar certos estudantes ou mesmo impedir sua permanência na universidade.

Além de procurar diminuir os prejuízos nos processos de aprendizagem, também é muito comum entre os universitários a tentativa de minimizar possíveis prejuízos sociais. Por isso, costumam ocultar esta condição com receio do julgamento dos colegas e professores. Tal postura não chega a causar estranhamento, dada a ciência dos tabus e preconceitos que ainda envolvem as questões de saúde mental. Desse modo, se por um lado, os sintomas observados entre universitários não divergem da população geral do ponto de vista nosológico, por outro, o modo como estes repercutem na vida dos membros do primeiro grupo, e os recursos que os mesmos possuem ou desenvolvem para o seu enfrentamento, particularizam suas experiências.

Além disso, o sofrimento psíquico relacionado à vida universitária pode repercutir no desenvolvimento psicológico de modos diferenciados. Lembremos que o corpo estudantil das universidades é majoritariamente composto por jovens adultos ou indivíduos no final da adolescência e, portanto, ainda estão bastante sensíveis a mudanças de temperamento e personalidade (Papalia; Feldman, 2013). Por meio de um estudo realizado junto a estudantes da UFSCar, Costa (2014), por exemplo, observou que a experiência do sofrimento na universidade pode se converter em um caminho privilegiado para mudanças e desenvolvimento pessoal. Ou seja: longe de estar reduzido a um mal a ser evitado a todo custo dado o seu efeito, em tese, sempre nocivo; tal condição também pode viabilizar aprendizados de vida avaliados positivamente pelos estudantes.

Em nossas observações, entretanto, este desenvolvimento não parece ser potencializado pelas referidas condições de sofrimento, e sim pelo contato com os conteúdos letivos do curso, pela criação de novos vínculos sociais e pelo estabelecimento de maior autonomia em relação à família. Deste modo, conforme os relatos dos participantes desta pesquisa, o alcance do desenvolvimento pessoal ocorre *apesar do* e não *por meio do* sofrimento.

De acordo com Dantas (2012), a sociedade contemporânea tem se caracterizado pela forte repulsa à dimensão trágica da existência humana. Como resultado, há uma incessante busca por um estado de bem-estar permanente que esbarra na impossibilidade de excluir da *psiqué* algo a ela tão constitutivo como o sofrimento e a angústia. Nesse sentido, a perspectiva representada pelos discursos dos estudantes do CAHL que participaram da pesquisa parece estar inscrita no dilema descrito pela autora. No entanto, é importante ressaltar que os voluntários ouvidos por Cunha (2014) eram assistidos por um programa de assistência psicológica da própria universidade, na modalidade de terapia em grupo. A possibilidade do acesso a este recurso pode ter sido determinante para a construção de uma postura menos univalente acerca do sofrimento.

A ciência de que o sofrimento pode assumir diferentes repercussões nas trajetórias de vida dos indivíduos e dos grupos é indispensável pois evita o que as construções teóricas sobre a saúde mental na universidade caminham em direção ao reforço das tendências *tragicofóbicas* (Dantes, 2012) de nosso tempo. Portanto, o cerne do desafio que temos em mãos não consiste em identificar e eliminar todas as possíveis ameaças aos estudantes com vistas à criação de um ambiente educacional “asséptico”. Trata-se, antes, de buscar construir um pensamento atento às complexidades, às contradições, e que considere as potencialidades e fragilidades dos indivíduos e de seus grupos a partir da interação dos mesmos com os recursos disponíveis em seu contexto.

Outro ponto que nos chama atenção decorre do fato de que, de modo recorrente, ambientes universitários são descritos como altamente competitivos na literatura. Conforme Dias (2012), o número insuficiente de bolsas e vagas para estágios obrigatórios e complementares que se observa nas IES contribuem para o agravamento da problemática. Para Castro (2017), o aumento da competitividade entre os discentes pode estar relacionado a dificuldades de aprendizagem e também à formação do desenvolvimento psicológico dos estudantes. Ventura e Goulart (2016) acrescentam que a predominância de um espírito competitivo é um dos efeitos da incerteza e do individualismo que dominam a dinâmica das relações em nosso meio e contribuem para a exclusão e a desigualdade social.

Tendo em vista a recorrência deste fator na literatura sobre o tema, adotamos como uma das hipóteses iniciais a suposição de que a competitividade entre pares poderia estar entre os elementos da VU com maior impacto na saúde mental dos estudantes do CAHL/UFRB. Por este motivo, optamos por incluir uma questão específica (29. O quanto competitivo você considera o ambiente acadêmico de seu curso?) sobre a percepção do nível de competitividade do ambiente no IQB (anexo II). Os voluntários poderiam responder à questão por meio de uma escala de cinco pontos variando entre “nada” competitivo e “muitíssimo” competitivo. A distribuição percentual das respostas é apresentada no gráfico 3.



Gráfico 3 – Distribuição percentual acerca do nível de competitividade percebido no ambiente

Nota-se que o quantitativo de respostas que aponta o grau máximo de competitividade no ambiente é igual ao que o identifica em nível intermediário. A distribuição entre a escala não corrobora, portanto, a hipótese em discussão. Ademais, durante a entrevista semiestruturada (aplicada antes do IDQ – ver figura 1), a competição entre pares quase não fora mencionada como um elemento importante da VU-SM. Outrossim, mesmo os participantes que faziam menção a este elemento não o destacavam entre os demais condicionantes da VU.

A divergência dos nossos achados com a tradição literária pode ser resultado de diferentes fatores. Como sugere o estudo de Tenório et. Al. (2016), metodologias distintas de ensino podem criar ambientes de aprendizagem mais ou menos competitivos. Além disso, como temos também observado, os conteúdos letivos abordados pelos cursos não repercutem apenas na formação profissional como também na formação pessoal dos estudantes. Nesse sentido, tendo em vista que grande parte de nosso voluntariado está vinculado ao curso de serviço social o qual se caracteriza pela atenção da questão social e as formas de exploração da sociedade, é possível que temas discutidos em sala de aula e os valores socialmente estimados entre estudantes possam ter diminuído as chances do desenvolvimento de padrões elevados de competitividade ou pelo menos o seu relato.

Ademais, até a realização das entrevistas a universidade não possuía programas de pós-graduação em serviço social. Assim, é possível que a então inexistência de fortes possibilidades de encaminhamento dos estudantes para outras fases da vida universitária dentro da própria UFRB, tenha dificultado a criação de um contexto mais competitivo no qual os discentes sentissem a necessidade de se destacar e demonstrar melhor desempenho acadêmico em relação aos demais. Por fim, o contraste que o perfil dos estudantes do CAHL apresenta em relação à maioria dos estudantes de ensino superior em termos socioeconômicos e raciais, pode estimular a identificação com pares e a construção de relações mais solidárias em detrimento de posturas mais individualistas e competitivas.

Pensar essa possibilidade exige que consideremos o fato de que, como pontua Foracchi (1972), as famílias dos jovens universitários de classe média (público alvo da maioria do estudos) buscam fazer com que estes reproduzam seus valores e suas normas de conduta, especialmente aqueles relacionados ao posicionamento político e ao desejo de ascensão social. Ascender socialmente pode significar, em alguns contextos, ostentar certo *status* de superioridade e mostrar-se competitivo pode ser uma característica associada ao sucesso e conquistas profissionais. Longe de ser uma regra geral para todos os grupos e classes, estudantes oriundos de famílias das classes C e D (predominantes no CAHL) podem estar sujeitos a outros valores e possuir outros meios de alcançar seus objetivos de vida. Em que se pese o papel do espírito capitalista na construção das universidades e dos comportamentos nelas perpetrados, há que se considerar a existência de diferentes unidades geracionais e suas especificidades mesmo entre uma mesma geração (Mannheim, 1982b).

Todavia, uma série de outros elementos emergiram nos discursos dos participantes com forte peso agregado à relação VU – SM. No intuito de facilitar a discussão dos mesmos, optamos por agrupá-los em categorias criadas a partir da proximidade de sentido que apresentavam nos discursos dos participantes. São elas: as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário; o excesso de atividades a serem desenvolvidas e a sobrecarga no final dos semestres; a dependência financeira da família; o afastamento geográfico da família; a vivência do impasse entre emancipar-se via universidade e reproduzir os valores familiares; as dificuldades de permanência (material e simbólica) na universidade; a pressão por recompensar os esforços familiares; o relacionamento com professores, e a vitimização por violência de gênero e racismo. Cada uma dessas categorias será abordada nos próximos tópicos do presente capítulo.

Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário

As dificuldades em se adaptar ao ambiente universitário durante os períodos iniciais do curso parece ser um fator presente em muitas IES. O mesmo é identificado por vários estudos sobre o tema, sendo recorrente sua classificação como uma das principais fontes de estresse, evasão e adoecimento entre estudantes (Silva; Heleno, 2012; Padovani et. al. 2014). Ao abordar as dificuldades que cercam o ingresso na universidade, Coulon (2017) argumenta que é comum aos estudantes sentirem-se deslocados e incapazes de compreender as regras formais e informais de funcionamento da instituição. Deste modo, não se trata apenas de conseguir absorver o sentido e modo de execução das atividades propostas pelos professores, mas de situar-se no ponto de vista cultural, social e espacial.

Para Teixeira (2011), jovens de origem popular, em especial, enfrentam uma “longa travessia” entre a escola pública e a universidade. Além de enfrentar as habituais dificuldades inerentes aos processos de afiliação institucional e ao aprendizado do ofício dos estudantes sinalizadas por Coulon (2017), alunos do sistema público de ensino ainda precisam lidar com a baixa autoestima relacionada à vinculação entre escola pública e má qualidade de ensino. Para o autor, esta baixa autoestima pode desencorajar os estudantes a ingressar e permanecer no ensino superior em uma lógica que chama de autoexclusão. Santos (2009) ainda acrescenta que alguns alunos da UFRB optam por esta instituição justamente por não se julgarem capazes de frequentar outras universidades mais consolidadas como a UFBA.

Entre os participantes do nosso estudo, 67% haviam cursado o ensino médio integralmente na rede pública. Os que relataram ser egressos do sistema privado corresponderam a 22% dos participantes, ao passo que 11% afirmaram ter cursado parte em escolas pública e parte em instituições privadas. Os mesmos índices também foram encontrados no que diz respeito a experiências anteriores com o nível superior. A maioria absoluta (67%) estava frequentando um curso universitário pela primeira vez, seguido daqueles que já haviam cursado, mas não concluído (22%) e pelos que já possuíam alguma graduação (11%). Estes dados sugerem que o voluntariado do estudo foi composto majoritariamente por egressos da rede pública de ensino com pouca ou nenhuma experiência no ensino superior, o que aumenta as chances de estarem submetidos aos dilemas descritos pelos autores.

Nesse sentido, em nossas análises, o início das aulas parece ser acompanhado pelo entusiasmo e pela euforia da conquista que uma vaga na universidade representa. Este otimismo inicial, contudo, passa a ser mitigado pelos descontentamentos com a

imagem “real” da universidade e pelas dificuldades em vencer os obstáculos mencionados. Com frequência os participantes aludem um certo estado de estrangeirismo, no qual não se sentem pertencentes nem à universidade nem à cidade de Cachoeira, onde o CAHL está inserido. Deste modo, saber o que fazer nas salas de aulas se torna tão difícil quanto saber o que fazer fora dela.

Em se tratando das atividades acadêmicas, especificamente, mesmo diante das dificuldades a sala de aula ainda parece ser o ambiente mais compreensível. É provável que isto aconteça porque dentre todo o universo do ensino superior, este é elemento que mais se assemelha à estrutura do ensino médio. Já as atividades que envolvem pesquisa, extensão ou engajamento político como os diretórios acadêmicos são bastante difíceis de serem apreendidas em um primeiro momento. O mesmo acontece com trâmites burocráticos a serem realizados junto aos setores administrativos da universidade (matrículas, trancamento de disciplinas etc.), o que faz com que os semestres iniciais sejam pouco aproveitados do ponto de vista educacional, e sobrecarregados do ponto de vista pessoal.

Tal inadaptabilidade também é estendida para o relacionamento com professores e colegas. Alguns mencionam que percebem certa coerção social para absorver os comportamentos e valores do meio. Resistir a esta força, para estes, se apresenta como uma virtuosa *reafirmação de si*, uma espécie recurso que impediria o afastamento de suas origens sociais em meio a uma universidade talvez ainda associada a um lugar para as elites.

Em consonância com outros estudos, nossas análises também permitiram verificar que a intensidade e simultaneidade dos obstáculos a serem enfrentados e superados nesta fase, a torna bastante estressora e propícia a culminar em prejuízos à saúde mental. Alguns relatos são transcritos abaixo:

“Eu saí do ensino médio e vim direto para universidade. Eu tinha dificuldade de me adequar porque eu vim de escola pública como maioria aqui. A gente sente uma dificuldade, uma diferença bem grande assim. (...). Por que teve muita coisa que eu vim descobrir do sexto semestre para cá que agora estou no sétimo, né?” (participante 10)

“Eu tive que aprender a conhecer a conviver com pessoas que eu não conhecia. Porque como os pais são da zona rural vila eu tive que morar com pessoas na cidade para poupar o transporte. Porque se eu

sair da zona rural para vir para Cachoeira bota ai quase três horas de viagem.” (participante 12)

“Quando a gente chega aqui mesmo a gente não sabe de nada, e a gente não é ensinado sobre as coisas de como funciona as coisas aqui dentro. A gente tem que aprender, a gente tem que se virar. Quando a gente entra aqui é como se fosse numa selva. É cada um por si, a gente vai fazendo amigos e construindo laços aos poucos” (participante 09).

Podemos notar, especialmente nos dois primeiros trechos, que o ingresso na IES de fato exige habilidades acadêmicas e sociais que demandam certo tempo até serem dominadas. Por meio do terceiro trecho, ainda se pode observar que a universidade parece não acolher os ingressos em relação a este tipo demanda.

Tal situação é agravada porque quase não existem ações sistematizadas destinadas à atenção dos calouros. De acordo com alguns participantes, algumas “recepções” são eventualmente realizadas e partem principalmente de iniciativa estudantil. É importante atentarmos para o fato de que muitos ingressos da UFRB são os primeiros da família a frequentarem uma universidade. Assim, ao contrário do que pode acontecer com estudantes com outros perfis, não podem buscar junto a familiares informações de como proceder neste espaço.

O excesso de atividades e a sobrecarga no final dos semestres

Além das dificuldades referentes ao ingresso na universidade, o elevado número de tarefas a ser desenvolvidas ao mesmo tempo, especialmente nos finais de semestre, foi destacado por quase todos os participantes e se constituiu em um dos elementos com maior peso agregado a VU-SM. À época da participação no estudo, no período letivo 2017.2, os voluntários cursavam em média cinco disciplinas (mesma média relatada para o semestre anterior à participação), e possuíam aproximadamente 18 horas/aula por semana¹⁶. Algum dos relatos que ilustram o quão sobrecarregados os estudantes podem se sentir assim como os impactos à SM relacionados a esta condição são transcritos abaixo:

¹⁶ Foram excluídos deste cálculo duas estudantes em fase de TCC e mais uma que não preencheu corretamente o IDB

“Principalmente quando chega o final de semestre é muito complicado dormir para mim. Eu chego [em casa] aí vou fazer alguma coisa. Aí daqui a pouco eu durmo um pouquinho fica aquele sono em etapas, sabe? Você acorda vai fazer alguma coisa, volta a dormir. Sempre fica nessa.” (Participante 02)

“Tem o semestre todo para aliviar, quando chega no finalzinho do semestre é aquele acúmulo de atividades, aquela pressão psicológica. Aí a gente fica confusa. Só que não tem só questão universitária existem outras coisas que entra e deixa a gente no nível de ansiedade e estresse às vezes” (Participante 03)

“Então eu tinha que dividir meu tempo. Eu tinha que ter meu momento de ser eu [fala o próprio nome] e de ser [fala o próprio nome] que faz serviço social, que tá no quinto semestre. Por que essa divisão assim, essa divisão dos horários e dos tempos me tirar um pouco da sobrecarga, entendeu? Tipo eu não saía mais de casa, entendeu? Todas as questões estavam acarretando várias coisas prejudiciais na saúde” (Participante 06).

“Cumprir carga horária com prazo e prazo para entregar trabalho. E por incrível que pareça, às vezes as matérias cai toda principalmente no final do semestre. Esse calendário, por exemplo, quebrado é horrível¹⁷. A gente tem que fazer relatório nas férias e depois já volta cansado. É horrível para você dar conta de tudo. Tem professores que não compreende. (Participante 04).

“Aí as vezes eu não me alimento, não faço aquelas refeições que eu tenho que fazer. Aí as vezes eu tô na correria chega na hora do almoço eu tô digitando trabalho. Aí tem que pegar o carro e vim para aqui. Quando eu chego eu como alguma besteira. Aí junta problemas em casa junta uma série de coisas, né? Nada vem sozinho, sempre tem alguma coisa” (Participante 02)

“Como estudante rola muitas atividades ao mesmo tempo. Então existem muitas demandas, né? Participar dessas demandas gera muita demanda de participação. Participar de grupo de pesquisas

¹⁷ A expressão “calendário quebrado” utilizado pela participante remete às interrupções e retomadas do período letivo decorrentes de greves e paralisações ocorridas em anos anteriores.

geralmente demanda muito, fora as aulas todas as noites. Eu também tentei dar uma acelerada na minha graduação, peguei mais disciplinas obrigatórias do que eu precisaria. Porque não trabalho, eu só me dedico aos estudos (Participante 13)”

Embora numerosas, estas citações correspondem apenas a uma pequena amostra do total de relatos. Tal como constatado por grande parte dos estudos disponíveis sobre o tema, o grande volume de tarefas a serem cumpridas se constitui em um dos principais dilemas enfrentados por universitários. De modo semelhante, o final do semestre também é bastante mencionado em diferentes contextos o que nos permite afirmar que esta etapa letiva é um período crítico em termos de prejuízos à saúde mental e aos processos de aprendizagem.

Cabe destacar também que, como pode ser observado, acompanhar o ritmo imposto nos finais dos semestres letivos não exige apenas que as atividades acadêmicas sejam realizadas de modo acelerado, mas também exigem considerável redução do tempo dispensado à satisfação de necessidades vitais como alimentação e sono. Além disso, a necessidade de executar diversas atividades que demandam considerável esforço cognitivo pode facilitar o aumento da ansiedade e estimular que os sujeitos permaneçam, do ponto de vista cognitivo, em constante “estado de alerta”. Tal condição é característica de transtornos ansiosos, bastante comuns entre universitários e é frequentemente acompanhado por sensação de esgotamento físico e mental (Neves; Dalgalarondo, 2007; Osse; Costa, 2011, Padovani et. al. 2014). Alguns indivíduos nestas condições podem ainda sentir dificuldades em voltar ao ritmo habitual, período no qual podem experimentar desconfortos como alterações psicossomáticas, tristeza ou pânico (Dalgalarondo, 2008)

Um ponto que merece atenção, diz respeito ao fato que tanto a sobrecarga quanto a aceleração do ritmo das atividades que acompanha o final dos semestres, assim como suas consequências, estão longe de ser desconhecidos pela comunidade acadêmica no Brasil. Ao contrário: este cenário parece se apresentar de modo bastante semelhante em muitas IES e se repetir religiosamente a cada ciclo letivo. Seja nos corredores das universidades em conversas informais, seja publicações científicas, vincular o ambiente universitário a sensações de esgotamento é o ponto em comum das queixas e do debate acadêmico (Luz, 2005; Borsoi, 2012; Dias, 2012; Santos et. al. 2014, Castro, 2017)

Ser conhecido e comum, no entanto, não diminui sua importância. Na verdade, acreditamos que parte do potencial noviço desta problemática advém justamente de sua

naturalização. Se a educação superior é “naturalmente” estruturada a partir do cumprimento de um volume sem fim de atividades e prazos, pouco se pode fazer além de tolerar e suportar as consequências desta estrutura. A perpetuação e naturalização deste paradigma, assim como o do sofrimento pedagógico discutidos no primeiro capítulo, parece estar alicerçada na ideia de que a sujeição dos indivíduos e grupos ao *modus operandi* de um dado sistema é algo apenas incontornável e necessário, o que prejudica reflexões críticas e facilita sua perpetuação ao longo das gerações.

Decerto, esta condição não se restringe à atual geração de estudantes. No que diz respeito aos professores, Castiel e Sanz-Valero (2007) enfatizam que a criação e manutenção de grupos de pesquisa, assim como a progressão na carreira, dependem, em grande parte, das habilidades dos docentes em se adequar às exigências dos órgãos reguladores calcados em padrões de produtividade. Tal condição é corroborada por uma série de autores como por exemplo Coutinho, Magro e Budde (2011), Borsoi (2012) e Bernardo (2014). As referidas publicações também identificam a incorporação da lógica neoliberal pelas IES como um elemento determinante na precarização do trabalho docente e estabelecimento dos padrões produtivistas hoje vigentes.

Aqui cabe retomar a discussão de que, apesar do conhecimento das consequências que as contrarreformas universitárias dos anos 1960 geraram para o ensino superior no Brasil (Cunha, 2007), e do vislumbre da construção de outros modelos institucionais como os sugeridos por Boaventura (2005), a concepção de universidades como empresa e a conseguinte reprodução do ideal meritocrático ainda parecem ter considerável influência sobre professores e gestores universitários. Notadamente, chegar à docência de nível superior implica cumprir uma série de requisitos pautados em ideologias meritocráticas. O teor da trajetória dos docentes, portanto, podem levá-los a reproduzir as ideologias as quais foram condicionados e esperar, de modo mais ou menos consciente, que os estudantes cultivem os mesmos hábitos. Apesar de não termos abordados diretamente os professores neste estudo, o modo como as atividades são distribuídas e o nível de cobrança sugerem a presença de uma ideologia nesse sentido.

Como consequência, as dificuldades relatadas pelos alunos e ilustradas pelos trechos acima podem estar sendo interpretadas como meras dificuldades casuais e ordinárias à academia, o que resulta na subestimação de seus impactos na SM. Adicionalmente, alguns estudantes têm questionado suas próprias capacidades intelectuais e profissionais. Nestes momentos, não raro, pensam em desistir dos estudos por julgarem-se inaptos.

“Além disso tem mais uma coisa pessoal assim... se eu vou conseguir ou não se você é uma boa profissional ou não. Se eu vou ter uma boa análise dos professores ou não. Eu acho que fora a carga diária da Universidade que é normal... Se eu tô indo certo, se eu vou ser uma boa profissional... Eu estou agora no quarto semestre na metade do curso, será que eu vou conseguir me formar?” (participante 04)

Nesse sentido, é possível afirmar que o incentivo à produtividade e os arranjos acadêmicos que concentram as atividades avaliativas nos finais de semestre tem como consequência prejuízos diversos à saúde e aos processos de ensino-aprendizagem. Apesar de aparentemente estimular o desenvolvimento de habilidades escritas e organização, esta conduta pode ser mais facilmente associada a efeitos contrários.

Para muitos estudantes, a distribuição desigual das atividades ao longo do semestre letivo faz com que tenham bastante tempo nos meses iniciais do período letivo, o qual se torna incontornavelmente escasso ao fim do mesmo período. Já outros admitem que possuem dificuldades em se organizar e deixam tudo para “última hora”. Ao que nos parece, ambas possibilidades coexistem e estão profundamente enraizadas na cultura universitária, sendo necessário, portanto, tencioná-las.

O esgotamento relacionado à VU pode também não ser fruto apenas das atividades curriculares, mas também do engajamento em grupos de pesquisa e coletivos estudantis. Um dos participantes, por exemplo, afirma acumular tarefas nestas três áreas. De acordo com seu relato, “a sala de aula não se basta” (sic) e a inserção nestes ambientes diversos lhe tem proporcionado ricas experiências de vida e um outro olhar sobre a universidade e sobre sua futura profissão.

Embora participar destas atividades exija bastante tempo a ponto de ter sacrificado algumas noites de sono, ele diz se sentir bem ao perceber que tem feito alguma diferença no seu curso e na vida de outros estudantes. Além disso, o envolvimento em espaços políticos da universidade, segundo seu relato, tem lhe possibilitado observar e refletir sobre a estrutura e os rumos da universidade.

Todavia, a sobreposição de responsabilidades parece ter afetado consideravelmente sua saúde mental. Ao fim de um semestre letivo, quando as atividades das disciplinas se somaram às demandas dos coletivos de militância e dos grupos de pesquisa, seus recursos pessoais de enfrentamento e adaptação parecem ter sido levados ao limite. Como resultado, relata ter sofrido com crises de choro, problemas de autoestima, ansiedade, depressão e ideação suicida, além de crises

agudas de pânico. Outras questões pessoais latentes até então emergiram ante o esgotamento, o que intensificou o sofrimento experimentado. Em suas palavras:

“E aí eu comecei com questão da sobrecarga, e quando eu via que eu não tava dando conta das coisas eu comecei a ter crises de choros, comecei a ter crises de choro e elas intensificaram e abriu para outras áreas da minha vida que até então estavam silenciosas. Questão de autoestima, eu tive uma crise de pânico, com isso tudo veio uma crise de pânico. E foi um momento assim bastante complexo mesmo (...) Eles [amigos] já estavam insistindo há muito tempo já, só que já estavam desesperados sem saber o que fazer. Aí eles disseram: não, agora você tem que ir para o psicólogo. E aí eu reconheci que eu precisava ir, porque eu já fiz terapia antes durante um período curto e eu reconheço a importância de você fazer terapia e tal”

No caso em tela, vê-se que o estudante pôde contar com um grupo de amigos e com apoio profissional. Os atendimentos psicológicos que menciona foram realizados junto a uma clínica particular em uma cidade próxima e parecem ter sido fundamentais para sua recuperação, apesar de ainda sentir certo desconforto e receio de retorno do sofrimento na intensidade em que vivenciou. Sobre este ponto, afirma que:

“A minha psicóloga ela é massa, ela troca uma ideia muito massa comigo. Eu saio de lá, cada vez que eu saio de lá eu sinto que já subi vários degraus. E aí hoje em dia eu tenho estado muito melhor, mas de vez em quando dá aquela de não tá conseguindo dar conta de com isso tudo aqui. Essa semana mesmo eu tive uma crise de choro na sexta-feira (...), mas acho que foi também de alívio. Acho que foi, não sei tá voltando também... Espero que não porque foi sinistro.”

É importante frisar que a oportunidade de frequentar psicoterapias nos casos em que isto se faz necessário é muito raro e este exemplo se constitui em uma exceção. Por este motivo, evasão da universidade, abandono de disciplinas, subaproveitamento de conteúdo e agravamento dos problemas em saúde mental propriamente ditos são desfechos recorrentes dos casos que atingem maior gravidade como este.

A dependência financeira da família

O perfil dos estudantes revela outras características importantes da VU e sua relação com a SM. Ao observarmos as tabelas 1 e 2, podemos notar que a maioria dos

estudantes mora com familiares e não possui renda financeira própria. Embora o ingresso na universidade represente um período de maior autonomia e desenvolvimento de novos vínculos sociais para este grupo, tal condição reforça os vínculos de dependência em relação à família.

Esta característica não é particular à UFRB ou aos participantes deste estudo. Os alunos estudados por Rios (2006), Castro e Rocha (2006), Santos (2012), Araújo et. al (2013), Andrade et. al (2016) e Lima et. al (2017), por exemplo, compartilhavam as mesmas características. Uma vez que um dos principais objetivos daqueles que buscam o ensino superior é justamente se qualificar para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, é natural que o alcance da autonomia financeira por meio do trabalho seja postergado em prol do aumento do nível educacional. O fato de que estar totalmente ou parcialmente dependente da família ser comum entre universitários, todavia, não significa que tal condição irá afetar a todas as unidades geracionais da mesma maneira.

Detenhamo-nos, inicialmente, no caso de uma das participantes em particular. Trata-se de uma estudante de 25 anos autodeclarada parda¹⁸, natural de uma cidade do recôncavo baiano. À época de sua participação no estudo, morava com seus pais e um irmão em um município próximo a Cachoeira, o que lhe permitia frequentar as aulas e retornar a sua casa diariamente. A estudante afirma que o relacionamento com estes familiares é ótimo (ponto máximo da escala de referência utilizada – ver questão 12 do IDB). O curso a que se dedica atualmente é o segundo de nível superior ao qual já esteve vinculada, embora não tenha finalizado o primeiro.

O que faz com que este caso seja particularmente rico para a análise da questão em debate é o fato de a mesma, após concluir o ensino médio, ter exercido uma atividade profissional que lhe garantia independência financeira. Neste período chegou inclusive a auxiliar os pais financeiramente. Seus planos, no entanto, eram de conseguir uma vaga em uma IES pública pelo ENEM: *“Aí tentei na UFRB e passei. Aí pensei que ia ser às mil maravilhas. Falei: ‘não, agora vou focar no estudo e sair do trabalho’”. Fiquei toda feliz porque ia estudar só que quando eu cheguei aqui eu caí na real que a realidade é outra”* – afirma.

Retornar a depender da família em função da posição de estudante é a fonte de suas principais queixas em relação à vida universitária. Mesmo quando menciona outros

¹⁸ No quesito destinado à identificação racial do IDB (ver quesito 3 do anexo II) não eram fornecidas opções dentre as quais os participantes poderiam escolher (por exemplo preto, branco, amarelo etc.), sendo delegada aos mesmos, portanto, a possibilidade de escrever o termo com o qual se identifica.

fatores pertinentes à VU-SM, como o volume das atividades, o nervosismo que precede as apresentações de seminários e provas e as discriminações que vê serem dirigidas a colegas negros, destaca que o retorno à dependência dos pais é o que a deixa mais ansiosa. Em suas palavras:

“Minha mãe trabalha. Meu pai é aposentado, meu irmão também trabalha. Aí eles me ajudam. Mesmo assim a gente fica naquela se é um desodorante que eu preciso eu tenho que pedir os meus pais. Aí eu fico que... eu fico meio assustada com essas coisas eu vejo que a faculdade exige também” (Participante 03)

“Então resumindo é que a questão financeira vem primeiro lugar até porque você já foi uma pessoa independente. E é difícil conciliar trabalho, estudo. É verdade, tem gente que faz isso, né? (...) Às vezes eu acho que eu sou... como é que eu posso dizer? Não sei a palavra assim... **Às vezes eu acho que eu sou inútil, entendeu? pelo fato de estar só estudando.** Não sei se a palavra inútil” [*grifos nossos*] (Participante 03)

Além dos problemas de ansiedade que sinaliza enfaticamente noutros momentos da entrevista, podemos notar também que a autoestima parece ser em muito afetada pela situação de ter abandonado o trabalho para se dedicar apenas aos estudos universitários. Destacamos aqui o contraste emocional que representa ficar “*toda feliz porque ia estudar*” (sic) e achar que “*sou inútil (...) pelo fato de estar só estudando*” (sic). Em relativamente pouco tempo (aproximadamente um ano desde o ingresso em 2016 e a participação no estudo em 2017), a vida universitária modificou drasticamente o modo pelo qual a universitária vê a si mesma, conduzindo a visões amplamente opostas.

Notamos também uma visão contraditória acerca de alguns aspectos relacionados ao sentido de ser universitário. Se por um lado, os estudantes afirmam que tal ocupação é caracterizada por uma acentuada rotina de atividades, por outro, estes mesmos sujeitos podem reproduzir o estigma social que envolve os adultos – ou melhor, os jovens-adultos – que “*só*” se ocupam com os estudos. A presença destas atitudes opostas acerca do mesmo objeto (ser estudante) pode provocar um estado de dissonância cognitiva que, como discutido, gera sensações psicologicamente desagradáveis ao desequilibrar os sistemas de referência de interpretação de si e da realidade. Nesse sentido, se constitui como mais um elemento nocivo à SM. Tal

dissonância parece ter origem na constatação de que ser estudante é de fato um ofício, mas um ofício não remunerado e por isso, pouco valorado socialmente.

Deste modo, alongar o período de dependência da família e lidar com as implicações objetivas e subjetivas desta condição representam uma importante questão a se considerar quando do estudo da saúde mental deste grupo. Portanto, ao contrário dos estudantes de classe média que não veem problemas em serem mantidos pelos pais durante a preparação para o futuro ingresso no mercado de trabalho, conforme observado por Foracchi (1972), ao perceberem as dificuldades enfrentadas pelos pais e o acréscimo de despesas que cursar o ensino superior implica, estudantes mais pobres tendem a atribuir a si mesmos o peso e a responsabilidade do, ainda que momentâneo, agravamento das dificuldades financeiras enfrentadas pelo núcleo familiar.

A vivência do impasse entre emancipar-se via universidade e reproduzir os valores familiares e o afastamento geográfico da família

A dependência financeira da família pode também afetar os estudantes de outras maneiras. Notadamente, não possuir renda própria e permanecer na casa de familiares, por exemplo, são situações distintas. Aqueles que experimentam sair de suas cidades para frequentar um curso de nível superior, mas permanecem com este tipo de vinculação podem ver-se ante a um complexo dilema representado pela possibilidade de viver outros contextos com liberdade ímpar em suas vidas, ao mesmo tempo em que ainda não possuem completa autonomia em relação aos familiares. Tomar um exemplo em particular, novamente, será útil para ilustrarmos algumas constatações resultantes de nossas análises.

Neste caso, nos referimos a um estudante autodeclarado mestiço, natural de uma cidade do recôncavo baiano e atualmente residente em Cachoeira. O mesmo mora em uma residência estudantil junto a outros dois estudantes, com os quais possui uma relação também avaliada como ótima. Relata exercer atividade remunerada que classifica como trabalho informal, ao qual dedica em média 15 horas semanais. No entanto, seus rendimentos não são suficientes para cobrir todos os seus gastos sendo, portanto, parcialmente dependente da família.

Morar em outra cidade lhe permitiu, entre outras experiências, construir laços afetivos os quais dificilmente poderia criar e manter sob vigilância mais próxima de

alguns de seus familiares. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância da universidade nesse sentido, sente-se vulnerável ao perceber que pode ter que abandonar o curso caso sua família tome conhecimento de sua orientação sexual. Nesta hipótese, relata que não teria outra opção além de evadir do curso pois a UFRB e as IES em geral não possuem medidas que visem a permanência de estudantes que passam por situação semelhante, ou mesmos são expulsos de casa pelos pais.

Tem-se então o seguinte impasse: viver em maior liberdade e construir as relações indispensáveis para o seu desenvolvimento e bem-estar só tem sido possível por meio da permanência na universidade, contudo, para nela permanecer, é preciso que essa liberdade seja dosada e vivida no limite em que não ameace a sua imagem perante sua família.

De acordo com Becker (2008), os grupos sociais criam regras e critérios de normalidades que regem o seu funcionamento e definem quais comportamentos e condutas são consideradas adequadas e quais serão desviantes. Ao desviar-se das normas, um sujeito pode ser considerado pelos demais membros do grupo como um *outsider* e receber as sanções delegadas ao desvio. O autor ainda observa que diferentes grupos sociais formulam regras que lhe são específicas, de modo que um mesmo ato pode significar o cumprimento de uma norma para um grupo e um desvio para o outro. Portanto, admitindo-se que as pessoas tendem a circular por uma série de grupos sociais (como a família, a universidade, coletivos de militância, igrejas etc), não é raro que as pessoas se deparem em situação semelhante.

Conforme discutido em segmentos anteriores deste trabalho, o CAHL parece valorizar socialmente liberdades individuais e de expressão que podem contrariar as normas estabelecidas por grupos mais tradicionais, como algumas famílias. Deste modo, o dilema entre emancipar-se via universidade, ou reproduzir os valores e padrões de conduta familiares, pode submeter os universitários, especialmente aqueles totalmente ou parcialmente dependentes da família, a um prolongado estado de tensão e incertezas que sem dúvidas se constitui em um forte estressor. Em última instância, ser rotulado como *outsider* por qualquer um dos grupos poderia implicar em sanções e perdas consideráveis.

Nessa perspectiva, é preciso atentar para a importância do que está sob ameaça. Como temos discutido, estar em uma universidade representa uma grande conquista para os jovens e a diplomação em curso de nível superior é vista como um importante meio de se obter vantagens quando do ingresso no mercado de trabalho, o

que seria indispensável para o alcance da autonomia financeira. Igualmente, não é possível dissociarmos o bem-estar ou mesmo a felicidade dos indivíduos da possibilidade de viver sua vida em plenitude, o que evidentemente envolve cultivar suas relações afetivas e amorosas. Além disso, não podemos resumir o papel da família a apenas a prestação do provimento financeiro, haja vista que nada em seus discursos sugere um arranjo nesse sentido.

Todavia, para outros estudantes que também precisam mudar de cidade em função do curso, as dificuldades sobressalentes residem no próprio afastamento geográfico dos vínculos de origem. Nestes casos, a falta do convívio diário com a família e o apoio que seus membros representam impele certa condição de vulnerabilidade social e psicológica. Eis alguns relatos:

“Mas no primeiro ano que eu estava sem eles [os pais] foi muito difícil de eu chorar mesmo, de dar crises eu falava direto que tinha o que ir no psicólogo. Mas eu morava com minha avó e minha avó achava que era coisa da minha cabeça. Foi difícil aí nesse período.”
(Participante 04)

“Às vezes eu acordo como se eu não tivesse dormido, com muita preocupação, como se as coisas... Eu não sei se o ambiente que influencia, no ambiente de casa porque a casa que eu moro é assim tranquila. Tem suas adversidades por causa da diferença, mas todo mundo se respeita. Mas não é o mesmo sonho que eu tinha na casa dos meus pais, é tanto que quando eu vou para lá eu durmo muito bem, eu não sei porque não é mesma coisa” (Participante 08)

No primeiro trecho temos o relato de uma estudante de 21 anos que deixara a cidade natal onde residia com seus pais para morar em Cachoeira junto com a avó. Mesmo em sua companhia, sentia-se desamparada ante a nova rotina que a vida universitária lhe impôs e dificuldades desta em compreender os seus anseios. Noutro trecho da entrevista, a mesma participante relata que após um certo período de tempo seus pais também se mudaram para poder, entre outras coisas, acompanhá-la. A partir deste momento, passou a sentir-se melhor e menos solitária. Quando da participação na pesquisa, afirmou residir com outros quatro familiares, mantendo com os mesmo uma relação que classifica como boa.

Já a segunda transcrição corresponde ao relato de uma estudante de 32 anos. Também natural de outra cidade, precisou se mudar para terras cachoeironas a fim de

frequentar o curso. A mesma mora em uma república estudantil com mais três estudantes, com os quais mantem um relacionamento que classifica como bom. Chamamos atenção o fato de que à época da entrevista a estudante estava em fase de TCC, o que sugere que a falta do contado diário com familiares não se restringe aos momentos iniciais do curso que, no caso de serviço social, dura quatro anos. Embora esta participante não tenha classificado tal afastamento como uma das questões mais difíceis de lidar em sua trajetória universitária, é notável que este fator ainda possui algum impacto em seu bem-estar. Não por acaso, dorme mais tranquila quando está na casa dos seus pais, como se ainda cultivasse certa sensação de estrangeirismo em relação ao local onde reside.

Além disso, podemos também notar que ambas estudantes possuíam bons vínculos com as pessoas com as quais moravam. No entanto, estes não pareciam serem fortes o suficiente para se constituírem em relações referenciais de apoio. Assim, a falta do convívio com familiares pode ser forte ao ponto de se constituir como um fator relevante à VU-SM quando tal condição se desdobra em uma sensação de desamparo social, o que não se confunde com isolamento. Ante as diferentes possibilidades observadas e discutidas conclui-se, portanto, que afastamento geográfico da família não pode ser associado diretamente a ganhos ou perdas em termos de desenvolvimento pessoal e bem-estar. Tais consequências parecem depender do tipo de relação que os estudantes mantêm com os seus familiares, principalmente no que diz respeito ao nível de tolerância familiar em relação a modos de ser que por algum motivo desaprovam, e da possibilidade de que os laços sociais construídos no ambiente universitários se constituam como novas referências de suporte psicossocial.

Dificuldades de permanência (material e simbólica) na universidade

Um outro aspecto que se mostrou de grande relevância para a saúde mental dos universitários em análise está diretamente relacionado com as dificuldades de permanência na universidade. De acordo com Santos (2009), a preocupação com a manutenção de jovens com tais características na universidade inicia já quando da aprovação do vestibular e atinge tanto os estudantes quanto seus familiares.

De fato, foi possível constatar que tal preocupação acompanha estes estudantes ao longo de sua passagem pela universidade, de modo que a conclusão do curso parece estar sob risco constante. Quando questionados sobre qual o desafio mais importante que enfrentam na VU (ver quesito do anexo I), as respostas em sua maioria fizeram

menção à luta cotidiana que precisam enfrentar para continuar no curso, e o quanto tal condição repercute em suas vidas em termos financeiros, acadêmicos, psicológicos e de saúde em geral.

Optar entre “tirar xerox” dos textos ou fazer um lanche, por exemplo, é um dilema conhecido entre os universitários. Esta situação é bastante recorrente e talvez já tenha passado por um processo de naturalização semelhante ao qual o excesso de atividades também fora submetido. Como discutido anteriormente, naturalizar tem significado conceber as causas como um mal inevitável e subestimar as consequências, o que agrava ainda mais a situação. Ademais, a falta de acesso a condições mínimas de alimentação, por exemplo, evidencia que parte deste grupo não tem tido acesso aos direitos humanos mais básicos. Tenhamos em vista que a UFRB está localizada no interior da região nordeste, uma das mais pobres do Brasil, e que ainda assim a renda familiar *per capita* dos estudantes desta universidade, de R\$ 486,38, é inferior à média dessa região, cujo valor é de R\$ 710,00 (Brasil, 2017). Em casos mais extremos, inexistem sequer a possibilidade de “escolha” entre a compra de material didático ou de alimentos, ocasiões nas quais os estudantes precisam contar com ajuda para não passar fome. Alguns relatos que ilustram tal condição são transcritos a seguir:

“Então às vezes não tinha rango em casa, então ia bater na porta do *brother*. ‘e aí tem almoço, tem almoço?’. Aí uma semana que não tinha um rango aí ficava nessa... Almoçava lá na casa de um, almoçava lá na casa de outro.” (participante 16)

“Eu já passei por muitas dificuldades desde que eu entrei [*na universidade*]. Passar necessidade de comer, entendeu? (...) Por que eu vim de longe a minha família não é daqui aí chega um momento, eu sou bolsista, a bolsa atrasou durante três meses e aí minha família não conseguiu manter (...). Assim... eles mandavam o que podiam e aí chega um momento que assim... não dava. (...) Se a gente comia de manhã a gente não sabia nem se jantava” (participante 6)

“Eu sou diarista dia de sábado. Mas é complicado você se manter, porque muitas vezes, eu comecei a receber a bolsa deslocamento foi no terceiro semestre. Então dois semestres você tentar sobreviver de uma forma que você não tem um real na mão para tá vindo de outra cidade é complicado, entendeu? Quantas vezes eu vim de carona com pessoas que eu não conhecia que eu nunca vi na vida? (...) Eu já vi as meninas [*colegas de curso*] chorarem, querer jogar tudo para cima por

causa do financeiro. O que bate no meu círculo de amigos é o financeiro. Hoje as meninas vieram só com dinheiro de vim. Se não é ônibus que pega em [nome de uma cidade] que leva o pessoal de [nome de outra cidade]¹⁹ as meninas não iriam vir, não ia ter como vim então isso abate, complica bastante.” (participante 11).

Os dois primeiros trechos expõem as situações em que a principal preocupação dos estudantes no momento relatado correspondia à própria alimentação. Evidente que, por ser uma necessidade básica, não se pode esperar que os conteúdos acadêmicos sejam satisfatoriamente compreendidos até a sua resolução. Além disto, e principalmente, há que se considerar os impactos psicológicos e sociais gerados pela vivência de tamanha precariedade. Adicionalmente, em ambos os casos, diante da ciência que seus familiares não possuíam recursos para mantê-los, os alunos reportavam a estes ou aos seus amigos tal situação apenas quando todos os outros meios possíveis de resolução do problema já haviam se esgotado, o que nos sugere que além do peso da condição em si, os estudantes ainda precisam lidar com a preocupação que geram em seus pais, e com uma possível estigmatização dos seus pares.

Deste modo, diante do constrangimento que a falta de acesso a alimentos pode causar, a possibilidade de tal situação ser mais comum do que aparenta não pode ser descartada. Chama-nos atenção também o fato de que, de modo geral, as despesas com a manutenção dos jovens na universidade são as últimas a serem cortadas, o que evidencia o nível de importância que famílias negras e pobres tem dado à educação de seus filhos.

Cabe ressaltar que o *campus* do CAHL não possui RU ou sequer um outro restaurante ou lanchonete com preços mais acessíveis aos estudantes. A ausência deste equipamento parece ser o principal empecilho de permanência para estudantes mais pobres, especialmente aqueles que são naturais de cidades mais distante e por isso precisam morar em Cachoeira ou São Felix. Não por acaso, esta tem sido uma das principais reivindicações dos coletivos estudantis.

Já o terceiro relato diz respeito a uma outra dificuldade em termos de permanência bastante comum ao grupo. Uma vez que a maioria dos estudantes é proveniente de cidades do Recôncavo, parte significativa do corpo estudantil permanece residindo em suas cidades de origem locomovendo-se diariamente para o *campus* onde

¹⁹ Ambas cidades, cujos nome foram ocultados para não prejudicar o anonimato, são localizadas na região do recôncavo a um raio de até 40 km de Cachoeira-Ba.

estuda. Esta opção é menos onerosa se comparada a mudar-se de cidade, o que acrescentaria gastos extras como aluguel, alimentação e demais contas domésticas. No entanto, conforme discutido no primeiro capítulo, o transporte intermunicipal entre as cidades do Recôncavo é realizado principalmente por cooperativas de transporte alternativo que muitas vezes trabalham com condições precárias, e tem seus horários de atividade estabelecidos com vistas à rotina de funcionamento do comércio e não da universidade. Como resultado, a mobilidade dos estudantes encontra-se prejudicada pois absorve parte significativa de seus recursos financeiros (haja vista que as cooperativas não possuem qualquer parceria com a universidade), e dificulta o acesso à atividades acadêmicas que acontecem fora do horário comercial (das 8:00 às 18:00).

A participante que exemplifica tal dificuldade, por meio do terceiro relato transcrito acima, lida com o impacto desse fator em sua vida universitária e saúde mental. A mesma possui 30 anos de idade e se autodeclara parda. Discente do curso de Serviço Social no período matutino, reside com familiares em uma outra cidade do recôncavo baiano. Relata ainda que as dificuldades financeiras que ela e sua família enfrentam são ao mesmo tempo a principal motivação para a graduação em um curso de nível superior e o principal obstáculo para o alcance deste objetivo.

Sua rotina diária, assim como a de outros estudantes, é em muito afetada por esta limitação de mobilidade. Isto acontece porque, embora exerça atividade remunerada aos fins de semana e receba uma bolsa de auxílio transporte da PROPAAE, estes rendimentos não são suficientes para arcar com as despesas de suas viagens a Cachoeira e ao seu campo de estágio, localizado em uma outra cidade ainda mais distante. Como resultado, precisa recorrer a caronas com desconhecidos ou a um ônibus disponibilizado pela prefeitura de sua cidade para realizar o deslocamento de estudantes em condições semelhantes para outras cidades.

Para usufruir desta última opção, precisa adaptar completamente sua rotina de vida e estudos aos horários do transporte na medida em que, à época de sua participação, o ônibus atendia apenas horários matutinos e noturnos. Uma vez que as aulas de sua grade se concentram no período vespertino (das 13:00 às 17:00 horas), precisa pegar o primeiro horário do ônibus (com chegada no CAHL às 8:00 horas) e permanecer no *campus* até as 17:00, quando retornava então a sua cidade por meio do transporte alternativo. Relata ainda que durante um tempo tentou fazer parte de um grupo de pesquisa, mas as reuniões semanais destes se iniciavam às 17:00 e finalizavam às 19:00, quando o horário da cooperativa já findara. Ou seja: para participar do grupo, teria que retornar a casa apenas às 23:00 horas (hora da saída do ônibus da

prefeitura que atende estudantes de cursos noturno). Mesmo após abandonar grupo, o que já se configura perda em termos de permanência qualificada, ainda precisa ficar por quase 10 horas diárias no *campus* sem acesso adequado à alimentação, higiene pessoal ou sequer um lugar para descanso.

Vale ressaltar que o centro também sofre com falta de manutenção nos laboratórios de informática, roteadores de *internet* e não há ventiladores na área de estudo da biblioteca, o que torna difícil aproveitarem o tempo que ali passam com estudos. Também é notável a falta de áreas de convivência que estimulem a comunidade acadêmica a interagir no local tornando-o mais agradável. Um outro participante ligado ao movimento estudantil alerta para a falta de acessibilidade de prédio e questionada a qualidade da água dos bebedouros. Segundo uma outra estudante que frequenta o curso no horário noturno, há um acordo entre suas colegas para que solicitem a companhia uma das outras quando forem aos banheiros, tendo em vista a insegurança que sentem e baixa iluminação do local à noite.

É preciso pontuar que o *campus* universitário é mais que simplesmente o espaço físico no qual os estudantes desenvolvem suas tarefas de aprendizagem, pesquisa e extensão. É neste ambiente em que passam parte dos seus dias, constroem novas relações sociais e encontram meios de satisfação de seus desejos e necessidades fundamentais (Castro, 2017). Além disso, como temos observado, a identidade social construída a partir do ingresso na universidade, isto é a identidade de estudante, passa a atuar como uma espécie de mediadora social entre os demais membros da sociedade e estabelece elementos fundamentais para a construção da autoimagem e do valor que os estudantes atribuem subjetivamente a si mesmos. A relação entre os estudantes e este espaço, portanto, não deve ser concebida apenas em termos objetivo-instrumentais, mas também simbólico-subjetivos.

Portanto, além das questões de permanência material, tais condições impactam negativamente na permanência simbólica e na saúde mental dos estudantes. Cumprir uma extensa rotina diária (resguardando-se certas particularidades em termos de carga horária, deslocamento intermunicipal, acessibilidade etc.) nestas condições, podem fazer com que se sintam desmotivados a *viver a universidade* tanto em termos acadêmicos como em termos sociais. Ademais, este mesmo fator pode estar contribuindo para as recorrentes queixas de esgotamento físico e mental e baixa autoestima (ao se perceberem pouco valorados socialmente), presentes nos relatos e diretamente associados a prejuízos em saúde mental (Dalgalarrodo, 2008).

Outrossim, assim como as condições de permanência influem na saúde mental, as condições de saúde mental também influem na permanência qualificada dos estudantes. De acordo com Santos (2009), permanecer não significa meramente continuar a frequentar o curso apesar das adversidades até sua conclusão, mas sentir-se pertencente à comunidade acadêmica sendo por ela reconhecido e valorizado. No entanto, além de provocar a evasão escolar, o sofrimento psíquico também tem diminuído o desempenho acadêmico, a motivação para participar da vida na comunidade e feito com que os estudantes se sintam incapazes de desenvolver as atividades e alcançar os objetivos propostos pela instituição. Além disso, os alunos que passam por tal experiência com frequência mencionam certa sensação de desamparo social, incompreensão e constrangimento, fazendo com que se percebam à margem do sistema o que, por sua vez, contrasta com o modo de permanecer defendido pela autora. Tais constatações nos permitem afirmar que, quer seja do ponto de vista conceitual ou interventivo, saúde mental e permanência qualificada não devem ser concebidas dissociadamente.

Não obstante, é importante frisar que a pauta de ações afirmativas é presente na UFRB desde sua inauguração e alcança um número razoável de estudantes. Como se observa no gráfico 2, as bolsas de manutenção acadêmica são a principal fonte de renda dos estudantes que participaram da pesquisa. Além deste recurso, voluntários também afirmam ser ou terem sido assistidos por iniciativas da PROPPAE nas modalidades de auxílio à moradia, auxílio transporte, auxílio pecuniário à alimentação e auxílio emergencial à saúde. Notadamente, em se tratado de recursos institucionais, esta pró-reitoria tem sido o principal dispositivo ao qual os estudantes recorrem quando notam que não possuem meios próprios de subsistência no ambiente, o que atesta em favor do seu alcance e importância.

Entretanto, o reconhecimento do papel destas ações na democratização do ensino superior deve ser pareado com críticas acerca do seu atual funcionamento. Conforme discutido no capítulo 1, os excessos burocráticos e o despreparo de alguns dos agentes públicos prejudica o acesso aos direitos instituídos. Especialmente os recém ingressos que ainda não passaram pelos processos de afiliação institucional – nos termos de Coulon (2017) – possuem bastante dificuldade em compreender os requisitos necessários para o alcance dos benefícios. Por isso, ficam sujeitos a sequer alcançá-los ou a perdê-los. Também são relatadas informações desconhecidas fornecidas pelas próprias equipes profissionais que os fazem percorrer diversos setores da organização em busca de um mesmo atendimento. O auxílio moradia também parece

funcionar *aquém* da demanda. Seus beneficiados reclamam de problemas estruturais crônicos, insegurança e falta de vagas.

Salvo a ausência do RU, é a falta de divulgação dos serviços que recebe maiores críticas. Parte dos editais sequer chegam ao conhecimento dos estudantes. Novamente, a vigência do modelo conteudista que prima pela sala de aula em detrimento da ocupação de outros espaços finda por gerar prejuízos à vida universitária dos estudantes, desta vez se constituindo em mais um obstáculo ao efetivo acesso de políticas indispensáveis à qualidade de sua permanência e saúde mental. Somam-se a estes fatores o número insuficiente de bolsas, o baixo valor disponibilizado e o atraso no pagamento das mesmas.

De acordo com Oliveira (2016), as ações de permanência voltadas para as questões de moradia, alimentação e acompanhamento pedagógico, mesmo não sendo dirigidas especificamente a questões de saúde, possuem elevado potencial para a melhoria da saúde e bem-estar dos estudantes. Assim, pode ser interpretada como o principal recurso em vigor das universidades em prol da saúde mental dos estudantes. Todavia, tais condições dificultam o efetivo enfrentamento das vulnerabilidades sociais as quais estes estudantes estão submetidos, deixando-os à mercê no ambiente universitário e toda complexidade que ele envolve.

Pressão por recompensar os esforços familiares

Uma outra questão com forte peso na VU – SM perpassa por questões familiares e pela posição de classe que ocupam. Entretanto, ao contrário do afastamento geográfico outrora discutido, esta parece afetar os estudantes de modo bastante semelhante. Nesse sentido, a pressão por recompensar os esforços financeiros despendidos pela família para mantê-los na universidade por meio de uma futura mobilidade social, se configura como um dos principais estressores deste grupo.

Como temos discutido, manter um filho, sobrinho ou neto estudando, principalmente quando o *campus* fica em outra cidade, é uma tarefa consideravelmente dispendiosa para as famílias com tal perfil socioeconômico. No entanto, tal condição não diminui o valor e as expectativas que famílias pobres atribuem aos estudos dos seus descendentes. (Teixeira, 2011). As dificuldades financeiras as quais as gerações passadas estiveram submetidas parecem ser por eles justificadas, ao menos parcialmente, pela baixa escolarização. A importância que os descendentes tenham oportunidades diferenciadas fica então evidente. Eis alguns relatos:

“Essa minha vida universitária faz com que as pessoas cobrem muito de mim. Família também porque tipo... Minha mãe e meu pai, eu sou a única filha de outros filhos que tá na universidade então eles colocam isso em você toda expectativa possível para dizer: “ah, minha filha tá na universidade”, e isso para mim me dá aquela pressão mesmo da família, e isso acaba me afetando muito.” (participante 06)

“Eu penso muito na minha mãe porque querendo ou não é investimento. Estar aqui durante quatro anos é um investimento para ela, e ela precisa de um retorno e eu preciso dar a ela um retorno. Aí eu fiquei pensando realmente se devia ficar no bacharelado ou se devia mudar para licenciatura mesmo” (participante 18)

“Eu venho de família humilde como eu faço uma faculdade eu sou a única que ingressou na faculdade no ensino superior, meus dois irmãos pararam na quinta série e minha mãe sempre me deu aquele apoio de mãe. De querer minha filha na universidade por causa dessa melhoria de vida” (participante 11)

A superação do histórico de baixa escolarização parece ser diretamente associada com a quebra de um ciclo de pauperização e o início de uma nova etapa marcada por pretensas melhorias nas condições de vida. Como resultado, os estudantes parecem se sentir pressionados na mesma proporção das expectativas – e responsabilidades – a eles direcionados. Adicionalmente, como se observa, parte dos estudantes que se voluntariaram para esse estudo eram os primeiros de família a terem ingressado no ensino superior, o que aumenta ainda mais estas expectativas e as pressões por atendê-las.

Se por um lado, o sofrimento pela inexperiência com o contexto universitário costuma ser amenizado com o avançar dos semestres, por outro, a pressão por compensar estes esforços familiares se torna mais intensa à medida em que os estudantes se aproximam da conclusão do curso. Isto porque, ao contrário do que eles mesmos supõem inicialmente e das expectativas da família, obter grau de bacharel ou licenciado não tem se mostrado suficiente para garantir um emprego, e com isso a tão esperada melhoria nas condições de vida. Como resultado, os graduandos têm se questionado enfaticamente se todo esforço que fazem para cumprir as atividades letivas e todas as abdições que os familiares precisam fazer realmente valem a pena.

Este dilema é sobremaneira potente no que diz respeito aos efeitos sobre a saúde mental dos estudantes pois incide diretamente no sentido que atribuem ao seu

ofício que além de não remunerado no presente, pode também não ser no futuro. Além disso, deixa em aberto uma questão fundamental especialmente para famílias negras e pobres: como sobreviver hoje e no futuro? Dedicar-se aos estudos, ao que nos parece, tem sido a resposta prioritária dada por seus pais desde a tenra idade. A ausência de perspectivas pós-universidade para parte dos concluintes, no entanto, põe tal prerrogativa sob suspeita. Abaixo, são transcritos alguns trechos em referência a esta questão:

“E eu acho que eu já fico assim quando eu vejo várias assistentes sociais formadas e estão todas desempregadas. Eu já fico meio assim meu Deus **será que eu vou ser mais um no mercado de trabalho desempregada?**” [grifos nossos] (participante 03)

“É óbvio que a gente vem para ter uma melhoria de vida, mas a gente vê que não é isso. Eu não sei até aonde o estudo, hoje eu penso assim é uma coisa boa, mas eu não sei até que ponto vale você investir tempo e dinheiro, entendeu? Principalmente essa profissão de serviço social que tá tão desvalorizada e tal. **Uma coisa que você investe tempo e dinheiro, então você não tem um retorno que você espera, ou deseja, ou sonha.**” [grifos nossos] (participante 08)

“**O que me faz continuar? O que me faz continuar primeiramente é melhoria de vida, é a melhora de vida o que me faz continuar.** Porque eu sempre quis, como eu te falei eu vim de família de baixa renda minha casa tem oito pessoas agora não que minha irmã mais velha foi para o [estado de em outra região] e ainda faz tratamento que ela teve síndrome do pânico devido ao ambiente lá que é muito perigoso e tal, que **a gente vê as pessoas sendo mortas na rua, né?**” [grifos nossos] (participante 11)

Deste modo, os investimentos pessoais e familiares desprendidos antes mesmo do início da vida universitária parecem não possibilitar o retorno que esperam, desejam, sonham ou mesmo, como pode ser visto no último relato, necessitam. Ao contrário de estudantes de segmentos privilegiados, o que está em jogo entre universitários com este perfil não é a mera reprodução do *status* familiar, mas a superação da pobreza ou de condições de vida que, por vezes, já se encontram no limite do suportável.

Um detalhe importante dessa questão diz respeito ao fato de que a pressão sentida pelos estudantes não decorre de cobranças feitas diretamente pelos familiares. Em nenhum dos relatos, fora mencionado que o assunto é sequer debatido em família.

De modo geral os participantes relatam que evitam falar sobre este e outros assuntos a fim de não preocupar seus familiares, mas sentem-se na obrigação de lhes garantir algum retorno. Ao que parece, mesmo sem que tais cobranças sejam feitas verbalmente, os estudantes as percebem de alguma maneira e passam a ser afetados por ela independentemente da acurácia desta percepção. Assim, a falta de vias de comunicação mais direta pode estar agravando a situação ao levarem os estudantes a se cobrarem em níveis acima dos reais.

Consideremos também que, na medida em que o estresse gerado por essa pressão se intensifica com o avançar dos semestres, o seu auge tende a convergir com o período final do curso, aumentando ainda mais a sua nocividade. Isto porque a trajetória dos estudantes na universidade é marcada por inúmeras dificuldades tanto em termos de permanência quanto em termos dos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos. Nesse sentido, os estudantes precisam lidar com o acirramento deste estressor juntamente no período em que se sentem mais esgotados. Além disso, por vezes, a preocupação em não conseguir ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso parece competir com a satisfação da conquista que realizaram. Como resultado, nos momentos finais da graduação, o alívio, a satisfação pela conquista e a sensação de dever cumprido, ainda que presentes, parecem ser interpelados por sentimentos de insegurança e, principalmente, ansiedade.

Devemos considerar também que necessidades financeiras têm levado alguns jovens a buscarem conciliar estudo e trabalho, o que, em tese, lhes concede maior independência a custo da sobrecarga de atividades e responsabilidades. No entanto, como temos observado pelas estatísticas em nível nacional, estes casos não correspondem à maioria. A referida dificuldade em aliar as atividades de estudo e trabalho, junto ao fato de que as IES ainda mantem uma estrutura curricular que dificulta o exercício de outras ocupações (Paula, 2017), parecem ser os principais motivos para o predomínio deste perfil. Para alguns participantes desta pesquisa, a cidade de Cachoeira ainda oferece poucas oportunidades de trabalho ou “bicos”, especialmente para quem “vem de fora” (*sic* – participante 08). Os que conseguem conciliar as atividades de trabalho e estudo aludem à rotina diária como altamente cansativa. Santos (2009) ainda sinaliza que a necessidade de trabalhar possui implicações na permanência simbólica, tendo em vista que estes precisam delegar menos tempo para “vivenciar a universidade” (p. 72).

Por outro lado, ter formação universitária pode significar avanços no enfrentamento de outras opressões além das de classe. Isto porque, assim como as

baixas condições financeiras, o racismo que atravessa a vida dos pais atinge também os filhos. Investir em uma boa formação educacional parece ser uma estratégia de resistência ante contexto social tão hostil a jovens com este perfil.

Vejamos o relato de um dos participantes do estudo. Natural de uma cidade baiana, possui 32 anos e se autodeclara negro. Atualmente reside sozinho em Cachoeira, embora tenha relatado que, no início do curso, precisou dividir uma república estudantil com outros estudantes. O mesmo ingressou na UFRB por meio do sistema de cotas e recebe uma bolsa acadêmica. Ao falar sobre os desafios que enfrenta na universidade e os impactos do ensino superior em sua vida, diz:

“A minha mãe sempre me projetou assim pare ser... E meu irmão também, né? Para ser essa questão da família negra seja doutor. Tenho vários exemplos em minha história. Então uma coisa que fica muito marcada na minha mente que eu lembro desde muito criança é minha mãe me falando: *‘o seu único trabalho estudar, seu único trabalho é estudar. Você vê seus colegas. Eu poderia colocar uma caixa de picolé no seu pescoço e botar você para vender na rua, mas eu e seu pai faz o maior esforço para você não precisar trabalhar, nem você e nem seu irmão para vocês estudar. Então estude, passe de ano e não sei o quê’...* essas coisas de mãe” (participante 16)

Como pode ser observado, a dedicação aos estudos parece representar uma mudança de direção no caminho “natural” de jovens como ele que seria trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. Atentemos para o fato de que o que está em destaque é a condição racial, haja vista que remete à família negra e não à família pobre, por exemplo. Deve-se ainda atentar para o tipo de trabalho em questão. Caminhar pelas ruas com uma caixa de picolé no pescoço, alude uma tarefa bastante física, penosa e cansativa demais para crianças. Ao evitar que os filhos exerçam tal atividade desde cedo, os pais parecem preocupados em não permitir que esta seja a sua sina. Por isso ambos decidem abrir mão da força de trabalho dos filhos fazendo “o maior esforço” (sic) para que se dediquem aos estudos.

Cabe ainda informar que o estudante em tela já era graduado em um outro curso de nível superior, finalizado em outra IES. No entanto, quando questionado como sua família reagira ante a sua decisão de ingressar novamente na universidade, o mesmo afirma que recebeu forte apoio dos pais, que continuaram a incentivá-lo. Assim, embora o retorno financeiro seja importante, a educação também parece ser valorada como um fim em si mesmo. É provável que isso decorra da posição privilegiada que a

universidade ocupa na sociedade e no imaginário popular, ao se constituir como um espaço legítimo de produção de conhecimento. Para além da formação profissional, ocupar essas cadeiras pode significar aumentar as chances de digamos, ser alguém, ou melhor, um doutor, evitando que sobre as novas gerações pesem a sobreposição dos estigmas que há gerações assolam os mais pobres, negros e iletrados.

O relacionamento com professores

A relação entre professores e alunos também requer atenção. De acordo com Roncaglio (2004), fatores como escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos e dos professores, critérios de avaliação e a legislação do país influem nesta dinâmica. Como resultado, diferentes experiências podem emergir deste convívio. Alguns participantes da pesquisa descrevem o relacionamento com seus professores de modo bastante sucinto não lhes atribuindo grande relevância para a vida acadêmica ou para a saúde mental. Outros, por sua vez, relacionam o sofrimento psíquico a que estão submetidos e as dificuldades de aprendizagem com posturas de alguns docentes. Tais posturas, em geral, sugerem comportamentos autoritários e verticalizados, que parecem desconsiderar as dificuldades de permanência e os desafios inerentes ao exercício do ofício do estudante.

Roncaglio (2004) afirma que, via de regra, a relação professor-aluno tende a ser assimétrica e vertical, mesmo em contextos democráticos. Santos e Soares (2011) acrescentam que o temor da autoridade do professor e das avaliações são usadas pelo sistema educacional, inclusive o de nível superior, como meio para garantir a ordem e potencializar o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, a verticalidade das relações seria um meio legítimo de se atingir os objetivos da instituição o que justifica a sua presença de modo natural.

Todavia, sabe-se que o convívio em ambientes marcados por padrões acentuadamente assimétricos de relação pode ser associado ao esgotamento mental e prejuízos em geral para o bem-estar (Lembo; Oliveira; Carreli, 2016). Deste modo, tal padrão de relacionamento pode ser em si mesmo gerador de sofrimento. Adicionalmente, também é conhecido o fato de que rigidez e autoritarismo tendem a prejudicar os processos de aprendizagem e a motivação para aprender, conforme elucidado por teóricos clássicos da educação como Jean Piaget (La Taille, 1992), que propõe modelos cooperativos ao invés de coercitivos; e Henri Wallon (Grandino, 2010) que, ao destacar a indissociabilidade entre emoção e cognição, sugere que os

educadores busquem construir relações empáticas com os alunos a fim de atingirem seus objetivos educacionais.

Também é possível observar que mesmo críticos a estas posturas, os discentes buscam evitar confrontos diretos com professores ou reportar a instâncias administrativas superiores comportamentos que julgam inadequados, mesmo em casos com maior gravidade. Um detalhe importante é que quase nunca os nomes dos professores ou qualquer outro meio que permitisse sua identificação como as disciplinas que lecionam, por exemplo, foram mencionados ao longo das entrevistas o que, diante da garantia do anonimato, sugere receio de represálias.

Por outro lado, tal relação não pode ser reduzida a experiências negativas. De acordo com os relatos, nos casos em que os estudantes em situação de sofrimento psíquico buscavam conversar com professores a respeito de seu desempenho no semestre, por exemplo, as reações destes costumaram ser positivas. Raramente os docentes se recusam a reorganizar prazos, ou sequer exigiram para isso a realização dos trâmites burocráticos ordinários (como solicitação de segundas chamadas por meio de requerimentos com atestado médico). Este dado é importante pois oferece um contraste com a ideia de que os professores são a rigor insensíveis à condição mental e ao desempenho dos alunos. Esta aparente contradição é, na verdade, o resultado da multiplicidade e complexidade de fatores presentes na relação entre professores e estudantes.

Violência de gênero e racismo

Os casos que envolvem racismo ou violência de gênero parecem ter grande gravidade em termos de prejuízos à saúde mental dos estudantes. Apesar do fato de que opressões desta natureza não serem exclusivas à categoria discente, as consequências das mesmas quando perpetradas por professores parecem ser ampliadas pela posição de poder que estes ocupam no sistema educacional, e pelo receio que os estudantes possuem em sofrer represálias caso busquem enfrentar a violência. Ao que nos parece, o racismo e a misoginia são o caminho privilegiado para o exercício do poder dos professores sobre os estudantes.

Abusos de autoridade, perseguições, constrangimento intencional frente à turma, menosprezo das capacidades acadêmicas e intelectuais dos alunos, atribuição de apelidos que buscam ridicularizar a imagem corporal das estudantes fazendo menção ao peso corporal e fenótipos raciais, comparação direta com alunos de outros

grupos étnicos e de alusão a castigos físicos, materializam tais posturas de acordo com os relatos.

Narrativas nesse sentido foram relativamente frequentes, dividindo-se entre episódios nos quais os próprios participantes foram vítimas, e entre aqueles nos quais testemunhavam a vitimização de um outro estudante, geralmente um colega mais próximo. Cabe ressaltar que nenhum dos instrumentos de coleta aqui utilizados (entrevista semiestruturada, IDB e SQR-20) foi selecionado ou desenvolvido com fins específicos de identificar ocorrências desta natureza. Portanto, o número de relatos e sua “espontaneidade”, junto ao fato de que a coleta fora realizada de modo individual e independente, indicam que tal problemática se apresenta como, de fato, recorrente no *campus* em análise.

Tal situação também ocorre em outras universidades. Santos Junior, Rachkorsky, Ronzini, Dogra, Dalgalarondo (2016), em estudo desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas junto a 346 estudantes, dos quais 50% correspondiam a estudantes negros e pardos e outra metade a brancos, observaram que o índice de transtorno depressivo maior entre indivíduos do primeiro grupo supera em cerca de 10% a média atribuída ao segundo. Relatos de discriminação com base na cor da pele e desempenho acadêmico são mais frequentes entre pardos e negros. Os autores ainda puderam identificar que estudantes do sexo feminino apresentavam mais queixas de sofrimento psíquico principalmente em quadros sugestivos de transtorno de ansiedade generalizada e distímia. De acordo com Silva (2005), conviver cotidianamente com o racismo pode provocar prejuízos à SM das vítimas, submetendo-as a uma série de transtornos e sintomas como “*taquicardia, hipertensão arterial, úlcera gástrica, ansiedade, ataques de pânico, depressão, dificuldade de se abrir, ataques de raiva violenta e aparentemente não provocada, comprometimento da identidade e distorção do autoconceito*” (Silva 2005, p. 130).

Uma característica do *modus operandi* destas violências no contexto em debate que também aumenta seu potencial nocivo corresponde ao fato de que, via de regra, as ofensas são dirigidas a um ou a um grupo de estudantes na presença dos demais. Isto constrange a vítima diante dos seus pares que, pelos motivos aqui expostos, não costumam apresentar um enfrentamento imediato. Além disso, o tom de brincadeira presentes tanto nas violências de gênero quanto no racismo, leva as vítimas a questionarem-se acerca da natureza dos episódios e diminuem a legitimidade do sofrimento a ele vinculado frente às outras pessoas. Abaixo, é apresentado um trecho da entrevista de um dos participantes.

“Se criou a imagem de um centro [*campus*] em que as coisas não acontecem. Como se não houvessem assédios, preconceitos, racismos, e quando acontece é como se as pessoas ficassem não acreditando naquilo que tá acontecendo. (...) Às vezes eu ficava pensando: ‘será que eu interpretei certo aquilo ali’? Porque só eu e [nome de um colega], sabe? Era eu, [nome citado] e [nome de outro colega]. Mas eu ficava pensando será que é isso mesmo que acontecendo? Mas eu acho que as pessoas perceberam, não falaram nada por causa da questão de professor e estudante”

Como se observa, diante de tais episódios, é a interpretação do mesmo que costuma ser questionada, mesmo pelas vítimas. Para Munanga (1997), uma das características da expressão do racismo no Brasil é justamente a linguagem ambígua e disfarçada de suas intenções, que dificulta o seu real dimensionamento. Além disso, finda por colocar sob suspeita a capacidade de interpretação da realidade de suas vítimas.

Ademais, na medida em que a graduação em curso de nível superior tem sido o meio escolhido por estudantes e sua família para o enfrentamento das opressões que enfrentam na sociedade, a presença de condutas discriminatórias neste ambiente são particularmente nocivas pois, além de carregarem o peso da desumanização em si, desarticulam este tipo de estratégia.

Analisar os relatos referentes a estes tipos de abuso exige cuidados especiais porque descrições mais detalhadas, que possibilitariam o desenvolvimento de apreciações mais robustas e precisas, podem facilmente comprometer o anonimato dos participantes. Por isso, optamos por abordar alguns casos como exemplo fornecendo o mínimo de detalhes possíveis, deixando também algumas informações pontuais ambíguas. Ademais, os trechos retirados das entrevistas e transcritos neste seguimento não serão vinculados a nenhum dos dezoitos participantes em particular, ao contrário do que é feito no restante do trabalho.

O primeiro caso se trata de uma estudante vítima de violência de gênero. De acordo com seu relato, a professora de uma disciplina insinuou durante a apresentação de um seminário que a mesma estaria tentando “chamar a atenção” sexualmente de um outro estudante. Em suas palavras:

“E aí ela [a professora] falou que eu cruzei as pernas para chamar atenção dele, e a namorada dele estava na apresentação [do seminário] e ela é muito próxima da namorada dele. Aí ela falou assim:

‘olha que eu ando com gilete na bolsa, viu?’. E tipo...a sala estava cheia e eu era solteira, mas a minhas amigas a maioria tinha namorado e eu convivia muito bem no ambiente com elas. Então o fato dela dizer que anda com gilete na bolsa não me incomodou tanto como fato de que ela me ridicularizou na frente das minhas amigas. Sabe? eu fiquei pensando assim: ‘as meninas vão ficar desconfiadas, não vão confiar de estar no ambiente com o namorado delas em que eu esteja’. Eu passei a aula toda muito nervosa. Eu chorei, chorei muito. Aí depois ela veio e disse: ‘me desculpa, era brincadeira’, mas esse não é o tipo de brincadeira que se faça (...). Eu acho que ninguém reagiria bem tendo um retorno desse de uma professora mulher, que a gente fala assim: ‘poxa, ela é bem politizada, bem na frente dos movimentos’”

É possível classificar este episódio como um exemplo de violência de gênero pois ser mulher fora a condição base para a vitimização da estudante. Assim, lhe foram atribuídas intenções de cunho sexual com base na observação de um dado comportamento que destoam das expectativas sociais em relação à sexualidade feminina. A partir disso, a exposição à situação vexatória parece ter sido utilizada como punição para este “desvio”. Para Bandeira (2014), o controle da sexualidade feminina por meio da criação de padrões de condutas a serem seguidos é um modo típico de domínio sobre a vida das mulheres.

A leitura deste, e de outros trechos das entrevistas, nos permite ainda observar que estudante não se sente de fato fisicamente ameaçada pela docente, mas constrangida por suas palavras. A menção à *gilete* (marca conhecida por fabricar navalhas) parece ter justamente o propósito de revestir as insinuações com certo tom de “brincadeira” através do apelo ao exagero e ao caricato. De acordo com Almeida (2017), um dos fatores que permitem a perpetuação da violência de gênero nas universidades é o descrédito dirigido à vítima e às suas queixas.

A sanção aplicada à estudante pela professora, conforme descrita pelo relato da participante, detém considerável nocividade à SM pois expõe a vítima a ter sua conduta exposta ao julgamento de seus pares. Notadamente, seu principal medo é de que os demais colegas de sala e do seu círculo social mais próximo passem a rejeitá-la. Destacamos aqui as expressões “*a sala estava cheia*”, “*ela me ridicularizou na frente das minhas amigas*”, e “*as meninas (...) não vão confiar de estar no ambiente com o namorado delas em que eu esteja*”. Sentir-se excluída e discriminada, conforme

argumentamos, impacta diretamente a permanência simbólica e retroalimenta ainda mais o sofrimento psíquico dos estudantes.

Todavia, a reação dos colegas não parece ter ocorrido da forma como temia a estudante. Pelo menos entre as colegas mais próximas, com as quais sentiu-se mais confortável para falar sobre o ocorrido, as condutas foram de acolhimento, apoio e aconselhamento. É possível que os estudantes solidarizem uns com uns outros ao perceberem-se em desvantagem ante confrontos com professores. Segundo Rodrigues, Assmar, Jablonski (2009), membros de determinados grupos podem torná-los mais coeso e propensos a ajudarem-se mutuamente diante das ameaças externas ou exogrúpicas. Estas respostas parecem então ter diminuído (mas não anulado) as consequências psicológicas vinculadas a tal episódio.

Adicionalmente, o fato de esta situação ter sido provocada por uma professora parece ter duas implicações específicas. Na medida em que os estudantes em situações como esta têm evitado o confronto com os professores pelo receio de serem alvo de perseguições e sofrerem represálias, este receio diminui as opções de enfrentamento e desencorajam a procura por meios institucionais de denúncia ou apoio mesmo. Ao recorrer a outros estudantes em busca de apoio, a estudante relata que um dos conselhos que recebera foi o de justamente lidar com a situação do modo mais discreto possível.

Além disso, o fato de a docente ter sido uma mulher com algum envolvimento com político contrário à postura descrita no relato, parece ter surpreendido a estudante. Isto de modo algum sugere que se autor tivesse sido um homem não envolvido em questões desta natureza a situação seria menos grave. Pelo contrário: a maioria dos ataques nas universidades são provocadas por homens que muitas vezes sequer reconhecem sua conduta como violenta ou se responsabilizam pelas consequências. Adicionalmente, os mesmos podem se beneficiar do privilégio de gênero para obter ganhos diversos ou evitar punições administrativas, como sugere Almeida (2017). O ponto que chamamos atenção corresponde à ideia de jovens em formação universitária podem ver em seus professores exemplos de profissionais mais experientes e projetar nestes um ideal de referência (Belo; 2013). Ter a mesma identidade de gênero pode facilitar ainda mais essas projeções e diminuir defesas psicológicas direcionadas ao relacionamento com indivíduos eventualmente identificados como potenciais agressores. Portanto, além das consequências inerentes ao abuso, neste caso, há que se considerá-lo como um fator inesperado que também finda por destituir possíveis referenciais importantes a jovens em processo de formação.

Em parte dos casos, no entanto, a violência de gênero e o racismo convergem. Nestes, tanto a identidade de gênero como a etnia/raça parecem ser a base para os abusos que também possuem contornos específicos. Uma das participantes relata que fora apelidada por um professor, também em tom de brincadeira, com certo nome que alude de modo pejorativo a fenótipos raciais de mulheres negras. Outra afirma que ao distribuir notas de uma prova em sala de aula, um outro docente teria justificado o baixo desempenho de uma colega ao fato dela não estudar por comer demais.

Todavia, o caso sobre o qual iremos aprofundar como exemplo desta convergência, refere-se a um conjunto de situações vividas por uma estudante a partir do início da sua vida universitária. Natural de uma cidade distante, precisou ocultar de sua família certas informações que poderiam fazer com a mesma fosse impedida de se mudar para Cachoeira ou mesmo frequentar um curso universitário em qualquer outro campus, o que gerou alguns conflitos familiares.

Uma vez na universidade, e por pertencer a um grupo étnico minoritário, passou a ser alvo constante de comentários proferidos por colegas baseados em estereótipos depreciativos de sua etnia, sentindo-se discriminada em vários momentos. Em um dado trecho da entrevista, responde ao ser perguntada sobre quais os desafios mais difíceis que enfrenta na VU:

“Ser estudante [referência a uma comunidade tradicional]. Falam que a universidade não é um lugar para [referência a uma comunidade tradicional], aí a gente sofre muito racismo. A gente sai (...) em busca de melhoria e o desafio é esse, a gente quer estudar para voltar e dar retorno ao nosso povo. E o maior desafio é você está no ambiente que não é seu, e você tem que lidar com muita diferença. Pessoas que não aceitam dizem que aquilo dali não é seu, e a gente tem que enfrentar está firme e forte e estar sempre lutando. Eu mesmo já pensei em desistir várias vezes. Não é isso que eu quero, tem dia que a gente está no estresse muito grande, aí é muito difícil ir... Por eu ser [referência a uma comunidade tradicional] é mais difícil ainda a diversidade, o preconceito que às vezes a gente acha que não tem, mas existe sim.”.

Alguns elementos deste discurso merecem ser destacados. Vê-se que de modo semelhante a outros estudantes, a graduação não significa apenas uma conquista em nível pessoal, mas a possibilidade de promover melhorias ao seu grupo. A diferença recai no fato de que esse grupo parece não se restringir a um núcleo familiar, mas a

uma comunidade mais ampla aqui referida como “povo”. A sensação de estrangeirismo é também presente mais reforçada pela menor possibilidade de identificação entre outros discentes, pois a maioria dos colegas mesmo quando não agem de má fé, possuem pouca familiaridade com a sua cultura o que dificulta a criação de vínculos mais empáticos. Em outros momentos, a participante afirma que estudantes pertencentes a grupos minoritários (em relação à sociedade e à UFRB), costumam trocar experiências entre si e em geral possuem uma percepção bastante semelhante do ambiente em que estão inseridos. De fato, o discurso de outros participantes com identidades semelhantes que participaram da pesquisa também possui conteúdo análogo.

Mesmo admitindo-se que o racismo está fortemente associado ao sofrimento psíquico independente de que opere em nível individual ou institucional (Santos Junior et al. 2016), ou ter suas expressões explícitas ou encobertas (Mata; Peliosi, 2016), em nossas análises os casos com maior gravidade eram correspondentes a violências explícitas dirigidas a um ou a uma estudante em especial. Além dos casos descritos, foram relatados outros episódios dentre os quais constava alusões a castigos físicos com notável teor racial. As vítimas deste tipo específico de abuso relataram sintomas mais graves e sentiam-se menos pertencentes ao lugar que ocupavam. Algumas tiveram dificuldades em continuar a entrevista devido à forte carga emocional associada ao evento que narravam, o que sugere maior comprometimento em termos de saúde mental mesmo quando comparadas a outros estudantes também em situação de sofrimento.

Alguns estudantes também relataram ter sido vítimas de discriminação em virtude de sua orientação sexual ou identidade de gênero (nos casos em que não se identificavam com o padrão cis-normativo). Contudo, nestes casos, as queixas de comportamentos lgbtfóbicos eram atribuídas predominantemente a outros estudantes e à própria universidade enquanto instituição. A exceção fica por um relato no qual um professor teria assediado um estudante tocando-lhe o corpo de modo não consensual a ponto de deixá-lo constrangido.

Por fim, podemos concluir que as relações entre vida universitária e saúde mental estão sujeitas à influência de diversos fatores atrelados tanto à condição estudantil em si, como a aprendizagem do ofício do estudantes, os processos de afiliação institucional e seus desdobramentos, a sobrecarga de atividades e posição de classe dos estudantes etc, quanto a características do perfil socioeconômico, racial e de gênero destes indivíduos. Reiteramos que estes elementos tendem a se intercruciar

gerando relações de influência mútua que particularizam as experiências dos indivíduos e gerando condições específicas que, por sua vez, influem na saúde mental.

5.6 Saúde mental no CAHL: com o que podem contar os estudantes?

Diante dos prejuízos à saúde mental vividos ao longo da trajetória na universidade, os estudantes tendem a buscar apoio junto a recursos institucionais (que incluem os serviços ofertados pela própria universidade e pelo SUS) e também socio-comunitários. Todavia, além de possibilidades, cada um destes recursos também possui certas limitações que especificam o quão bem as demandas serão atendidas.

Medidas institucionais que buscam atuar sobre o impacto da vida universitária na saúde mental dos estudantes estão presentes nas IES brasileiras desde os anos de 1950. Na segunda metade desta década, fora criado na Universidade de Pernambuco o então chamado serviço de higiene mental e psicologia clínica inicialmente destinado aos alunos de medicina. Ao longo dos anos 60, outras instituições como as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais, e do Rio de Janeiro também adotaram medidas semelhantes, tendência essa que seria seguida por outras universidades do país. É importante destacar que os cuidados institucionais desta natureza mantiveram ao longo de sua história consideráveis limitações, principalmente em termos de restrição do público alvo (frequentemente graduandos de cursos de saúde) e insuficiência de ofertas frente à crescente demanda (Assis; Oliveira, 2010).

De acordo com Oliveira (2017), um importante passo para a superação destas limitações foi alcançado por meio da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNEAS). Em vigor desde 2010, tal política desenvolve ações direcionadas a itens como moradia estudantil; alimentação; esporte; creche; apoio pedagógico e atenção à saúde. Contudo, o mesmo autor ressalta que ainda que a associação entre assistência estudantil como um todo e promoção da saúde seja positiva, “não é possível afirmar que a mera existência dessas ações promova de fato a saúde dos estudantes.” (p.64).

Isto porque, uma vez que as medidas de atenção à saúde estão inscritas nas ações de assistência estudantil, estão também sujeitas aos seus entraves. Conforme discutido anteriormente, parte destes correspondem ao fato de que muitos estudantes desconhecem a existência destes benefícios e seus meios de funcionamento. Ao serem questionados sobre como percebem a atenção da universidade para a SM durante as entrevistas, muitos relatos apontaram nesse sentido. Eis alguns exemplos:

“Eu sei que a gente tem um psicólogo aqui, mas eu nem sabia que tinha um psicólogo aqui. Talvez seja o fato de que conversando com uma pessoa foi que ela falou, só que eu acredito que se a universidade... Por exemplo, quando a gente entra aqui poderia ter todo aquele momento recepção e acredito que tipo assim... Poderia ajudar sobre as questões para mostrar esses espaços. Porque quando estiver sofrendo a gente poderia e procurar saber por esses espaços” (Participante 6)

“Eu acho que falta divulgação também para a gente saber mesmo. Eu vim saber que tinha psicólogo aqui porque quando eu cheguei nessa época aí que eu relatei [de intenso sofrimento] eu comecei a conversar com as pessoas e as pessoas me falaram que tinha aqui, aí eu procurei, mas a maioria das pessoas não sabe que aqui tem psicólogo. Então eu acho que é isso, assim falta de aproximação, falta espaços também para se discutir isso que é algo pouco discutido dentro de sala de aula (Participante 10)

“Tem um apoio psicológico, tem o psicólogo não sei se é na PROPAAE... Só que agora eu acho, se eu não me engano ele atende no Hansem [prédio onde se localizam as pós-graduações], mas não sei te dizer exatamente como é esse atendimento. Tanto é que eu falava eu tô precisando porque tem hora que você não aguenta. Eu particularmente, aquela vontade de jogar tudo para cima” (Participante 11)

No caso da UFRB, a instituição disponibiliza acompanhamentos psicológicos e de assistência social aos seus estudantes via PROPAAE. Todos os alunos devidamente matriculados na instituição podem usufruir deste e outros atendimentos. No entanto, a falta de divulgação e aproximação com os estudantes parece comprometer seriamente o acesso a estes serviços. Esta realidade é especialmente preocupante pois impossibilita que os discentes acessem direitos já conquistados e disponíveis cujo usufruto, em alguns casos, poderia evitar a evasão do curso e o agravamento das condições de saúde mental. Além disso, ao admitirmos que apenas uma pequena quantidade das pessoas com demanda consegue alcançar os serviços, devemos considerar a hipótese que os registros de adoecimento mental da universidade podem estar desconsiderando um significativo número de casos, estando deste modo subnotificados.

Outro ponto observado pelos estudantes, que também reforça a hipótese acima, diz respeito a uma certa passividade da instituição que deveria desenvolver meios ativos de aproximação aos estudantes em sofrimento, ao invés de apenas aguardar ser por eles acionada quando necessário. Também foram relatadas limitações em termos de recursos humanos, haja vista que o *campus* conta com apenas um profissional em psicologia e outro em assistência social.

Alguns elementos destes discursos chamam-nos atenção. Em primeiro lugar, de fato, poucas iniciativas além da oferta de atendimentos individuais puderam ser observadas na instituição. Tal modo de atuação sugere que a universidade ainda pode operar sob um conceito de saúde e saúde mental que prioriza ações de cura e minimização de danos voltadas para os indivíduos que já apresentam algum nível de comprometimento. Essa perspectiva é incompatível com o conceito de saúde ampliada defendida pela OMS (OMS, 2007) e adotada pelo SUS nos termos da Política Nacional de Promoção da Saúde de 2010 (Brasil, 2010).

Destacamos também o enfoque dado às intervenções psicoterapêuticas quando da busca por atenção às demandas em saúde mental. Ao considerarmos que a representação de saúde mental presente no discurso dos participantes sugere um entendimento holístico e contextual sobre o fenômeno, a redução da procura a este tipo de atendimento parece ser melhor explicada pela baixa oferta de serviços do que pela presença de perspectivas que restringem causas e modos de cuidado do sofrimento psíquico a atendimentos individuais.

Por outro lado, é importante considerarmos que factualmente o CAHL conta com poucos recursos materiais e principalmente humanos para o atendimento dos estudantes, o que incide diretamente sobre as possibilidades de realização de outras medidas. No Centro de Ciências da Saúde (CSS) da mesma universidade, onde se localiza o serviço de psicologia da UFRB²⁰, por exemplo, a comunidade acadêmica pode contar com uma considerável variedade de serviços que incluem triagem, psicodiagnóstico, psicoterapia, acompanhamento a queixa escolar, atendimento ambulatorial a pessoas que vivem com condições crônicas, além de rodas de conversas e bate papos organizados justamente com a finalidade de aproximar os estudantes dos serviços. Em que se pese os desafios impostos pela *intercâmpia* junto à escassez de

²⁰ O serviço de psicologia consiste em um espaço que se destina a servir de campo de estágio para graduandos de psicologia. Na UFRB, o mesmo encontra-se em funcionamento desde 2011 e é lotado na cidade de Santo Antônio de Jesus-Ba, a aproximadamente 65 km de Cachoeira-Ba. O mesmo conta com uma equipe de funcionários técnicos especializados, além dos próprios professores do *campus* que supervisionam as atividades desenvolvidas por seus alunos (Oliveira; Ribeiro; Kuratani, 2017).

recursos, uma aproximação das equipes do CSS com profissionais lotados em outros *campi* poderia resultar em melhorias nesse sentido.

Alguns participantes também referem buscar ajuda junto a equipamentos da Rede de Atenção Psicossocial disponibilizada pelo SUS, especialmente nos Centros de Atenção Psicossocial das cidades de Cachoeira e São Felix. A sobrecarga de demanda recebida por estas instituições faz com que os atendimentos sejam bastante esporádicos, aliada à baixa identificação dos estudantes com o referido ambiente e o receio de serem estigmatizados, também os impedem de serem satisfatoriamente assistidos nesse âmbito.

Além dos instrumentos institucionais, os estudantes também recorrem a colegas da universidade e outros grupos sociais. Este tipo de apoio, o socio-comunitário, emergiu como o principal recurso utilizado pelos estudantes ao longo de sua trajetória na universidade. É possível que a preponderância deste recurso seja resultante das limitações encontradas nos serviços especializados.

Nesse sentido, sabe-se que as pessoas tendem a formar vínculos sociais que são favorecidos por características em comum e pelo convívio diário. Notadamente, a inserção cotidiana em um mesmo ambiente, o compartilhamento de expectativas, receios, e da própria identidade de estudante parecem contribuir para a criação de relações de cooperação e empatia. De acordo com Fontes (2010), pertencer a uma rede social é um fator indispensável para a melhoria do bem-estar e auto estima das pessoas em situação de sofrimento psíquico.

A importância dos recursos socio-comunitários pode ser dimensionada considerando-se o fato de que, mesmo quando os alunos em sofrimento recorrem a atendimento profissional via PROPAAE ou SUS, o fazem sob aconselhamento de colegas ou em suas companhias. Além disso, em muitos casos que envolvem violência de gênero que se caracterizam pelo constrangimento da vítima, receio de estigmatização e represálias, as colegas mais próximas das vítimas são as únicas pessoas a tomarem ciência do ocorrido, o que atesta ainda mais em favor da importância objetiva e subjetiva destes vínculos.

A formação destas redes sociais tende a se dar logo nos semestres iniciais em forma de “subgrupos”, frequentemente entre colegas de um mesmo curso e turma e acompanham os graduandos ao longo da trajetória nas universidades. Raramente foram mencionadas relações mais próximas com moradores locais, à exceção dos membros de coletivos de militância negra e LGBT’s, que parecem facilitar o convívio com estudantes secundaristas e demais pessoas da cidade.

Assim como em relação aos dispositivos institucionais, há que se refletir sobre as limitações deste tipo de apoio. Em primeiro lugar, devemos considerar o fato de que o papel das redes sociais não substitui ou elimina a importância do trabalho de profissionais especializados, especialmente se desenvolvidos junto a equipes multidisciplinares. Além disso, devemos lembrar que a comunidade discente ainda pode ser leiga em relação a uma série de assuntos relacionados à SM. Deste modo, sinais genuínos de sofrimento em fases iniciais que podem estar vinculados a crises mais graves podem ser subestimados pela simples falta de conhecimento. Além disso, os estudantes que fornecem apoio em muitos casos também desconhecem os meios de acesso aos recursos institucionais.

O contato direto com pessoas próximas em situação de sofrimento também pode provocar, em médio e longo prazo, sobrecarga emocional. Para um dos participantes da pesquisa, o convívio com colegas com ideação suicida fora a principal fonte de estresse na universidade, na medida em que ao mesmo tempo em que se preocupava com a condição psicológica do par, também temia ser acometido pelos mesmos pensamentos autodestrutivos. É ponto pacífico na literatura que pessoas próximas a indivíduos em situação de sofrimento estão mais vulneráveis a transtornos mentais se comparados à população geral (Gomes; Silva; Batista, 2018). Assim, ser a principal (ou única) referência para outras colegas pode sobrecarregar ainda mais os jovens estudantes.

Além disso, alguns discentes enfrentam dificuldades em estabelecer vínculos sociais fortes e estáveis o suficiente para que questões de natureza tão pessoal sejam compartilhadas. Por vezes a timidez, o constante trancamento de disciplinas por motivos diversos, a necessidade de conciliar os estudos com outras atividades que impedem a maior inserção no ambiente universitário dificulta a criação e manutenção de redes sociais mais satisfatórias. Como resultados, estudantes com este perfil podem estar ainda mais vulneráveis ao sofrimento.

Portanto, é de suma importância que meios de aprimoração dos recursos já disponíveis assim como a criação de outras medidas em favor da saúde mental dos universitários sejam desenvolvidos. Tendo em vistas a complexidade da relação entre vida universitária e saúde mental abordados neste trabalho, é evidente que medidas simplistas ou isolada serão incapazes de promover avanços reais neste quesito.

Devemos também cuidar para que, neste processo de construção, não tomemos como norte a imagem de uma hipotética instituição asséptica, tampouco reforçemos as tendências psicopalogizantes tão presentes em dias atuais. Antes, é preciso ter em vista os determinantes sociais envolvidos nestes processos, especialmente no que diz

respeito à atual estruturação do ensino superior em termos políticos, didáticos e organizacionais; assim como as particularidades das unidades geracionais que compõem o corpo discente em termos de classe, raça e gênero.

Nessa perspectiva, ao analisar a dinâmica da relação entre vida universitária e saúde mental, estudos como o aqui desenvolvido podem ser úteis para construção ou aprimoramento de medidas que visem a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos estudantes. Os itens apresentados a seguir, todavia, devem ser interpretados apenas como sugestões gerais ou pontos de partida para tais ações, principalmente pelo fato de que as particularidades de cada instituição, campus ou mesmo período precisam ser observadas. É importante salientar que as respostas dadas pelos participantes, especialmente à questão número 13 da entrevista semiestruturada – desenvolvida especificamente para este fim- foram fundamentais para a construção destas propostas.

- a) Impulsionamento dos acolhimentos iniciais: Como temos observado, o momento inicial da chegada na universidade é um período crítico aos estudantes, tanto pelas dificuldades inerentes à aprendizagem do ofício do estudante quanto pela ruptura que o afastamento dos vínculos de origem pode causar. Momentos reservados para a recepção dos discentes, que busquem familiarizá-los com o ambiente universitário incluindo os recursos institucionais de assistência estudantil aos quais podem recorrer, são importantes pois evitam que estes se sintam desamparados na IES e desconheçam onde buscar por apoio. Cabe destacar que, no caso da UFRB por exemplo, eventos com este fim têm sido realizados pela instituição em diferentes *campus*, geralmente nos momentos iniciais de cada semestre. Nestas oportunidades, são ofertadas oficinas, palestras e mesas institucionais que tratam de temas acadêmicos e também institucionais. Todavia, o relato dos participantes sugere que tais esforços precisam ser mais reconhecidos pela comunidade acadêmica em sua importância, e também melhor dimensionados, a fim de melhor contemplarem as demandas trazidas pelos estudantes.
- b) Aproximação das PNEAS ao corpo discente: É bastante sólida a afirmativa que os estudantes em geral (o que incluem os veteranos) possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca da existência dos benefícios assegurados pelas PNEAS e de como acioná-los. Por isso, defendemos que uma das preocupações das equipes de assistência estudantil seja justamente promover meios de divulgação e elucidação destes serviços. É importante que tais iniciativas não sejam direcionadas a calouros tampouco se restrinjam a momentos pontuais. Antes, é

necessário a adoção de uma agenda de tarefas contínuas que visem alcançar os estudantes em momentos distintos de sua graduação, considerando as especificidades de cada uma delas;

- c) Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas sobre SM: Mesmo carente de estudos, o estado da arte atual das pesquisas sobre a saúde mental dos estudantes aponta que este público merece cuidados em especial. Deste modo, é importante que as próprias instituições reconheçam seu papel no adoecimento dos discentes e realizem pesquisas internas a fim de estimar os níveis de frequência e intensidade do sofrimento mental em seus alunos. Se adotada por um número considerável de instituições, tal medida poderia ainda resultar na criação de um banco de dados em nível nacional que poderia fornecer subsídios técnicos para a criação de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento do problema.
- d) Inclusão da saúde mental como pauta de permanência: Saúde mental e permanência possuem uma relação de constante influência mútua, de modo que ambas são, na prática, indissociáveis. Embora questões de saúde já sejam observadas pelas políticas de assistência (Oliveira, 2017), é preciso que outras políticas e ações sejam desenvolvidas tendo em vista as particularidades que envolvem as questões de saúde mental. Dentre elas, poderiam constar ações diversas de prevenção e promoção da saúde; fomento de eventos destinados à abordagem de questões referentes à saúde mental contando, se possível, com a presença de profissionais especializados além de representantes da comunidade; realização de rodas de conversa, oficinas e debates públicos que visem explorar os principais fatores que costumam incidir sobre a VU - SM. No caso de IES com *campi* espalhados por cidades relativamente próximas, promover a *intercâmpia* pode ser um meio de contornar a carência de recursos humanos e materiais;
- e) Protagonismo estudantil no aprimoramento e desenvolvimento das políticas e ações: Ao longo da realização deste trabalho foi possível constatar que, de modo geral, os estudantes estão bastante reflexivos e atentos acerca dos processos psicossociais que impactam em sua vida universitária e em suas condições psíquicas. Por isso, as contribuições oriundas destas categorias são indispensáveis para a criação e aprimoramento das ações que visem melhoria em sua qualidade de vida. Embora a representação estudantil seja assegurada em espaços deliberativos na universidade, é preciso enfrentar o desafio de promover a ampliação da participação da massa estudantil no processo, o que dificilmente poderá ser alcançado com o atual modelo de ensino no qual as

próprias atividades letivas dificultam o engajamento com outras facetas da vida universitária;

- f) Combate ativo ao racismo, à violência de gênero, à LGBTfobia e demais formas de discriminação: Parte do sofrimento vivenciado pelos estudantes pode ser atribuído à sujeição a um ou um conjunto destas violências que, de acordo com pesquisadores como Bandeira (2017) e Santos Junior et. al (2016), fazem parte dos cotidianos das universidades. Todavia, a tarefa de enfrentar tais violências parece ser delegada às próprias vítimas que, diante do receio em arcar com os riscos das denúncias ao tempo em que sofrem com os danos psicológicos causados pela própria agressão, tendem a “optar” pelo silêncio. Por este motivo, reforçamos a afirmativa de Bandeira (2017) ao defender que a identificação e responsabilização dos agressores por parte da gestão universitária e procuradorias jurídicas é um passo importante para o enfrentamento do problema. Além disso, é preciso resguardar as vítimas de possíveis retaliações, evitando que as mesmas fiquem à mercê do seu agressor no convívio diário ou na realização das atividades acadêmicas. Um outro caminho importante é assegurar a transparência dos processos para que representações estudantis e outros grupos como coletivos estudantis antirracistas, feministas e LGBT’s, acompanhem o andamento do processo. Ademais, devemos considerar que sentir-se genuinamente parte de um ambiente vai além de não sofrer agressões explícitas. No caso da UFRB especialmente, por se tratar de uma instituição de ensino que tem mais de 80% do corpo discente negro, é preciso que os conteúdos abordados nas salas de aulas e demais espaços acadêmicos abordem autores e conteúdos caros à existência destes sujeitos. Estudos antirracistas e feministas, por exemplo, devem ser considerados neste quesito;
- g) Capacitação e sensibilização do corpo docente, e revisão da estruturação das disciplinas e demais atividades curriculares: Atenção à relação professor-aluno também se configura em um ponto fundamental. Embora experiências positivas ou mesmo neutras sejam, do ponto de vista quantitativo, predominantes em termos de influência na saúde mental, há também casos em que posturas adotadas por membros do corpo docente provocam considerável sofrimento nos alunos. Ao que nos parece, à exceção de casos mais explícitos como os que envolvem assédios ou agressões de outra natureza, os professores tendem a ignorar o fato de que o modo como realizam seu trabalho e as ideologias que sustentam atuam como um dentre diversos fatores interrelacionados no esgotamento e sofrimento psíquico dos alunos. Luz (2005) ainda afirma que estes profissionais podem estar, de forma não intencional, direcionando aos

seus alunos e orientados as tensões e pressões psicológicas oriundas do seu próprio labor em uma espécie de reação em cadeia. Portanto, promover atividades de capacitação didática, e outras que visem chamar atenção para a repercussão do seu trabalho na SM dos discentes pode ser um importante meio para lidar com tal problema. Além disso, é preciso rever o volume e a forma como as atividades letivas estão dispostas. Evitar o acúmulo de atividade nos fins de semestre, por exemplo, é uma política acadêmica que poderia ser implementada pelos colegiados dos cursos. De modo semelhante, é importante que os docentes de cada semestre dialoguem entre si para ajustar seus respectivos programas. Estes são exemplos de medidas com grande potencial de impacto cuja execução, do ponto de vista material e institucional, já se encontra ao alcance das instituições.

Considerações finais

O estudo das relações entre vida universitária e saúde mental nos permite observar a complexa relação existente entre a *psiqué* humana e o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. O papel dos fatores sociais nos processos de saúde e doença, e da posição de classe que os estudantes ocupam em suas trajetórias de vida, assim como nas de seus familiares, também são exemplos de fenômenos que podem ser melhor compreendidos por meio de esforços de pesquisa como o aqui desprendido.

Embora tenhamos, ao longo do texto, abordado com maior minúcia os resultados mais relevantes de nossas análises, cabe aqui retomar alguns destes com a intenção de sublinhar sua importância.

Em primeiro lugar, reafirmamos que as relações entre saúde mental e vida universitária não se constituem em uma via de mão única tampouco são univalentes. Ou seja, embora em alguns casos seja possível identificar certos aspectos da vida universitária como a causa do sofrimento psíquico como, a propósito, tem sido a postura predominante na literatura, observamos que outros modos de relação também podem ser observados. Assim, mesmo quando tal sofrimento não pode ser vinculado à VU do ponto de vista etiológico (em função de diagnósticos prévios ou conflitos com origem em outros contextos), esta modifica as suas consequências e faz surgir a necessidade de desenvolvimento de novas estratégias de enfrentamento adaptadas ao atual modo de vida do estudante.

Além disso, nem sempre o impacto – nas ocasiões em que se pode fazer uso deste termo – da VU sobre a SM é negativo. Para alguns estudantes, a inserção na vida universitária, a maior autonomia em relação à família, o contato com conteúdos letivos que conduzem a ressignificações de si e da realidade a sua volta, a possibilidade de criação de vínculos sociais com outros estudantes e professores, e o amadurecimento pessoal que tende a ser relatado como fruto das vivências neste período, se constituem em fatores benéficos ao bem-estar e ao desenvolvimento pessoal dos discentes.

De igual modo, é importante à esta etapa do trabalho avaliarmos nossas hipóteses iniciais e abordagem metodológica com criticidade. Isto porque parte de nossos pressupostos não foram corroborados com os resultados provenientes dos trabalhos de campo e das análises dos discursos. A competitividade entre pares, por exemplo, sinalizada tanto por estudos sobre o tema quanto por estudantes no cotidiano das IES, não emergiu como um elemento importante da VU-SM. O distanciamento dos vínculos familiares e sociais a partir do ingresso no ensino superior também não pode

ser diretamente relacionado a prejuízos ao bem-estar dos discentes visto que, para alguns de nossos participantes, fora justamente este afastamento que lhes garantiu a autonomia necessária para o engajamento em experiências de vida diversas avaliadas positivamente pelos mesmos. Por outro lado, outros aspectos outrora não elencados como hipóteses surgiram nos discursos como elementos de grande importância, especialmente aqueles que se referem aos desdobramentos das questões de permanência material e simbólica.

Já o estabelecimento de padrões verticalizados de relacionamento entre docentes e discentes, a reprodução do preconceito racial e da discriminação de gênero no ambiente acadêmico, as dificuldades de adaptação à nova rotina, e o acesso insuficiente a mecanismos públicos de saúde, assistência social, lazer, cultura foram pressupostos confirmados pelos achados de campo. Tal cenário reforça a necessidade de as teorias serem construídas a partir do diálogo indissociável com o campo, sob o risco de que facetas importantes das realidades serem suprimidas a favor de outras com menor relevância.

No que diz respeito à metodologia adotada, avaliamos positivamente o uso de entrevistas semiestruturadas, em especial, para o alcance dos objetivos aqui propostos. Tal ferramenta nos permitiu visualizar tanto fenômenos particulares às trajetórias individuais de cada participantes, quanto aqueles mais comuns aos membros do grupo. Além disso, por se tratar de um instrumento que possibilita a emergência de respostas de acordo com o ponto de vistas dos participantes, o mesmo se mostrou bastante sensível às especificidades do contexto em análise, o que nos permitiu confrontar as respostas por nós obtidas com o resultado de outros estudos com objetivos semelhantes.

Entretanto, o método de divulgação e recrutamento da pesquisa facilitou a concentração dos participantes em um dado subgrupo do CAHL. Estabelecer uma quantidade máxima para participantes de cada curso poder ser uma estratégia a ser usada por estudos posteriores a fim de que tenham resultados mais fidedignos às diversidades dos *campi* em análise.

Também é preciso reconhecermos outras limitações em nosso trabalho uma vez que alguns elementos foram observados, mas não aprofundados durante as análises. Nesse sentido, a condição de estudantes que se tornam mães durante a vida universitária e daquelas e daqueles que são os principais provedores financeiros da família e trabalham, portanto, não apenas para o próprio sustento, necessitam de atenção especial com abordagens mais específicas. Isto por que ambas condições

concedem consideráveis particularidades à trajetória universitária, de modo que parecem se constituir em subgrupos específicos.

Deste modo, destacamos a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema que busquem explorar estas e outras lacunas. Acreditamos que perspectivas transdisciplinares que abordem os aspectos envolvidos na VU–SM de modo interseccional podem contribuir para a melhor compreensão do tema.

Por fim, é preciso que nos mantenhamos atentos para que as mesmas posturas e ideologias que historicamente nos conduziram a este cenário - notadamente no que se refere à incorporação de lógicas mercadológicas na concepção de universidade, na definição do seu papel social e no estabelecimento das normas de produção do conhecimento, - não sejam reproduzidas em nosso tempo. Antes, é preciso atuar em defesa de um modelo de universidade democrática, plural, sensível às demandas do contexto em que está inserida, e que acolha tanto do ponto de vista material quanto simbólico a população negra e pobre que a cerca e que foi, historicamente, alijada do direito à educação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Suely Souza de. **Essa Violência mal-dita**. In: Almeida, Suely de Souza. (Org). Violência de gênero e políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

ALMEIDA, Tania Maria Campos. **Violências contra mulheres nos espaços universitários**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). Mulheres e violências: interseccionalidades. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2016.

ANDRADE, Antonio dos Santos; TIRABOSCHI, Gabriel Arantes; ANTUNES, Natália Amaral; VIANA, Paulo Vinícius Bacheche Alves; ZANOTO, Pedro Alves; CURILLA, Rafael Trebi. **Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 36, n. 4, p.831-846, 2016.

ANDRADE, João Brainer Clares de; SAMPAIO, José Jackson Coelho; FARIAS, Lara Maciel de; MELO, Lucas da Ponte; SOUSA, Dalmy Pinheiro de; MENDONÇA, Ana Luisa Barbosa de; MOURA FILHO, Francisco Felinto Aguiar de; CIDRÃO, Ingrid Sorensen Marinho. **Contexto de Formação e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Medicina**. Revista brasileira de educação médica., v. 38, n. 2, p. 232-242, 2014.

ARAÚJO, Márcio Flávio Moura de; LIMA, Adman Câmara Soares; ALENCAR, Ana Maria Parente Garcia; ARAÚJO, Thiago Moura de; FRAGOASO, Luciana Vlória Carvalhêdo; DAMASCENO, Marta Maria Coelho. **Avaliação da qualidade do sono de estudantes universitários de Fortaleza-Ce**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 22, n.2, p. 352-60, 2013.

ASSIS, Aisllan Diego de; OLIVEIRA, Alice Guimarães Bottaro de. **Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira**. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, Florianópolis, v. 2, n.4-5, p.159 -177, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Olivia. **Retomada de um legado intelectual Marialice Foracchi e a sociologia da juventude**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Revista Sociedade e Estado, v.29, n. 2, p. 449-469, 2014.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência, gênero e poder: múltiplas faces**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). Mulheres e violências: interseccionalidades. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p.

BARATA, Rita Barradas. **Desigualdades sociais e saúde**. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; MINAYO, Maria Cecília de Souza; AKERMAN, Marco; DRUMOND JUNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. Tratado de saúde coletiva. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: Ed Fiocruz, 2006, 861p. 87

BARBOSA, Maria Idalice Silva; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. **Vínculo: um conceito problemático no campo da Saúde Coletiva**. Revista de Saúde Coletiva, v. 7, n. 4, p. 1003-1022, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2008. 231 p.

BELLO, Luciane. **Jovens negros e ensino superior no Brasil: desvantagens no acesso e o processo de resiliência**. Identidade, v. 18, n. 2, p. 214-228, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e braquitude no Brasil**. In: CARONY, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 189 p.

BERNARDO, Maria Hespanhol. **Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes**. Psicologia & Sociedade, v. 26,(n. esp), p. 129-139,2014.

BERTONI, Luci Maria; GALINKIN, Ana Lucia. **Teoria e métodos em representações sociais**. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira. Notas teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: Editus, 2017. 170 p.

BOMENY, Helena. **Um personagem e suas histórias**. Cienc. Cult, v. 66, n. 4, p. 38-43, 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em** BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. **Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15 ago. 17.

BRASIL. Ministério da educação. **UFRB: plano de desenvolvimento institucional 2010-2014**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>. Acesso em: 17/07/18, as 20:24 minutos.

BRASIL. Ministério da educação. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em 15 ago. 17.

BRASIL. Ministério dos direitos humanos. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de->

conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas. Acesso em 15 ago. 17.

CARDOSO, Andrey Moreira; SANTOS, Ricardo Ventura.; COIMBRA JR, Carlos E. A. **Mortalidade infantil segundo raça/cor no Brasil: o que dizem os sistemas nacionais de informação?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p.1602-1608, 2005.

CARNEIRO, Ava da Silva; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Estudantes de origem popular e afiliação institucional.** In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. 273 p.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. **Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n.12, p. 3041-3050, 2007.

CASTRO, Vinícius Rennó. **Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior.** Revista Gestão em Foco, n 9, p. 380-401, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CAVESTRO, Júlio de Melo; ROCHA, Fabio Lopes. **Prevalência de depressão entre estudantes universitários.** J. bras. psiquiatr., v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários.** Tese (Doutorado). Orientador: Dorgival Caetano. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. 2004. 243 f.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. **Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários.** Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Brasília: Editora brasiliense, 1993. 210 p.

COSTA, Victor Amaral. **Do “sofrimento psicológico” entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos.** Dissertação (mestrado). Orientador: Marina Denise Cardoso. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e ciências humanas. Programa de pós-graduação em Antropologia Social. 2010. 304 f.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. **Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários.** Psicologia: Teoria e Prática, v, 13, n. 2, p.154-167, 2011.

- CRUZ, Madge Porto. **O enfrentamento da violência no ambiente universitário: uma experiência na Universidade Federal do Acre**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). *Mulheres e violências: interseccionalidades*. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Unespe, 2007b. 300 p.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas**. 3. Ed. São Paulo: Unespe, 2007a. 305 p.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul, 2008. 438 p.
- DANTAS, Marília Antunes. **Sofrimento psíquico: modalidades contemporâneas de representação e expressão**. Curitiba: Juruá, 2012. 288 p.
- DIAS, Luís Giorgis. **A saúde mental dos estudantes**. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, Florianópolis, v.4, n.9, p.113-118, 2012.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. **A outra saúde: mental, psicossocial, físico-moral?** In: ALVES, Paulo César; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Ogs.) *Saúde e doença: Um olhar Antropológico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994. 175 p.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Pessoa e dor no Ocidente (o “holismo metodológico” na Antropologia da Saúde e Doença)**. Horizontes Antropológicos, v. 4, n. 9, p. 13 - 28, 1998.
- FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; LUDERMIR, Ana Bernarda. **Common mental disorders among health care students**. Rev Bras Psiquiatria, v. 27, n.3, p.194-200, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 191 p.
- FARO, André; PEREIRA, Marcos Emanuel. **Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse**. Estudos de Psicologia, v. 3, n.16, p. 271-278, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes Volume I**. 5ª ed. Paulo: Globo, 2008. 439 p.
- FERNANDES, Florestan. **Nota explicativa**. In: FORACCHI, M. M; FERNANDES, F. MANNHEIM. São Paulo: Ártica. 1982, 215 p.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1975. 257 p.
- FIGUEIREDO, Rosely Moralez de; OLIVEIRA, Maria Antonia Paduan de. **Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental**. Rev. Latino-am. Enfermagem, v. 3, n. 1, p. 5-18,1995.
- FONTES, Breno Augusto Souto Maior. **Redes Sociais e enfrentamento do sofrimento psíquico: sobre como as pessoas reconstruem suas vidas**. In: FONTES, Breno Augusto Souto Maior; FONTES, Eliane Maria Monteiro da. *Desinstitucionalização, redes*

sociais e saúde mental: análise de experiências da reforma psiquiátrica em Anogla, Brasil e Portugal. Recife: editora universitária UFPE, 2010. 288 p.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Livraria Pioneira. 1972. 169 p.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **Introdução**. In: FORACCHI, M. M; FERNANDES, F. MANNHEIM. São Paulo: Ártica. 1982, 215 p.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1965. 318 p.

FRANÇA, Carolina da; COLARES, Viviane. **Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso**. Rev Saúde Pública, v.42, n. 3, p. 420-427.2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015. 158 p.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, ed. Record, 2009. 107 p.

GOMES, Maria Lovâni Pereira; SILVA, José Carlos Barboza da; BATISTA, Eraldo Carlos. **Escutando quem cuida: quando o cuidado afeta a saúde do cuidador em saúde mental**. Rev. Psicol. Saúde, v. 10, n. 1, p. 03-07, 2018.

GONCALVES, Daniel Maffasioli; STEIN, Airton Tetelbon.; KAPCZINSKI, Flavio. **Avaliação de desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico: um estudo comparativo com o Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 380-390, 2008.

GONZALES, Lelia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GRADELLA JUNIOR, Osvaldo. **Sofrimento psíquico e trabalho intelectual**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 13, n. 1, p. 133- 148, 2010.

GRANDINO, Patrícia Junquiera. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.

GRIPP, Glícia. **Políticas educacionais e políticas de currículo do ensino superior**. In: BARBOSA, Maria Lícia de Oliveira (org). Ensino superior: expansão e democratização. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014. 406 p.

GUIMARÃES, Marco Antônio Chagas Guimarães.; PODKAMENI, Angela Baraf. **Racismo: um mal-estar psíquico**. In: BATISTA, Luís Eduardo; WERNEK, Jurema; LOPES, Fernanda. (Orgs). Saúde da população negra. 2. ed. Brasília, DF: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012, 372 p.

- GUNTHER, Harmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é questão?** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.
- JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.** POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais, n. 33, p. 117-129, 2010.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LA TAILLE, Y. **O lugar da interação social em Jean Piaget.** In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.
- LANGDON, Esther Jean; FOLLÉR, Maj-lis; MALUF, Sônia Weidner. **Um balanço da antropologia da saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais.** Anuário antropológico, v. 1, p. 51 - 89, 2012.
- LEAL, Daniele Fontoura da Silva; ANTLOGA, Carla Sabrina; CARMO, Marina Maia; MOREIRA, Rebeca dos Santos. **Gênero e assédio moral no trabalho: cenário das universidades brasileiras.** In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). Mulheres e violências: interseccionalidades. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p.
- LEAL, Maria do Carmo; GAMA, Silvana Granado Nogueira da; CUNHA, Cynthia Braga da. **Desigualdades raciais, sociodemográficas e na assistência ao pré-natal e ao parto. Município do Rio de Janeiro - Brasil, 1999-2001.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 100-107, 2005.
- LEMBO, Alzira; OLIVEIRA, Aniella Pupim de; CARRELLI, Eliana. **Conversando sobre desgaste mental no trabalho e suas possibilidades de enfrentamento: uma experiência no serviço público municipal de Guarulhos.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, p. 1-8, 2016.
- LIMA, Maria Cristina Pereira; RAMOS-CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu; DANTAS, Cássia Lopes; LAMARDO, Julia Ribeiro; REIS, Luis Enrique Caton; TORRES, Albina Rodrigues. **O Trote e a Saúde Mental de Estudantes de Medicina.** Revista brasileira de educação médica, v.41, n. 2, p. 210-220, 2017.
- LIMA, Paulo Gomes. **Política científica & tecnológica no Brasil no Governo Luiz Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).** Mato Grosso do Sul: Editora da UFGD, 2011.154 p.
- LOPES, Fernanda. **Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil.** In: Brasil. Fundação Nacional de Saúde. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade / Fundação Nacional de Saúde. Brasília: Funasa, 2005. 446 p.
- LOPEZ, Alan D.; MURRAY, Christopher C. **The global burden of disease, 1990-2020.** Nat Med. v. 4, n. 11, p. 1241-1243, 1998.
- LUZ, Madel. **Prometeu Acorrentado: Análise Sociológica da Categoria Produtividade e as Condições Atuais da Vida Acadêmica.** Physis - Revista de Saúde Coletiva, v. 15, n. 1, pp. 39-57enero-junio, 2005.

MANCEBO, Deise; VALE, André Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão do ensino superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 60, p. 31-50, 2015.

MANNHEIM, Karl. **A posição da sociologia**. In: FORACCHI, M. M; FERNANDES, F. MANNHEIM. São Paulo: Ártica. 1982a, 215 p.

MANNHEIM, Karl. **O problema da juventude na sociedade moderna**. In: BRITO, S. Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 225-242.

MANNHEIM, Karl. **O problema do intelectual**. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; FERNANDES, Florestan. MANNHEIM. São Paulo: Ártica. 1982c, 215 p.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; FERNANDES, Florestan. MANNHEIM. São Paulo: Ártica. 1982b, 215 p.

MARCONDES, W. B. **A convergência de referências na promoção da saúde**. Saúde e Sociedade, v. 13, n.1, p. 5-13, (2004).

MARCONDES, Willer Baumgarten. **A convergência de referências na promoção da saúde**. Saúde e Sociedade, v. 13, n.1, p. 5-13, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n.1, p. 41-60. 2000.

MATA, Valdisia Pereira da; PELISOLI, Catula Luz. **Expressões do racismo como fator desencadeante de estresse agudo e pós-traumático**. Revista Brasileira de Psicologia, v. 03, n. 01, p. 126-140, 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Abordagem estrutural das representações sociais**. Revista psicologia da educação, v. 14, n. 15, p.17-37, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **Contribuições da antropologia para fazer e pensar a saúde**. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; MINAYO, Maria Cecília de Souza; AKERMAN, Marco; DRUMOND JUNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. Tratado de saúde coletiva. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: Ed Fiocruz, 2006, 861p. 87

MORO, Adriana; VALLE, Juliana Barros do; LIMA, Leandro Prates de. **Sintomas Depressivos nos Estudantes de Medicina da Universidade da Região de Joinville (SC)**. Revista brasileira de educação médica, v. 29, n. 2, p. 97-102, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro R.J: Zahar, 1978. 291 p.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. Raça e diversidade. Ed. USP: São Paulo. 1996,314, p.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **As feridas abertas da violência contra mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). Mulheres e violências: interseccionalidades. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p.

NEVES, Marly Coelho Carvalho.; DALGALARRONDO, Paulo. **Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários**. J. bras. psiquiatr., Rio de Janeiro , v. 56, n. 4, p. 237-244, 2007 .

NUNES, Everaldo Duarte. **Sociologia da saúde: história e temas**. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; MINAYO, Maria Cecília de Souza; AKERMAN, Marco; DRUMOND JUNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. Tratado de saúde coletiva. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: Ed Fiocruz, 2006, 861p. 87

OLIVEIRA, Cristiano de Souza. **A assistência estudantil como instrumento de promoção da saúde: limites e possibilidades na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Orientadora: Heleni Duarte Ávila. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes Humanidades e Letras. 2016a. 114 p.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza. **A Universidade Promotora da Saúde: uma revisão de literatura**. Salvador, 72 f. 2017. Dissertação (Mestrado). Orientadores: Cláudio Orlando Costa do Nascimento; Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. Universidade Federal da Bahia. Instituto de humanidades, artes e ciências. Programa de pós-graduação estudos interdisciplinares sobre a universidade, 2017. 72 f.

OLIVEIRA, Danilo Souza de. **Pensando o local a partir da política de expansão do ensino superior no Brasil: uma aproximação dos impactos socioeconômicos da experiência UFRB/CAH em Cachoeira (2006 - 2015)**. Dissertação (mestrado). Orientador: Maurício Silva. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento. 2016b. 130 p.

OMS. **Relatório sobre a saúde no mundo 2001 - saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Genebra: OMS, 2001.

OMS. **World health statistics 2017: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals**. Geneva: World Health Organization, 2017.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio da. **Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília**. Estudos de Psicologia, v.28, n. 1, p. 115-122, 2011.

PADOVANI, Ricardo da Costa; NEUFELD, Carmem Beatriz; MALTONI, Juliana; BARBOSA, Leopoldo Nelson Fernandes; Souza, Wanderson Fernandes de, CAVALCANTI, Helton Alexandro Firmino; LAMEU, Joelma do Nascimento. **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, n. 10, v.1, p. 2-10, 2014.

PAIM, Jairnilson Silva. **Abordagens teórico-conceituais em estudos de condições de vida e saúde: notas para reflexão e ação**. In: BARATA, Rita Barradas (Org). Condições de vida e saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1997, 276 p.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.

PEDROSA, Mariana; ZANELLO, Valeska. **(In)visibilidade da violência contra as mulheres na saúde mental.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.32, n. esp, p.1-8, 2016.

PERPÉTUO, Ignez Helena Oliva. **Raça e acesso às ações prioritárias na agenda de saúde reprodutiva.** Jornal da Rede Saúde, v.22, p.10-16, 2000.

PERRUSI, Arthur. **Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos: saúde mental e individualidade contemporânea.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 27, n. 1, p. 139-160, 2015.

PESSOTTI, Isaías. **A loucura e as épocas.** Rio de Janeiro: editora 34, 1994.
QUEIROZ, Karla Geyb da Silva; LEITE, Rita de Cássia Nascimento. **Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições.** In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. 273 p

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 3ª ed, 1991. 397 p.

RIOS, Olga De Fátima Leite. **Níveis de stress e depressão em estudantes Universitários.** Dissertação (mestrado). Orientador: Esdras Guerreiro Vasconcellos. Pontifícia universidade católica de São Paulo. Programa de estudos pós-graduados em psicologia clínica Núcleo de psicossomática e psicologia hospitalar. 2006. 197 f.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Avaliação, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. Psicologia social. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

RONCAGLIO, Sonia Maria. **A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional.** Psicologia ciência e profissão, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: SPINK, Mary Jane (ORG). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2004. 311 p.

SANTOS JUNIOR, Amilton dos; RACHKORSKY, Luiz Lippi; RONZINI, Pablo; DOGRA, Nisha; DALGALARRONDO, Paulo. **Experiências percebidas de discriminação e saúde mental: resultados em estudantes universitários brasileiros.** Serv. Soc. & Saúde, v.15, n. 2, p. 273-298, 2016.

SANTOS, Anne Karoline Gonçalves Varandas dos; REIS, Camille Cesário; CHAUD, Daniela Maria Alves; MORIMOTO, Juliana Massami. **Qualidade de vida e alimentação de estudantes universitários que moram na região central de São Paulo sem a presença dos pais ou responsáveis.** Rev. Simbio-Logias, v.7, n. 10, p. 76-99, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professoraluno na universidade: duas faces da mesma moeda.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, 2011.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado). Orientador: Robinson Moreira Tenório. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação. Programa de pesquisa e Pós-graduação em educação. Salvador, 2009. 214 f.

SANTOS, Georgina Gonsalves dos; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha; MELO, Ana Cristina do Espírito Santo. **Ação Afirmativa: uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas**. In: SANTOS, Georgina Gonsalves dos; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Orgs). Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013, 388 p.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento: o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade**. Tese (doutorado). Orientador: Jair Batista da Silva. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2016. 273 p.

SANTOS, Juliana Atanásio de Freitas; LUCENA, Neide Maria Gomes de; ROCHA, Thiago do Valle; ARAGÃO, Paulo Ortiz Rocha de; GATTO-CARDIA, Maria Cláudia; CARVALHO, Antonio Geraldo Cidrão de, BARROS, Maria de Fátima Alcântara. **Estresse em acadêmicos do curso de fisioterapia**. Revista Brasileira de Ciências da Saúde, v. 16, n. 2, p. 89-94, 2012.

SANTOS, Kionna Oliveira Bernardes; ARAUJO, Tânia Maria de; OLIVEIRA, Nelson Fernandes de. **Estrutura fatorial e consistência interna do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) em população urbana**. Cad. Saúde Pública, v. 25, n. 1, p. 214-222, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Plantão psicológico, universidade pública e política de saúde mental**. Estudos de Psicologia, v.21, n.3, p.173-192, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade, v.16, p. 5-22. 1991.

SILVA, Elder Luan. **Trajetória, permanência e afiliação de estudantes LGBT's na UFRB: a transformação do estigma em orgulho**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Rita Alves. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. 2017.138 p.

SILVA, Érika Correia; HELENO, Maria Geralda Viana. **Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários**. Revista Psicologia e Saúde, v. 4, n. 1, p. 69-76, 2012.

SILVA, Maria Lucia. **Racismo e os efeitos na saúde mental**. BATISTA, Luís Eduardo e KALCKMANN, Suzana (Org.) Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. 232 p.

SILVA, Maria. **Permanência e pós-permanência no ensino superior: um estudo sobre a vida universitária através do Programa Conexão de Saberes**. Dissertação (mestrado). Orientadora: Rita de Cássia Dias Pereira. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, 2013. 140 p.

SOARES FILHO, Adauto Martins. **O recorte étnico-racial nos Sistemas de Informações em Saúde do Brasil: potencialidades para a tomada de decisão.** In: BATISTA, Luís Eduardo; WERNEK, Jurema; LOPES, Fernanda. (Orgs). Saúde da população negra. 2. ed. Brasília, DF: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012, 372 p.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. **Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 609-634, 2014.

SOUZA, Maria Vitória Cordeiro de; Lemkuhl, Isabel; Bastos, João Luiz. **Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da universidade federal de Santa Catarina.** Rev. Bras. Epidemiol, v.18, n.3, p.525-537, 2015.

SUCUPIRA, Newton. **A reestruturação das universidades federais.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 111, p. 83-95,1968.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. **Entre a escola pública e a universidade longa travessia para jovens de origem popular.** In: SANTOS, Georgina Gonsalves dos; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org). Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, 273 p.

TENÓRIO, Leila Pereira; ARGOLO, Vanessa Araújo; SÁ, Helena Pinho de; MELO, Enaldo Vieira de; COSTA, Edméa Fontes de Oliva. **Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino.** Rev. bras. educ. med., v. 40, n. 4, p. 574-582, 2016.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. **Mães e universitárias: transitando para a vida adulta.** In: SANTOS, Georgina Gonsalves dos; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org). Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, 273 p.

VENTURINE, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. **Universidade, solidão e saúde mental.** Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

WELLER, Wivian. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.** Revista Sociedade e Estado, v. 25, n. 2, p.205-224, 2010.

ZANELLO, Valeska. **A saúde mental sob viés de gênero, da semiologia e da interpretação diagnóstica.** In: ZANELLO, Valeska; ANDRADE, Ana Paula Muller (org). Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade. Curitiba: Editora Appris, 2014. 244 p.

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela; COSTA, Humberto Soares. **Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 3, p. 238-246, 2015.

ZANELLO, Valeska; SILVA, René Marc Costa e. **Saúde mental, gênero e violência estrutural.** Rev. bioét (imp), n. 20, v. 2, p. 267-279, 2012.

Anexo I

Nº de identificação
do(a) participante:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Fale um pouco sobre sua Vida Universitária (V.U).
2. Quais são os desafios mais difíceis que você tem enfrentado enquanto estudante?
3. Como avalia sua qualidade de vida atualmente?
4. O que você entende por Saúde Mental (S.M)?
5. Como anda sua saúde mental (ou bem-estar emocional) atualmente?
6. De um modo geral, como é o ambiente universitário no qual está inserido(a)?
7. Ao seu ver, a vida universitária teve ou tem alguma influência na sua saúde mental (ou bem-estar psicológico)?
 - a. **(Apenas se a resposta sugerir influência positiva).** Então, resumindo você acredita que essa influência é positiva? A que atribui isso?
 - b. **(Apenas se a resposta sugerir influência negativa).** Então, resumindo você acredita que essa influência é negativa? A que atribui isso?
 - c. **(Apenas se a resposta sugerir influência neutra. Em seguida pular para questão 9).** Mesmo não sendo essa influência significativa, existem elementos na vida universitária que contribuam de maneira positiva ou negativa, ainda que pouco, para a sua Saúde mental?
8. Mesmo sendo essa influência (negativa ou positiva – de acordo com a resposta dada a questão 7), existem elementos na vida universitária que contribuem de forma (negativa/positiva – de acordo com a resposta dada a questão 7) para a SM?
9. Pelo que percebe, qual a influência da V.U na S.M dos outros estudantes?
10. Como é seu relacionamento com seus:
 - a. Colegas
 - b. Professores
 - c. Demais funcionários
11. Como você avalia a assistência da instituição aos estudantes em relação a S.M?
12. Você costuma fazer algo para sentir-se melhor quando está “para baixo”?
13. O que poderia mudar no ambiente universitário em favor da saúde mental dos estudantes em geral?

Anexo II

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO, DESEMPENHO
ACADÊMICO E BEM-ESTAR GERAL**

Nº de identificação
do(a) participante:

A) DADOS SOCIODEMOGRAFICOS			
1.	Sexo		
2.	Idade		
3.	Raça/etnia		
4.	Possui religião? Qual?		
5.	Pratica sua religião?		
6.	Estado civil		
7.	Possui filhos? Quantos?		
8.	Qual sua naturalidade (cidade/estado)?		
9.	Em qual cidade/estado reside atualmente?		
10.	Qual tipo de moradia atual?	Residência familiar (moro com meus pais, cônjuge/parceiro(a), tios, avós, filhos etc)	1
		Residência Individual	2
		República estudantil com quarto individual	3
		República estudantil com quarto compartilhado	4
		Pensionado	5
		Residência universitária	6
11.	Quantas pessoas moram com você?		
12.	Como avalia seu relacionamento com as pessoas com quem mora (caso não more sozinho/a)?	Ótimo	1
		Bom	2
		Regular	3
		Ruim	4
		Péssimo	5
13.	Qual é, aproximadamente, a sua renda média mensal familiar?		
14.	Qual valor, aproximadamente, possui para as despesas pessoais por mês?		
15.	Você exerce alguma atividade remunerada atualmente? (CIRCULAR TODAS AS ALTERNATIVAS QUE SE APLICAM)	Não	1
		Sim, bolsa acadêmica	2
		Sim, bolsa de apoio ou de manutenção acadêmica	3
		Sim, estágio remunerado	4
		Sim, com vínculo empregatício	5
		Sim, trabalho informal	6
16.	Qual a carga horária semanal desta(s) atividade?		
17.	Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	Todo em escola pública	1
		A maior parte em escola pública	2
		A maior parte em escola particular	3
		Todo em escola particular	4
B) FORMAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO			

18.	Qual seu curso de graduação?		
19.	Em que ano/semestre ingressou no curso?		
20.	Você ingressou no curso através do sistema de cotas?		
21.	Este curso de graduação é:	O primeiro que estou cursando	1
		Já iniciei outro curso, mas não me graduei	2
		Já sou graduado	3
22.	Qual o horário do seu curso?		
23.	Está "semestralizado"?		
24.	O quão satisfeito(a) você está com a escolha de seu curso?	Muitíssimo	1
		Muito	2
		Mais ou menos	3
		Um pouco	4
		Nada	5
25.	Em relação ao seu curso de graduação:	Nunca pensei em abandoná-lo	1
		Já pensei em abandonar ou trancar matrícula	2
		Já tranquei matrícula alguma vez	3
26.	Indique o número de disciplinas em que se matriculou no semestre <u>passado</u> .		
27.	Indique o número de disciplinas em que se matriculou no semestre <u>atual</u> .		
28.	Como você avalia seu desempenho acadêmico no semestre passado?	Ótimo	1
		Bom	2
		Regular	3
		Ruim	4
		Péssimo	5
29.	O quanto competitivo você considera o ambiente acadêmico de seu curso?	Muitíssimo	1
		Muito	2
		Mais ou menos	3
		Um pouco	4
		Nada	5
30.	Quantas horas/aula atualmente possui por semana?		
31.	Quantas horas extra-aulas decida por semana, em média, para estudo e realização das atividades acadêmicas?		
C) BEM-ESTAR GERAL			
32.	Atualmente, de quantas horas livres você dispõe em média nos dias úteis (sem contar as horas de sono)?		
33.	Atualmente, quantas horas livres você dispõe em média nos finais de semana (sem contar as horas de sono)?		
34.	O que você costuma fazer em suas horas livres de trabalho ou aulas?		

35.	Você pratica estas atividades com a frequência que gostaria?		
36.	Quantas refeições costuma fazer por dia?		
37.	Como avalia a qualidade de sua alimentação?	Ótima	1
		Boa	2
		Regular	3
		Ruim	4
		Péssima	5
38.	Quantas horas de sono possui em média por dia?		
39.	Como avalia a qualidade de seu sono?	Ótima	1
		Boa	2
		Regular	3
		Ruim	4
		Péssima	5
40.	Atualmente, faz uso de alguma medicação sob prescrição médica? Qual?		
41.	Faz uso de drogas para fins recreativos? Qual(is) e frequência.		
42.	Já enfrentou problemas emocionais? Caso afirmativo, foi acompanhado profissionalmente?		
43.	Atualmente, enfrenta problemas emocionais? Caso afirmativo, é acompanhado(a) profissionalmente?		
44.	Sua família possui histórico de problemas emocionais? Caso afirmativo, qual(is) e o nível(is) de parentesco?		

Anexo III

Nº de identificação
do(a) participante:

SELF REPORT QUESTIONNAIRE (SRQ 20)

Instruções:

Estas questões são relacionadas a certas dores e problemas que podem ter lhe incomodado nos últimos 30 dias. Se você acha que a questão se aplica a você e você teve o problema descrito nos últimos 30 dias responda SIM. Por outro lado, se a questão não se aplica a você e você não teve o problema nos últimos 30 dias, responda NÃO.

OBS: Este instrumento não é capaz de fornecer um diagnóstico definitivo, sendo apenas indicado para fins de pesquisa

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1- Você tem dores de cabeça freqüente?	() Sim () Não
2- Tem falta de apetite?	() Sim () Não
3- Dorme mal?	() Sim () Não
4- Assusta-se com facilidade?	() Sim () Não
5- Tem tremores nas mãos?	() Sim () Não
6- Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?	() Sim () Não
7- Tem má digestão?	() Sim () Não
8- Tem dificuldades de pensar com clareza?	() Sim () Não
9- Tem se sentido triste ultimamente?	() Sim () Não
10- Tem chorado mais do que costume?	() Sim () Não
11- Encontra dificuldades para realizar com satisfação Suas atividades diárias?	() Sim () Não
12- Tem dificuldades para tomar decisões?	() Sim () Não
13- Tem dificuldades no serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa- sofrimento?)	() Sim () Não
14- É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?	() Sim () Não

15- Tem perdido o interesse pelas coisas?	() Sim	() Não
16- Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?	() Sim	() Não
17- Tem tido idéia de acabar com a vida?	() Sim	() Não
18- Sente-se cansado (a) o tempo todo?	() Sim	() Não
19- Você se cansa com facilidade?	() Sim	() Não
20- Têm sensações desagradáveis no estomago?	() Sim	() Não

Anexo IV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudar ¿enlouquece¿? Um estudo sobre a relação entre vida universitária e saúde mental

Pesquisador: Leandro Ribeiro Azevedo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81287517.5.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.539.330

Apresentação do Projeto:

"Estudos conduzidos por instituições internacionais apontam que dentre os agravos a saúde mais nocivos da contemporaneidade, estão aqueles que se referem a condição mental dos sujeitos. As taxas de adoecimento mental e sofrimento psíquico em especial têm aumentado vertiginosamente em todo globo, motivo pelo qual devem receber profunda atenção dos acadêmicos, autoridades políticas, profissionais e demais membros da sociedade. Não obstante, outro aspecto epidemiológico com forte comprovação e cuja observância se mostra indispensável, diz respeito ao papel dos fatores sociais no processo saúde/doença. Sabe-se que diferentes grupos sociais são atingidos pelos problemas de saúde de modo peculiar, estando a vulnerabilidade social amplamente relacionada com a vulnerabilidade em saúde, quer seja física ou psíquica. Tratando-se da condição psíquica dos estudantes universitários, há indícios de que os níveis de sofrimento mental dos membros deste grupo são superiores aos de jovens que não estão matriculados em universidades. O presente projeto, nessa perspectiva, tem por objetivo propor um estudo das relações entre vida universitária e saúde mental em estudantes de uma instituição federal de ensino superior, localizada no recôncavo da Bahia."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Analisar as relações entre vivência universitária e saúde mental entre estudantes de graduação da UFRB.

Objetivo Secundário:

- (1) Observar ocorrências de sofrimento e adoecimento;
- (2) Identificar as atribuições subjetivas de causalidade;
- (3) analisar os condicionantes mais prevalentes".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Dado o caráter dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, não há riscos previsíveis decorrentes da participação direta na pesquisa. Contudo, caso o (a) participante sinta algum desconforto durante o procedimento, lhe será assegurada a possibilidade de interrupção instantânea da participação, e retirada do consentimento sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa ou explicação que possa intensificar o referido desconforto."

Benefícios:

"Tendo em vista o desenho metodológico da pesquisa, não há benefícios previsíveis aos participantes decorrente da participação direta na pesquisa. Contudo, espera-se que os resultados obtidos contribuam, a longo prazo, para o delineamento de estratégias de promoção da saúde mental mais sensíveis às demandas estudantis".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa apresenta relevância científica e os documentos comprobatórios exigidos foram anexados, conforme preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão em conformidade com a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do projeto de pesquisa, foi possível concluir que o presente projeto foi adequado segundo recomendações solicitadas no parecer consubstanciado n. 2.527.753 e, portanto, segue adequadamente os princípios éticos conforme a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1041841.pdf	07/03/2018 10:20:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle07.pdf	07/03/2018 10:20:38	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenovo.pdf	06/03/2018 11:42:16	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovo.pdf	06/03/2018 11:41:51	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclerevisado.pdf	26/02/2018 17:00:35	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Cronograma	Cronogramarevisado.pdf	26/02/2018 15:31:18	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Cronograma	Cronogramarevisto.pdf	16/12/2017 12:38:18	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaok.pdf	04/12/2017 12:14:43	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/11/2017 12:11:16	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	27/11/2017 12:08:57	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO.pdf	27/11/2017 12:08:39	Leandro Ribeiro Azevedo	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CRUZ DAS ALMAS, 12 de Março de 2018

**Assinado por:
Fabiana Lopes de Paula
(Coordenador)**

Anexo V



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Artes Humanidades e Letras
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Nº de identificação
do(a) participante :

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação voluntária na pesquisa intitulada “Estudar “enlouquece”? Um estudo sobre a relação entre vida universitária e saúde mental.”, realizada pelo estudante de mestrado Leandro Ribeiro Azevedo sob orientação do Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB. A participação nesta pesquisa deverá ser voluntária e consistirá em resposta a um conjunto de perguntas relativas aos seguintes aspectos: 1) dados sócios demográficos; 2) formação e desempenho acadêmico; e 3) Saúde mental e bem-estar geral. A aplicação deste conjunto de perguntas será feita mediante o uso de uma entrevista individual, cuja as respostas poderão ser gravadas em áudio mediante sua autorização; e dois questionários autoaplicáveis.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as relações entre vivência universitária e saúde mental junto a estudantes de graduação do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB. A realização da mesma justifica-se pela necessidade de avanço nos conhecimentos científicos acerca do tema, que poderão auxiliar no desenvolvimento de ações institucionais mais eficazes de proteção à saúde mental dos estudantes.

Dado o caráter dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, não existem riscos ou benefícios previsíveis decorrentes da participação direta na pesquisa. Entretanto, ao falar sobre questões referentes ao próprio estado emocional, pode-se sentir certos desconfortos psicológicos como ansiedade, tensão, angústia ou tristeza. Nesse sentido as perguntas foram formuladas de modo a minimizar a possibilidade deste tipo de ocorrência, sendo solicitadas apenas as informações necessárias para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Contudo, caso sinta algum desconforto durante o procedimento, lhe é assegurado a possibilidade de interrupção instantânea da participação e retirada do consentimento sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa ou explicação que ao seu ver possa intensificar o mal-estar.

Reiteramos que sua participação poderá fornecer informações relevantes para a compreensão dos nuances envolvidos na relação entre vida universitária e saúde mental, nos termos da justificativa acima expostos. Deste modo, embora a participação nesta pesquisa não esteja vinculada a disponibilização de acompanhamentos em saúde decorrentes da participação nesta pesquisa, esperamos que seu resultado possa aprimorar ou estimular o desenvolvimento de ações de cuidado futuras.

Ademais, este termo será assinado em duas vias: uma delas lhe será entregue; e a outra permanecerá com o pesquisador que deverá responsabilizar-se por arquivá-la por um período de cinco anos.

Nos termos da **Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde**, lhe é garantido:

- a) A privacidade quanto aos dados de identificação e resultados obtidos, uma vez que o sigilo sobre as informações apuradas é total durante e após o término da pesquisa. Os resultados obtidos eventualmente divulgados em trabalhos científicos não revelarão sua identidade;

- b) Todas as informações sobre o estudo serão fornecidas pelo pesquisador para que você possa decidir livremente sobre a sua participação na pesquisa;
- c) As informações prestadas por você durante a pesquisa não implicarão em riscos ou benefícios e como a participação é voluntária, não haverá nenhum compromisso financeiro com a equipe responsável pela pesquisa;
- d) A liberdade de recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento, a qualquer momento.

Para esclarecimentos sobre esta pesquisa e sua participação, o senhor (a) pode contatar os Pesquisadores responsáveis: Leandro Ribeiro Azevedo e prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa:

End: Programa de Pós-graduação em Ciências sociais – UFRB/CHAL; Fundação Hansen, Rua Treze de Maio, 197-373, Cachoeira-BA.

Fone: (75) 98204-1402/(75) 99174-1854

E-mail: lean.azevedoo@gmail.com - valencadiogo@hotmail.com

Para o esclarecimento de dúvidas referentes a questões éticas, o senhor (a) poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa:

End: Rua Rui Barbosa, 710, Centro, Cruz das Almas – Prédio da Reitoria.

Fone: (75) 3621-6850

Em _____ vista _____ dos _____ esclarecimentos _____ prestados, eu, _____ manifesto a minha concordância em participar voluntariamente da pesquisa “Estudar “enlouquece”? Um estudo sobre a relação entre vida universitária e saúde mental”, nos termos acima apresentados.

Participante voluntario(a)

Pesquisador

Cachoeira-Ba, _____ de _____ de _____.